

Educação Popular

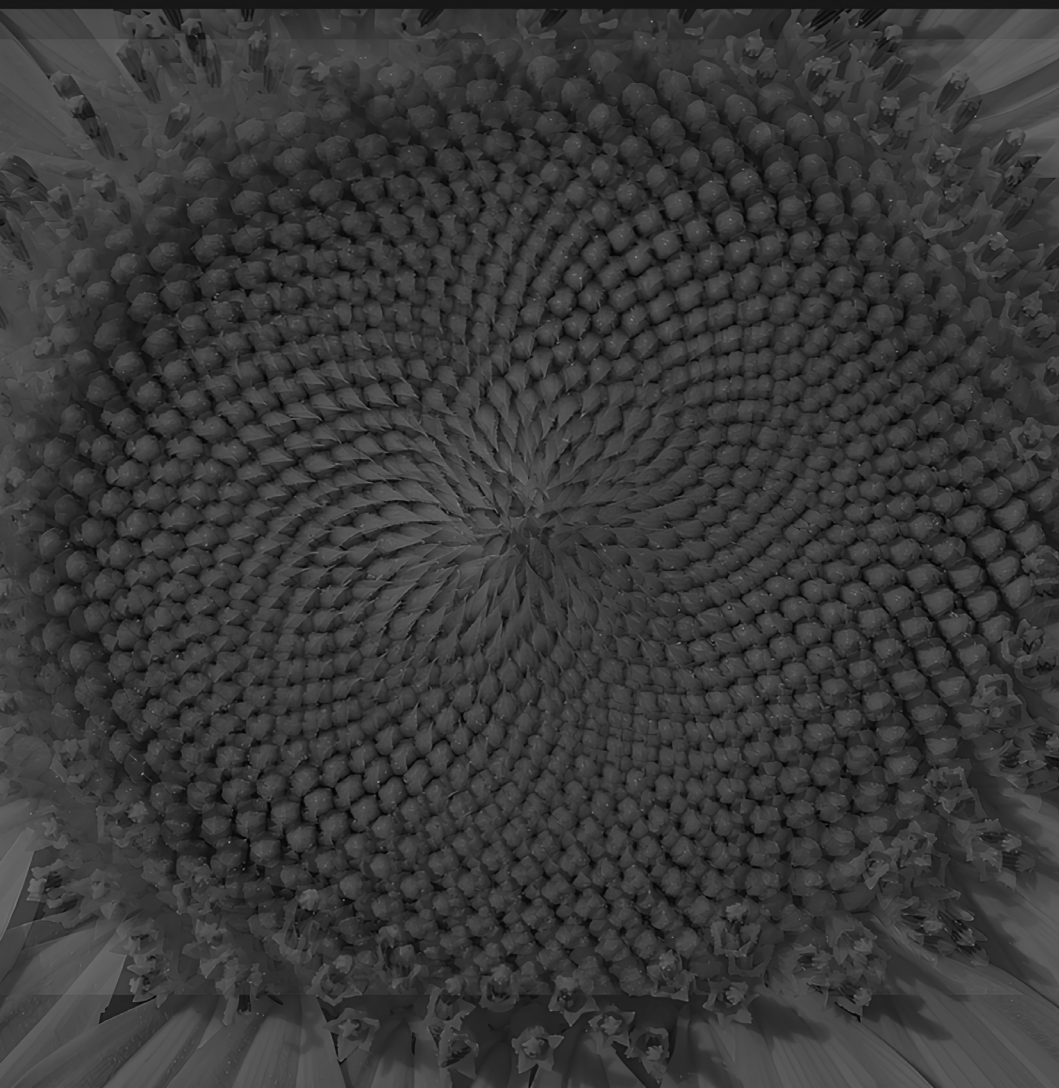
tecendo saberes e cultivando resistências



ARCO
EDITORES

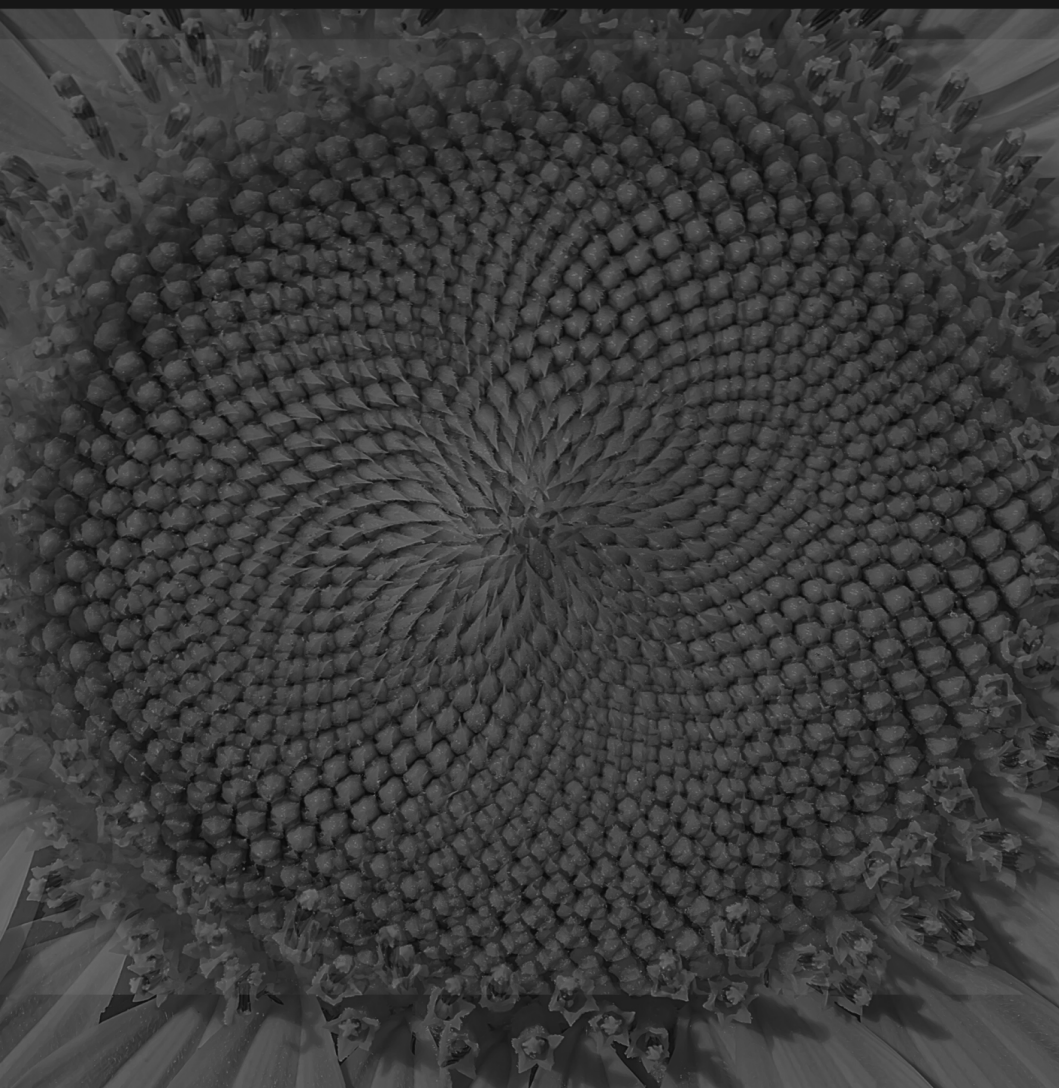
Organização:
Guilherme Preato
Monique Lima
Leandro Machado dos Santos

Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação Popular UFRRJ-CNPq (2007-2025)



Educação Popular

tecendo saberes e cultivando resistências



ARCO
EDITORES ● ● ● ●

Organização:
Guilherme Preato
Monique Lima
Leandro Machado dos Santos

Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação Popular UFRRJ-CNPq (2007-2025)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Bibliotecária: Eliete Marques da Silva

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Capa: Organizadores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação popular [livro eletrônico] : tecendo
saberes e cultivando resistências / organização
Guilherme Preato, Leandro Machado, Monique
Lima. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-476-3

1. Educação popular 2. Freire, Paulo, 1921-1997

I. Preato, Guilherme. II. Machado, Leandro.

III. Lima, Monique.

25-277456

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação popular 370.115

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-476-3

Esta obra é de acesso aberto.

*É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e
respeitando a Licença Creative Commons indicada.*



Sumário

Candeeiros, lanternas e faróis.....	7
Educação popular e movimentos sociais.....	10
doi: 10.48209/978-65-5417-476-0	
A pedagogia da alternância e licenciamento ambiental: o curso maré de saberes (OTSS/FIOCRUZ/UFF/UNESP).....	33
doi: 10.48209/978-65-5417-476-1	
(De)formação ampliada: entre o princípio do prazer e o princípio de realidade.....	64
doi: 10.48209/978-65-5417-476-2	
Malabarismos do sensível na corda bamba da razão.....	95
doi: 10.48209/978-65-5417-476-4	
Respostas negras à modernidade: a agroecologia e os saberes tradicionais como pedagogias anticoloniais.....	107
doi: 10.48209/978-65-5417-476-5	
A práxis pesqueira como exercício de memória: breves considerações sobre o saber da pesca artesanal em Regência Augusta - Espírito Santo	121
doi: 10.48209/978-65-5417-476-6	
A colonialidade agrária contemporânea: um panorama da concentração fundiária brasileira.....	141
doi: 10.48209/978-65-5417-476-7	

CANDEEIROS, LANTERNAS E FARÓIS

Para tecermos saberes e cultivarmos resistências, necessitamos de tudo um pouco. Do conhecimento de si, do reconhecimento da outra, do outro, dos lugares das memórias, das histórias contadas, cantadas e encantadas, dos sons das palavras e das palmas, das letras ao chão. Chão que também tem nome de sonho: terra, teto, campo e beira de mar.

Há saberes que não cabem nas prateleiras das bibliotecas, que não se guardam em arquivos nem se medem com diplomas. Esses são os saberes que brotam do solo, do barro pisado, das mãos que lavram, dos instrumentos para os trabalhos, dos tambores que ressoam nos peitos e da roda que gira em palavras. São conhecimentos que transladam os tempos, tramados pelos vaivéns das vidas, entre gerações, costurados por afetos, festas, lutas e celebrações.

Assim como no nosso livro *Educação popular: estilhaços, repertórios e cosmovisão de um mundo sem promessas* (Telha, 2022), renovamos os votos por aprendermos em consonância com quem ensina e, muitas vezes, também para além dos livros. Aprendemos com as marés sobre o magnetismo; com as árvores que florescem, dão frutos e secam, mostrando os ciclos; aprendemos com quem rema e lê os ventos com lemes; também com os céus quilombolas, indígenas, ribeirinhos, caícaras, entre outros; aprendemos com as sementeiras e as colheitas conforme luas e as estações; com os saberes de quem sabe porque sente, os caminhos e as estradas, iluminando sombras.

Este livro nasce de mais um encontro do Grupo de Pesquisa com a Educação Popular e com o conhecimento de fora dos muros da escola, mas dentro da vida, das vidas. Com os cheiros das matas, o saís dos mares e as forças dos territórios. Afinal, acreditamos que não há hierarquia na roda em que a palavra circula. Cada fala acen-

de a outra. Cada fio de história puxa uma lembrança, trança uma outra história. Cada pergunta abre um caminho, ou vários.

Com este documento, fazemos um chamado. Um convite para desescolarizar os olhares, para desacostumar o pensamento conformado. Porque há outros modos de existir, de criar e de viver; contamos com a razão que não se separa da sensibilidade, mas as reúne; que não aparta teoria e prática e, logo, não dissocia o fazer do pensar.

Se observarmos bem, perceberemos que a educação não cabe nos moldes estreitos da mercantilização, do controle e da normatização dos corpos e dos conhecimentos. A educação pulsa nos encontros, nas partilhas das experiências porque é travessia, ponte e porto. Por acreditarmos nisso, não oferecemos respostas, mas as dúvidas como sementes. Desejamos que este livro se abra, não apenas para a leitura, mas para o diálogo; que não seja apenas um registro, mas um tecido com memórias vivas.

Este livro é, portanto, mais que um compêndio de textos: é uma travessia coletiva. Nele se entrelaçam vozes de educadoras e educadores, de pesquisadoras, militantes e de territórios. Sabemos que educar é um verbo inacabado. O que propomos aqui é um espaço para fabulações e insurgências pedagógicas.

Um convite para que a educação não se resuma à transmissão de conteúdos, mas se alargue como prática de liberdade, como nos ensina Paulo Freire. Cultivar resistências é também cultivar sentidos para a vida comum, para a coletividade que insiste em existir mesmo quando o mundo nos empurra para o isolamento e a competição.

Cada texto deste livro é uma vela acesa na escuridão do desencanto. As páginas que seguem nasceram de processos vivos, marcados por encontros com comunidades, movimentos sociais, coletivos de base, centros de formação, pescadores, quilombolas, mulheres camponesas, juventudes urbanas e rurais. Não se trata

apenas de falar sobre essas experiências, mas de falar com elas, deixando que suas palavras nos atravessassem e ressoem em nós.

É também um livro atravessado pelas urgências do nosso tempo. Em tempos de crises múltiplas, reafirmamos aqui que a educação popular continua sendo um chão fértil para semear futuros. Entre candeeiros, lanternas e faróis, sabemos que as luzes nem sempre são constantes. Às vezes tremulam, outras vezes falham, mas estão ali, indicando caminhos possíveis em meio à neblina da incerteza.

Assim também são os saberes aqui partilhados: por vezes fragmentados, porém significativos; por vezes silenciosos, mas jamais apagados. São faróis para tempos escuros, bússolas para a travessia.

Desejamos que este livro seja acolhido com os sentidos despertos, com a escuta afinada, com o coração aberto. Que ele provoque inquietações, provoque encontros, gere debates. Que não se encerre em si mesmo, mas sirva como ponto de partida para rodas, oficinas, círculos de cultura, aulas, caminhadas, intervenções. Que seus ecos se multipliquem nas escolas, nas comunidades, nos movimentos, nos sonhos.

Escrevemos com a memória dos que vieram antes. Por isso, pedimos licença e manifestamos gratidão às mestras e mestres que nos formaram. Este livro é também um memorial. Uma homenagem às educadoras e educadores populares que seguem tecendo esperanças. Um gesto de afirmação da vida em meio às estatísticas da morte.

E por fim, entregamos este livro como quem entrega uma oferenda. Que ele possa tocar quem o ler, que as suas páginas soprem coragem e abracem quem precisa de fôlego. Que cada palavra aqui escrita possa germinar em outras tantas, em outras vozes, em outros territórios. Que a educação popular siga viva, desobediente e sonhadora.

Guilherme Preato, Lucas Afonso e Monique Lima

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

Adriana Amaral Ferreira¹

Leandro Machado dos Santos²

10.48209/978-65-5417-476-0

INTRODUÇÃO

O conceito de educação popular é relativamente antigo, considerando-se apenas o momento em que ele aparece no cenário brasileiro, com as experiências na formação de jovens e adultos lideradas pelo próprio Paulo Freire, podemos remeter tranquilamente aos anos de 1950. Se nas experiências colocadas em prática pelo educador Paulo Freire a educação popular sempre apareceu como expressão de uma forma particular de pensar a realidade, em conexão com a vida material e com a cultura, depois dessas experiências iniciais o conceito começa a aparecer nas literaturas nacionais de forma bastante indeterminada, representando simultaneamente, a educação produzida pelas classes populares em seus processos de organização social, produzindo vida e cultura, e a educação oferecida para as classes populares nas escolas públicas de todo país. Fazendo referência a perspectivas de formação completamente distintas entre si. Mas como é possível que um único conceito sirva para explicar coisas tão diferentes? A educação popular é a educação oferecida aos populares ou é a educação produzida por eles?

Nosso artigo tenta, em alguma medida, trazer exatamente essa problematização, refletindo sobre o distanciamento da tradição freireana de educação popular da escola em que as classes populares são educadas de modo formal. A defesa principal é que a educação escolar no Brasil precisa cumprir outros objetivos que

1 Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

2 Professor do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DTPE/UFRRJ). Co-líder do grupo de pesquisa: Filosofia e Educação Popular.

não incluem formar para emancipação, para o pensamento crítico e reflexivo, já que precisa responder sempre às projeções e perspectivas formativas que o mercado e os organismos multilaterais exigem dela. Assim sendo, dividimos essa reflexão em duas partes. A primeira traz uma ampla apresentação contextualizada dos fundamentos da educação popular na perspectiva defendida por Paulo Freire, e a segunda reflete sobre as contradições e limites da escola e o motivo de seu distanciamento desse pensamento político-pedagógico que encontra lugar nos espaços de formação dos movimentos sociais populares.

I- ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO SOCIAL DO BRASIL E A EDUCAÇÃO POPULAR NA OBRA DE PAULO FREIRE

A história do subdesenvolvimento da América Latina e de outros não se destaca do mundo pelo seu “atraso”, ao contrário, é neste ponto que está integrada ao desenvolvimento capitalista mundial. Eduardo Galeano (2009, p. 18-19), em *As veias abertas da América Latina*, soube desnudar essa realidade dissimulada em destino. “Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros: os impérios e seus nativos.” Nesse processo unitário, o fenômeno imediato comum ao centro e à periferia foi a migração do campo para a cidade, um movimento parcialmente resultante do progresso agrícola, em que as massas fizeram declinar um modo de vida que não tinha mais lugar na modernidade.

A ideologia desenvolvimentista também teve seu papel destacado em outro momento da história brasileira, especificamente no período que compreendeu os anos 1950 até 1964. Terminada a 2ª Guerra, a política nacional fixou-se na “superação do subdesenvolvimento”, um projeto que unia as nações do “terceiro mundo” no entendimento de que a situação econômica dos países pobres poderia ser solucionada com a

aceleração do processo de industrialização, que se desdobraria na consolidação da civilização moderna e da vida urbana. É neste contexto que Paulo Freire inicia seus trabalhos, estando, no período de 1959 a 1964, vinculado ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).³ Para os intelectuais isebianos (Paiva, 2000), a cultura brasileira estava em crise porque não mais correspondia às circunstâncias históricas, para o que a solução seria o positivo empreendimento de se compatibilizar a cultura com o projeto desenvolvimentista nacional, sem, contudo, considerar as profundas debilidades culturais provenientes do “atraso”, que não poderiam ser expelidas nem mesmo da nossa vida mental.

O trabalho intelectual voltado para “a remodelação de nossa vida mental” teve algumas experiências firmadas desde o movimento modernista, a partir dos anos 1930. Dentre elas, Arantes destaca o grupo Clima, de São Paulo (1940-1968), onde se desenvolveu um ponto de vista crítico singular que inaugurou novas mediações para a compreensão do processo de formação da cultura brasileira: “como ninguém podia saltar por cima da própria sombra, enxergava mais longe quem partia da consideração de conjunto dessas linhas evolutivas mais ou menos consistentes que estamos chamando Formação” (Arantes, 1997, p. 32). Nesse grupo, estava Antônio Candido (2000), que na sua *A formação da literatura Brasileira*, de 1949, formulou uma “apropriação original pelo raciocínio literário da ideia de formação”, de um processo intelectual formativo de múltiplas dimensões, o significado do lugar central ocupado pela literatura na reconstrução mental do país.” Neste empreendimento sobre a produção literária brasileira, Antônio Candido (2000) deu com a equação geral do problema da formação. Em 1969, o crítico, discutindo literatura e subdesenvolvimento, “relembra o quanto a penúria cultural do nosso ‘atraso’ não faz exceções e de fato produz uma debilidade muito mais penetrante e

3 O ISEB foi criado em 1955, pelo Ministério de Educação e Cultura, destinado ao estudo, ao ensino e à divulgação das ciências sociais. Naquele contexto, os intelectuais isebianos dedicavam-se ao tema do desenvolvimentismo. Tomaremos o estudo de Vanilda Paiva, “Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista”, como referência principal para tratar do pensamento freireano no período de sua emergência. (PAIVA, 2000)

insidiosa do que pensam nossos letrados bem envernizados” (Arantes, 1997, p. 37-38). Neste sentido, para Arantes (1997, p. 75),

[...] seria o caso de recordar que [...] no que concerne à índole derradeira da organização da cultura num país subdesenvolvido, Antônio Cândido, dava-se ao luxo de imaginar um “socialismo pobre” que, baseado no “princípio da igualdade na pobreza, a fim de que todos possam se livrar da miséria”, e levando em conta a “dimensão da natureza, as tradições culturais locais e nossas reais perspectivas científicas e tecnológicas”, finalmente erradicasse o frenesi do consumo, nele incluídos todos os *gadgets* da indústria cultural, imposto às economias reflexas por conveniência do capitalismo central. Um projeto de reeducação? Sem dúvida, porém na órbita de uma sociedade igualitária cuja mediania realista, encarando com sobriedade a herança cultural/colonial do “atraso”, permitiria enfim renovar o vínculo indescartável com a norma culta plantada pela antiga “metrópole”. *Uma confluência apenas imaginada, para depois de uma outra “formação”*. Até lá, seria o caso de ir socializando os ainda escassos recursos da cultura moderna acumulados a partir de 30 nas poucas instituições planejadas pela boa consciência ilustrada.

Nesta perspectiva, para Arantes, o ponto de incongruência da experiência cultural brasileira está no fato de que “os percalços da articulação entre vida mental, sob constante ameaça de estar se engajando numa pista inexistente, e o panorama social próximo, cuja inconsistente razão de ser raramente favorece a dita articulação, cujo modelo de consistência sabidamente se encontra na Europa” (Arantes, 1997, p. 75). Noutras palavras, numa fase de “autoengano coletivo”, buscou-se enxertar aqui um modelo de desenvolvimento sem que existissem os pressupostos sociais para tanto.

Assim, o processo de reconstrução da cultura nacional no contexto da segunda metade dos anos 1950, comandado pelos ideólogos burgueses, tinha como ponto de partida o entendimento de que se fazia imediatamente necessário aos intelectuais brasileiros, a formulação de ideias afinadas com o projeto nacional-desenvolvimentista. Estas deveriam ser transmitidas socialmente, a fim de que produzissem um impacto progressista sobre a cul-

tura nacional, levando as massas automaticamente a questionarem, em sua consciência, sua prática social, o que deveria resultar numa sociedade civil de fato constituída e, portanto, a síntese de uma inserção social integrada e afirmativa à “moderna” realidade brasileira, fora da qual tudo é “restolho” e “desajuste” (Candido, 1995).⁴ Seria um momento de antítese cultural, em que se teria descoberto para a sociedade brasileira um destino para o qual não havia meios? Tudo isso, na verdade, era mais mito do que fato e não deixou de ser assim, pois a tentativa de “acerto” do processo de modernização nacional para a superação impossível do subdesenvolvimento só pôde se desenhar enquanto ideologia própria do capitalismo periférico, o qual se processou sob um incorrigível desenvolvimento desigual e combinado.

Contudo, enquanto a experiência brasileira não tratou de desmistificar essa “falsa consciência”, muitos foram os que estiveram engajados na consecução do projeto nacional-desenvolvimentista. Este é o motivo que une Paulo Freire ao ISEB, pois, além de teoricamente afinado com suas perspectivas ideológicas, o pedagogo estava disposto a trabalhar com “objetivos inclusivos”, voltado para a integração das camadas subalternas nas novas circunstâncias históricas. Entretanto, desde o início, o ponto fundamental de seu pensamento e método não é a ideologia, é a *práxis*. Freire tinha o foco na contradição entre a inserção prática da população na vida política nacional – um caminho aberto pela instauração da democracia parlamentar – e a ausência de uma formação política precedente que a tivesse preparado para esse exercício, não no sentido da prática formal do voto, mas numa perspectiva de que participem ativamente dos espaços públicos decisórios.

Nessa época, cujas circunstâncias políticas nacionais ganham os contornos democráticos característicos do governo Goulart, a

4 Sobre os intelectuais brasileiros, segundo Candido, Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, fala da “satisfação com o saber aparente, cujo fim está em si mesmo e por isso deixa de aplicar-se a um alvo concreto, sendo procurado sobretudo como fator de prestígio para quem sabe.” A confiança nas ideias era levada ao máximo, “mesmo quando inaplicáveis”, o que, na interpretação de Holanda, foi o caso do positivismo no Brasil. (Cf. CANDIDO, A. O significado de “Raízes do Brasil”. In: HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. Prefácio. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 18).

esquerda mais radical tratava o homem subalterno primeiro como objeto, que pode se tornar sujeito por meio de ações educativas. Para Freire, o homem subalterno, tendo tido uma formação social em que foi agente legitimador da dominação das elites nacionais, precisava de uma formação em que na *práxis* aprendesse a agir sobre as situações determinadas de modo crítico e transformador, embora isso não se configurasse em seu pensamento como uma perspectiva socialista, pois não apoiava as formas de luta que considerava idealistas por considerar que não tinham correspondência histórica com as possibilidades da realidade nacional. No entanto, seu método de alfabetização de adultos, desde o início, sempre pôde ser apropriado para atender a projetos políticos distintos e por vezes antagônicos: houve aqueles que tinham por base rígida os objetivos dos líderes populistas com nítidos interesses eleitorais e aqueles que se formavam a partir dos interesses das próprias comunidades, ainda que em aliança com as forças governamentais, como no caso das experiências culturais nordestinas, que reuniram trabalhadores do campo e da cidade em atividades de alfabetização e formação política. Nestas atividades, existiram experiências distintas, chegando a ser muitas vezes antagônicas ao proposto por Freire. Por um lado, houve aquelas em que os educadores fizeram o papel de vanguarda, o que representou um desvio negador da essência do método, por outro, existiam aquelas em que os subalternos tinham o protagonismo central no seu aprendizado político, a partir de suas experiências de vida, que ainda traziam as marcas de relações e práticas não totalmente absorvidas pela modernidade.

Freire se voltou para as massas subalternas, movido pela preocupação de prepará-las para o exercício da democracia representativa. Uma democracia que teria sido instituída a partir de cima, por uma estrutura legal que não correspondia à prática política real da massa subalterna brasileira, cuja formação é determinada pela “inexperiência democrática”, ou seja, a democracia para os subalternos, mesmo nos termos liberais, continuava sendo estranha, pois ainda não tinham produzido objetivamente

práticas políticas que pudessem interferir na esfera pública. Esse entendimento expressa a noção de processo em sua forma de interpretar a realidade, por onde consegue visualizar que a forma de participação dos subalternos certamente seria correspondente à formação política que tiveram até ali. Por isso, para Freire, ao invés de fortalecer as instituições autoritárias que continuariam conduzindo as camadas populares, era necessário encontrar meios de formação para que estas aprendessem na prática a participar da vida política. É importante destacar que neste contexto em que somente tinham direito ao voto os alfabetizados, cerca de 50% da população brasileira ficava excluída do acesso a este instrumento fundamental da democracia liberal. Por isso, os incentivos governamentais para a alfabetização em massa com fins, sobretudo, eleitoreiros, foram determinantes para a ampliação da participação das camadas subalternas na escolha dos representantes políticos que regulariam a vida pública no país.

Tudo isso é conjugado por Freire de um modo particular, no qual podemos encontrar as indicações da compreensão que os ideólogos burgueses da época tinham do quadro cultural brasileiro. Com base em seu pensamento e, sobretudo, em seu método de alfabetização, torna-se possível identificar os impactos sociopolíticos das novas circunstâncias históricas para os diferentes segmentos sociais. Para a classe hegemônica, a aceitação do “novo” requeria uma mudança ideológica, porém, sem alterar a prática social em sua essência, ou seja, suas práticas de dominação permanecem intocadas, embora estejam agora com uma roupagem “democrática” que permite tornar os dominados formalmente mais ativos nesse processo. Para as massas subalternas, no entanto, a inserção consciente na política não se efetivaria a partir de um salto ideológico, mas a partir de um agir novo frente às novas condições nacionais, num momento em que a realidade histórica deixava em aberto o desafio de forjar uma nova e crítica experiência na política. Este “novo agir” implicava mudanças nas formas e no conteúdo da realização das necessidades básicas destas massas, o que pode ser observa-

do especialmente na realidade nordestina, a partir de meados dos anos 1950, onde se formaram as associações agrícolas e pecuárias dos trabalhadores camponeses, um tipo de luta alternativo à sindicalização rural barrada pelas oligarquias, criado para enfrentar de forma coletiva as necessidades das comunidades rurais, a partir de uma estrutura autônoma que se mantinha fora do controle do Estado sob a denominação de “Ligas Camponesas”, que seguiram ativas até 1964.

Neste contexto, também fez parte das atividades da esquerda brasileira as experiências de alfabetização e educação que percorriam principalmente as regiões mais pobres do Brasil, como a Ação Popular, constituída em 1962, reunindo a parcela da juventude católica ligada à política estudantil e ativa em movimentos de cultura e educação popular que estiveram vinculados à perspectiva pedagógica freireana. Ao analisar estes temas no período de 1964-1969, Roberto Schwarz (2005, p. 18-21), em *Cultura e política*, fala do Movimento de Cultura Popular no nordeste brasileiro e ressalta especialmente a experiência de Pernambuco. Em 1959, quando Miguel Arraes era prefeito de Pernambuco e candidato a governador, inicia-se o Movimento com a finalidade imediata de alfabetizar as massas para que pudessem acessar o direito ao voto. Por outro lado, “havia intenção também de estimular toda sorte de organização do povo em torno dos interesses reais, de cidade, de bairro e mesmo folclóricos, a fim de contrabalançar a indigência e o marginalismo da massa”, a fim de prepará-la para o “contato devastador com a demagogia eleitoral”. O MCP tinha uma perspectiva reformista fundada em valores humanistas cristãos, mas na prática tinha um alcance crítico sobre “a cultura e suas formas estabelecidas”.

Fez parte da crítica social produzida nestas experiências, o método Paulo Freire de alfabetização de adultos, que, concebendo a leitura como “força no jogo da dominação social”, procurava “acoplar o acesso do camponês à palavra escrita com a consciência de sua situação política”. “O trabalhador rural entrava, de um mesmo

passo, no mundo das Letras e no dos sindicatos, da Constituição, da reforma agrária, em suma, dos seus interesses históricos.” (Schwarz, 2005, p. 18-21. Grifos meus) O método consistia em que os educadores tomassem por base palavras extraídas das experiências dos educandos – que em sua ampla maioria eram moradores das comunidades rurais – construindo, deste modo, os “temas geradores”, a partir dos quais os homens aprendiam a ler, a escrever e a discutir sobre a realidade brasileira (Freire, 2011).⁵ Neste contexto, a relação entre educador e educandos não é a mesma da educação formal em que, hierarquicamente, se dá a transferência de conhecimentos adquiridos, pois ambos protagonizam ativamente este processo de produção cultural (Fiori, 2011)⁶, em que “a noção de que a miséria e seu cimento, o analfabetismo, não são acidentes ou resíduo, mas parte integrada no movimento rotineiro da dominação do capital” (Schwarz, 2005, p. 20 – grifo meu). Em 1964, no Recife, “o MCP foi fechado e sua sede transformada, como era inevitável, em Secretaria de Assistência Social” (Schwarz, 2005, p. 21).

As experiências sociais produzidas neste período e que são a própria base material da educação em Paulo Freire, o leva a deslocar o foco de seu projeto pedagógico de 1959, do objetivo de

5 “Um mínimo de palavras, com máxima polivalência fonêmica, é o ponto de partida para a conquista do universo vocabular. Essas palavras, oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, uma vez transfiguradas pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo” (Cf. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 14). “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” (Cf. BRANDÃO, C. R. *Paulo Freire: educar para transformar*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. p. 53). Também em 1962, a convite do governador do Rio Grande do Norte, Paulo Freire iniciou a experiência do “Círculo de Cultura” em Angicos, onde coordenou o processo de alfabetização junto aos trabalhadores rurais. “Trezentos homens eram alfabetizados em Angicos em menos de 40 horas. Não só alfabetizados. Trezentos homens se conscientizavam e se alfabetizavam em Angicos. Trezentos homens aprendiam a ler e a escrever, e discutiam problemas brasileiros.” (Cf. FREIRE, P. *apud* BRANDÃO, C. R. *Op Cit.* p. 54).

6 Nas palavras do professor Ernani Maria Fiori, com quem esteve Paulo Freire durante o exílio no Chile, 1964-1969, “o círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. [...] Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. [...] essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente, surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história. Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto. Neste sentido, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura [...] a palavra não é pensamento é práxis. (Cf. FIORI, E. M. *Aprender a dizer a sua palavra*. Prefácio. In. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 24-6).

formular um modo de educação funcional ao desenvolvimentismo para o compromisso com o aprofundamento das experiências de autoformação das massas. É uma mudança que não emerge do aprofundamento da teoria, mas de suas práticas pedagógicas. Em *Educação como prática de liberdade*, livro publicado no Brasil em 1967 (Freire, 1967), está explícita essa “virada” da perspectiva freireana, de um projeto pedagógico funcional ao nacional-desenvolvimentismo para um objetivo político contrário às elites, mobilizando a massa subalterna, embora isso apareça nesse momento mais como objetivo prático do que como sistematização teórica, pois a compreensão teórica do alcance de seu método pedagógico é posterior às suas primeiras experiências.

As primeiras elaborações teóricas que definem a perspectiva crítica e libertária da pedagogia desenvolvida por Freire foram construídas durante o período em que esteve exilado no Chile, entre 1964 e 1969, quando, além de continuar envolvido em experiências de educação popular, produziu a análise das práticas educativas realizadas no Brasil entre 1959 e 1964, resultando no livro *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2011), escrito entre 1967 e 1968, publicado no Brasil em 1974. É a obra que nos leva a compreender que na base do pensamento de Paulo Freire existe uma “filosofia da práxis”. É no conceito marxiano de práxis que Freire entende o processo de formação do ser e da consciência.⁷ Não obstante, foi possível a Freire elaborar uma pedagogia de formação política produzida a partir da experiência social porque a realidade brasileira – principalmente o nordeste, onde esteve diretamente envolvido em práticas de educação popular no período – ainda não havia totalmente consolidado as relações e práticas sociais que passariam a fazer parte do conjunto da vida social moderna. Por isso, considerando as bases históricas

7 “O único caminho a seguir [...] é a conscientização da situação [...] conscientização, é óbvio que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à humanização.” “É preciso que fique claro que [...] estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente.” (Cf. Freire, *P. Op cit.* p. 158; 172-3.)

em que desenvolve seu pensamento, foi possível falar de práxis sem mediações muito aprofundadas sobre a crítica do fetichismo.

Por outro lado, esse contexto que tornou possível a elaboração do pensamento de Freire indicava que no território nacional inexistiam bases materiais capazes de impulsionar um movimento espontâneo de modernização da vida social, de modo que o Golpe de abril de 1964 e os vinte e um anos de ditadura civil-militar que se seguiram – com a participação do governo norte-americano interessado em expandir o domínio imperialista sobre a América Latina e em mitigar as influências comunistas produzidas num contexto marcado pela Guerra Fria e pela Revolução Cubana – tiveram o papel de fabricar as mediações necessárias para que a materialidade da vida social fosse totalmente produzida sob a forma abstrata. Este processo produziu nos indivíduos a assimilação de um tipo abstrato de prática social em que eles mesmos se autodisciplinam para a realização das funções postas pela sociedade burguesa, de modo que o processo autocrático repressivo, depois de duas décadas, tornou-se dispensável (Thompson, 1987).⁸ Daí por diante, nem de “violência ideológica se poderá falar” (Arantes, 2007), já que quase todos estiveram de acordo com o aprofundamento da lógica de utilização abstrata do homem e da natureza, inclusive a classe proletária que, integrada socialmente, teve sugada pelo capital as forças políticas de contraposição que fizeram parte do processo que impulsionou a expansão capitalista no território nacional.

A modernização da sociedade brasileira dissolveu o tipo de prática política que esteve na base das experiências sobre as quais Paulo Freire construiu sua concepção popular de educação. As lutas sociais da massa subalterna existentes no pré-64 tinham o caráter popular de serem originadas espontaneamente no território

⁸ Thompson, em seu livro *Senhores e caçadores*, apresenta análises interessantes sobre o domínio de classe, elaborando compreensões de que a dominação determinada pelo consenso e pela regulação da lei “pode disfarçar as verdadeiras realidades do poder, mas ao mesmo tempo podem refrear esse poder e conter seus excessos”. Na edificação dessas relações dominantes e dominadas, os valores culturais que legitimam o modo de vida burguês, sob a regulação da lei, representam uma “realização cultural autêntica” que opera como mediação das relações de classe, haja vista que a verdadeira legitimidade do domínio burguês só pode ser alcançada com a adesão dos trabalhadores. (Cf. THOMPSON, E. P. *Senhores e caçadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. “O domínio da lei”, p. 348-361).

social comum – lugar de moradia que, na zona rural, era o próprio lugar de trabalho –, onde as pessoas viviam relações definidas por uma vinculação social produzida nas tradições das experiências comuns, no convívio e no modo com que lidavam com a natureza (Silva, 2004).⁹ Este foi o terreno em que se produziram experiências políticas auto-organizadas, a partir das necessidades sentidas e elaboradas coletivamente na comunidade, enquanto espaço efetivo de luta e formação política. Mas, os anos do regime ditatorial que se estendeu até 1985 produziu a violenta dissolução do modo de vida propício à produção deste tipo de organização, instituindo formas legais de luta e incorporando a participação da população ao interior das modernas instituições sociais. O processo de modernização das lutas populares produziu a sua desradicalização, dissolvendo a forma de organização que tinha base territorial para integrá-las às instâncias de controle institucional.

Desse modo, o aprofundamento das condições de existência da sociedade moderna pôde ser sentido na experiência social que, repleta de fantasmagorias, não mais vinculava os homens à sua riqueza cultural. A impossibilidade de que as forças invisíveis que governam a vida prática se auto evidenciem tornou cada vez mais difícil que a formação política de caráter emancipatório pudesse nascer espontânea da experiência social real. Na sociedade capitalista em expansão, capaz de assegurar as mínimas condições de reprodução social para os que trabalham e de integrar por vias assistenciais a parcela improdutiva da população, a atividade humana real não mais atesta a atualidade histórica da *“pedagogia do oprimi-*

9 Maria Aparecida de Moraes Silva, em seu *A luta pela terra: experiência e memória*, apresenta análises importantes para a compreensão da história recente da estrutura agrária no Brasil, que foi moldada pelo processo modernizador acelerado nos finais da década de 1950, durante o governo de Juscelino Kubitschek, e consolidado no período ditatorial. O resultado da modernização das relações e das práticas sociais no campo, que combinou assassinatos, destruição material e cultural e negação de direitos de cidadania aos trabalhadores, foram “milhares de pessoas desenraizadas social e culturalmente, perambulando de um lugar para o outro em busca de sobrevivência, sem eira nem beira, já que foram obrigados a deixar para trás tudo o que possuíam. Transformaram-se em verdadeiros errantes. Um dos pontos de parada foi a periferia das cidades. [...] As pessoas não foram para a cidade atraídas por suas luzes; elas foram forçadas a deixar seu lugar, entendido não somente como espaço físico mas como espaço cultural, como um lugar onde foi possível criar um modo de vida caracterizado pela sociabilidade baseada nas relações com parentes e vizinhos e na religiosidade, capaz de unir a natureza, a terra, as pessoas e os santos padroeiros.” (Cf. SILVA, M. A. M. *A luta pela terra: experiência e memória*. São Paulo: UNESP, 2004. p. 40).

do”. O chão histórico constituído pelo tipo de experiência que foi a base material da concepção freireana de educação havia sido destruído e no seu lugar a abstração real abriu um grande fosso. O fato é que as lutas com perspectivas efetivas de transformação social não subsistiram ao ocaso de 1964.¹⁰ De lá pra cá, o fetichismo diluiu as lições que a história ensinou, as práticas políticas retornam sempre aos mesmos lugares, mas sob condições que não permanecem as mesmas e se tornam cada vez piores (Schwarz, 1999)¹¹.

II- EDUCAÇÃO POPULAR X EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO

A grande contribuição desta perspectiva de educação popular produzida por Paulo Freire aparece de modo claro na forma de uma proposta epistemológica diferenciada, focada na formação para a transformação da realidade vivida. A questão crucial que precisa ser considerada e observada se refere ao ponto de partida no processo de produção do conhecimento, respeitando de modo evidente a sua orientação materialista. Isso acontece por

10 O filme de Eduardo Coutinho, “Cabra marcado para morrer”, é uma interessante produção sobre as lutas camponesas, sobretudo porque foi um projeto que teve início antes de 1964, mas que só pôde ser concluído em 1981, dadas as circunstâncias políticas do país. Roberto Schwarz, em seu “O fio da meada” faz uma análise relevante e instrutiva do filme que retrata, a partir da memória daqueles que viveram os anos que antecederam o golpe de 1964, a prática política dos camponeses no nordeste, observada pelos estudantes que viajaram o país na “UNE Volante”, um projeto que representava uma aliança, impossível nos dias de hoje, entre o governo nacional e as reivindicações populares. No entanto, o crítico capta do filme a mudança fundamental que se passou com os sujeitos históricos daquele distante episódio da vida política brasileira: “Dezessete anos depois, em 1981, o cineasta vai ao Norte em busca de seus companheiros e personagens. Leva o filme antigo e uma câmera. Atrás dele agora não há movimento estudantil ou facilidades governamentais, nem existe entusiasmo nacional. Em lugar da efervescência social e de suas formas de invenção muito socializadas, está um indivíduo mais ou menos sozinho, movido por sua fidelidade a pessoas e a um projeto, só contando com poucos recursos. É evidente outro sujeito. [...] Nem os camponeses, enfim, são os mesmos. [...] O reencontro é caloroso, mas o momento é outro. [...]” (Cf. Schwarz, R. O fio da meada. In. *Que horas são?* São Paulo: Companhia das Letras, 1989.).

11 Para Roberto Schwarz, *Estorvo*, romance escrito em 1991, é a “forte metáfora que Chico Buarque inventou, ‘com engenho e mão leve’, para o Brasil contemporâneo”. No romance, os personagens subsumiram-se à força alienante das relações sociais, foram “sugados” pelo modo de vida que se estrutura por apetites alienados, imaginários, para cuja satisfação seguiram os indivíduos alucinados, como bonecos “autômatos”, portanto, “inconscientes”, mas “adequados” à lógica que governa as relações sociais no capitalismo contemporâneo. O estado de “inconsciência” revela-se no automatismo de práticas abstratas que leva o indivíduo a subsistir sob o movimento “próprio” das relações sociais, numa “disposição absurda de continuar igual em circunstâncias impossíveis”. Aprisionado a essas relações, mas de cuja prisão não tem consciência e cujas complexas interconexões “julga” conhecer, o indivíduo tende a sofrer o “revés” dessas mesmas relações, como que uma “apunhalada pelas costas” de um “ser” que se autonomiza e ganha vida própria. *Estorvo* foi publicado em 1992 e é o primeiro romance escrito por Chico Buarque. (Cf. Buarque, C. *Estorvo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991; Schwarz, R. Um romance de Chico Buarque. In. *Seqüências Brasileiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 178-181).

entender que o conhecimento não carrega em seu interior uma orientação transformadora imanente, pois, assim como qualquer outra produção humana, o conhecimento precisa ser orientado para que assuma uma ou outra perspectiva de realidade, transformando ou conservando as estruturas políticas, sociais, culturais, ideológicas e assim por diante.

Nesses termos, para que o conhecimento seja orientado à transformação material da realidade ele precisa ser provocado pela mesma, o que nos leva a crer que se o conhecimento não for provocado por essa materialidade sua única contribuição se dará na produção de novas ideias que transformam, na melhor das hipóteses, as ideias antigas, mas não encontram lugar e nem contribuição que possa orientar qualquer processo de mudança real, capaz de questionar e mudar os rumos da vida social.

Esse movimento se torna evidente nas contribuições deixadas pelo próprio Paulo Freire (1993) na Importância do Ato de Ler, em uma reflexão relativamente curta para os padrões do autor, ele coloca para fora as contribuições de toda sua vida, mostrando-nos que o que conhecemos como método Paulo Freire de Educação Popular nada mais é do que a observação sensível de alguém que reconhece na vida prática de indivíduos simples uma lógica diferente de pensar que possa contribuir com a ampliação do sentido da sua realidade. Assim sendo, a produção do conhecimento é fruto dessa relação entre realidade e a abstração dela, sem a pretensão de dar sentido para uma vida que já carrega em seu interior uma significação própria, mas com a pretensão de aprofundar o conhecimento sobre essa realidade garantindo aos sujeitos as ferramentas necessárias para mudar a sua condição social concreta.

Por esse motivo a perspectiva pensada por Paulo freire se torna eficiente na formação das classes populares brasileiras, sendo experimentada na formação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade (Caldart, 2000) que lutam cotidianamente para transformar a realidade vivida e superar as contradições de uma

forma social que atenta, de modo ostensivo e regular, contra vida humana nos quatro cantos do planeta, como deixou claro na primeira metade deste texto.

Nessa perspectiva, as experiências do passado assumem relevância fundamental, não como um movimento saudosista, mas como potência, como combustível para explodir a continuidade desse tempo mórbido (Benjamin, 1994) subsidiando as lutas do presente com experiências factíveis. E se por um lado, na experiência concreta de formação das classes populares pelo movimento social esse movimento e essa epistemologia assumem protagonismo pedagógico e político, por outro, nas salas de aula lotadas das escolas públicas e privadas espalhadas pelo país a epistemologia percebida e pensada por Paulo Freire perde progressivamente o espaço como teoria e prática formativa factível.

A opção por descartar a perspectiva freireana como possibilidade de formação para as classes populares, passa, sobretudo, pelo fato de as políticas educacionais de 1990 para cá se debruçam sobre outras prioridades formativas, alinhadas com os interesses egoístas das classes dominantes nacional e internacional a fim de conter a revolta dos populares em contexto de reforma do Estado brasileiro em função da adoção de políticas de austeridade. Não é novidade que as políticas de educação de massa no Brasil sempre consideraram as prioridades alinhadas ao mercado. De acordo com José Rodrigues (1997), por exemplo, a educação básica de massa com foco na formação geral chega ao Brasil bem depois da educação técnica e profissional. Isso acontece por um motivo óbvio, com a política de substituição das importações na década de 1930, a formação profissional é apresentada como iniciativa da indústria nacional para adequar as capacidades técnicas e profissionais dos trabalhadores brasileiros às demandas por formação apresentadas pelo mercado nacional.

Se por um lado, durante os anos de nacional-desenvolvimentismo a formação profissional era a prioridade, reduzindo a forma-

ção das classes populares a um conjunto de conceitos descolados de sua realidade social, que não produzia qualquer ferramenta que potencializasse processos de mudanças sociais significativas, por outro, a contradição de assumir essa escolha como possibilidade se materializaria no acesso das classes populares ao mercado de trabalho na indústria nacional em expansão.

Com a virada de chave proposta pelos organismos multilaterais, Banco Mundial e UNESCO, organizados na condução da Conferência Mundial de Educação para Todos¹², realizada entre 5 e 9 de março de 1990 em Jomtien, na Tailândia, a educação das classes populares começa a abrigar em seu interior novas preocupações e prioridades. De acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), as prioridades que deveriam ser assumidas pelos Estados Nacionais signatários do documento durante o processo de reforma de seus sistemas educacionais teria que focar em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos em idade escolar, tendo como objetivo a garantia de acesso à escola priorizando o ensino de língua materna, as quatro operações matemáticas e a adoção de princípios e valores alinhados com a perspectiva liberal.

Esse movimento não é espontâneo, e não passa por uma reformulação natural da forma de agir desses organismos multilaterais sobre os sistemas educacionais da periferia do sistema. Na verdade, a adoção dessa nova conduta passa pela chegada de Robert McNamara ao Banco Mundial a partir de 1968. Só para recapitular, Robert McNamara foi o secretário de defesa dos Estados Unidos da América (EUA), durante os governos de John Kennedy e Lyndon Johnson, e lidera as tropas estadunidenses na ofensiva contra o Vietnã ao longo da década de 1960. O detalhe interessante é que existe um consenso acerca do fracasso daquela ofensiva militar estadunidense, reconhecida pelo próprio McNamara no filme *Sob a Névoa da Guerra*, de 2004, dirigido por Errol Morris, que reconhece

¹² Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

o fracasso da campanha e elucida os erros cometidos tanto no planejamento da ação quanto nos deslocamentos das tropas no teatro de operações em solo.

Dentre os erros cometidos, McNamara diz que as ações contra insurgentes deveriam mudar radicalmente sua forma de ação. De forma mais detalhada, a argumentação do ex-secretário de defesa aparece em sua reflexão lançada em 1967, na *Essência da Segurança*. O argumento principal gira em torno da avaliação dos erros cometidos durante a campanha militar, mas ao mesmo tempo propondo saídas possíveis para que erros do passado não fossem repetidos. Dentre suas defesas, a principal argumentação foca na necessidade de entender o binômio educação e segurança nacional na mesma composição. É exatamente esse movimento que ele assume ao chegar na presidência do Banco Mundial. A proposta para garantir que seus vizinhos próximos permaneçam alinhados aos princípios e valores compartilhados pelo povo estadunidense é que essas ideias, princípios e valores cheguem a essas populações de forma sutil, sem a necessidade de uma imposição militar de fora.

Essa articulação começa com McNamara (1968-1980), mas se alonga por toda década de 1980 de modo que se tornasse a perspectiva formativa factível e sistemática dos países periféricos no futuro próximo e inevitável. O ponto alto deste processo foi a realização da Conferência em 1990. Naquele momento o comunismo já não se apresentava como um inimigo concreto que despertasse preocupação, afinal a URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), encontrava-se em processo de decomposição. Mas agora as preocupações teriam como foco principal a consolidação de uma política de formação assumidamente liberal.

A educação nacional não passa ilesa diante desse projeto articulado, por setores internos e externos da classe dominante, de modo que imediatamente após a publicação da declaração que nasce da Conferência inicia-se por aqui um profundo processo de reforma do sistema educacional. No contexto nacional existe uma

confluência de fatores e acontecimentos que favorecem esse processo.

Em primeiro lugar, é importante considerar que durante os anos de 1970, ainda quando a ditadura empresarial-militar começa a colapsar, os liberais brasileiros começam a se articular. De acordo com Gabriel Onofre (2014), o nível de articulação era tão grande que o próprio Friedrich Hayek veio ao Brasil oferecer formação aos liberais nacionais que percebiam no fim da ditadura a possibilidade de expansão de seus princípios, valores e projetos de realidade. O detalhe é que isso não acontece de modo esporádico, já que o representante da escola neoclássica do pensamento liberal passaria pelo Brasil cerca de 4 vezes entre 1970 e 1980. Importante destacar que na primeira metade da década de 1980, especificamente em janeiro de 1985, o Partido da Frente Liberal (PFL) é fundado, e posteriormente, em junho de 1988, era a vez do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Esses dois partidos, de natureza liberal, iriam compor mais tarde, a partir de 1995, o primeiro governo comandado por Fernando Henrique Cardoso (FHC), principal responsável por colocar em prática as reformas propostas pela UNESCO e Banco Mundial.

Cabe destacar que as reformas estruturais, que os organismos multilaterais colocavam como precondições para financiar projetos nacionais futuros, não se resumiam ao campo da educação no seu sentido restrito. Na verdade, se tratava de uma mudança total no modo como o estado deveria se comportar. Mas para que as demais reformas estruturais pudessem ser aprovadas e legitimadas socialmente os princípios e valores que orientam a formação deveriam apontar para essa direção. As ideias de competitividade, colaboração, empreendedorismo, trabalhador flexível, passam a figurar como valores importantes que orientam a formação das novas gerações a fim de tornar os indivíduos susceptíveis e permeáveis aos processos de reforma. Nesse sentido, a formação não poderia encontrar confluência com as questões que marcam o cotidiano

da vida prática, fazendo com que os indivíduos educados por essa perspectiva de formação perdessem progressivamente a capacidade de perceber as contradições que marcam a sua realidade social, buscando sempre saídas individuais para problemas que se materializam no plano coletivo.

Se no contexto de normalidade social e econômica marcado pela escassez essas contradições passavam de modo imperceptível, no cenário de exceção total, produzido pela pandemia do novo Coronavírus a forma articulada de educar se torna mais evidente, já que a difusão desses princípios, valores e projetos não seriam mais suficientes para sustentar o pacto social construído via formação geral institucional. O isolamento social e o trabalho remoto, políticas necessárias e utilizadas como forma de contenção à propagação da doença, fizeram com que as desigualdades sociais mais evidentes comesçassem a revelar as desigualdades educacionais camufladas, revelando todo tipo de violência objetiva e simbólica despejada sobre os filhos das classes populares durante seus anos de formação escolar, ao ponto de serem completamente privados, inclusive, desta formação que produz deformação social enquanto forma.

Essa deformação se acentua em momentos de exceção total, já que as exigências da sociedade, principalmente vinda dos meios de comunicação de massa e de seus especialistas de plantão, apontavam para a necessidade de uma retomada da educação escolar como medida prioritária, desconsiderando que a comunidade escolar a partir daquele momento não era mais a mesma, nem em números – considerando que professores¹³ e professoras¹⁴, funcionários administrativos e do apoio pedagógico também foram acometidos pela doença e muitos perderam suas vidas ao longo do processo - e muito menos em seu perfil, já que muitos estudantes haviam perdido seus entes queridos em função da agressividade com que a doença chegou e por conta da escassez de serviços públicos para

13 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/30/numero-de-desligamentos-por-morte-na-educacao-cresce-128percent-de-janeiro-a-abril-aponta-dieese.ghtml>

14 Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2021/07/01/cresce-250-desligamento-por-mortes-de-profissionais-da-educacao-no-parana>

prestar o atendimento de qualidade para uma parte significativa da população que demandava por esses serviços.

Não é segredo para ninguém a quantidade de pessoas que tiveram suas mortes marcadas pela total indignidade e respeito à pessoa humana, tendo seu sofrimento ampliado exponencialmente pela falta de oxigênio¹⁵ para atender a população ou, mesmo após a morte, tendo seus corpos sepultados em uma vala comum, sem direitos ao luto ou a despedidas. Esse tipo de experiência não pode ser desconsiderada, pois o buraco deixado pelas mais de 600 mil vidas perdidas seria difícil de ser tapado e exigir que, mesmo nesse contexto de destruição e morte, as crianças e adolescentes, ou mesmo os adultos, tivessem que retornar às suas atividades acadêmicas como se nada tivesse acontecido é um processo no mínimo cruel, mas, pedagogicamente, confirma a falta de sensibilidade e a perspectiva desumanizante dessa forma de educar, que tenta, a todo custo, descolar a formação da vida social e fazendo isso a única formação que consegue produzir não pode encontrar consonância com qualquer perspectiva formativa que tenha caráter emancipatório, ou mesmo civilizatório, deformando o indivíduo enquanto produz o que considera formação (Adorno, 2020).

Nesse mesmo cenário histórico, por outro lado, no caso dos “novos” movimentos sociais formados na América Latina, a produção de práticas coletivas em torno do objetivo imediato de superação da fome e da miséria tem o significado da reconstrução do cotidiano, a partir de novas formas de vida comunitária, nas ocupações de territórios do campo e da cidade.¹⁶ Estes são indicativos de que o reverso da crise contém elementos de uma alternativa histórica à barbárie social que podem ser observados na práxis de segmentos das massas, cuja situação aguda de carecimento material,

15 Disponível em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/50926>

16 Cf. Menegat, M. “*Unidos por catástrofes permanentes*: o que há de novo nos movimentos sociais na América Latina” in: Anais... VII SIMPÓSIO NACIONAL ESTADO E PODER: SOCIEDADE CIVIL, 2012, Uberlândia, MG. Uberlândia: Núcleo de Pesquisa em História, Cidade e Trabalho – NUHECIT/PPGHAIS/UFU; Niterói, RJ: Núcleo de Pesquisas sobre Estado e Poder no Brasil – NUPEP/PPGH/UFF, CAPES, 2012.

dada a inexistência de saídas para suprir necessidades imediatas no plano das políticas sociais, tampouco no plano do emprego, tem impulsionado a produção de experiências coletivas de resistência às formas abstratas de dominação na história, que fazem parte das memórias ancestrais de origem desses movimentos, desde os anos 1980, e podem ser retomadas para a crítica do presente, diante dos limites incontornáveis que se apresentam no interior da estrutura capitalista mundial em ruínas. Os aspectos comuns dessas experiências observadas entre os “novos” movimentos sociais da América Latina confluem numa forma de organização que, distinta das formas de luta típicas da modernidade, tem em sua base o sentido da *“pedagogia do oprimido”*, cujo significado histórico se reatualiza.¹⁷ Pois, somente a atividade organizativa com potencial de transcender os circuitos de automovimento da mercadoria, voltada para a crítica da abstração real e a emancipação humana da sociabilidade fetichista, pode realizar integralmente a pedagogia freireana. Os oprimidos somente poderão tomar a história nas mãos se produzirem um tipo de experiência social resistente ao automatismo da lógica do capital, a partir do processo em que deixam para trás toda forma de assujeitamento e livremente decidem colocar mulheres e homens conscientes e afetivos no lugar das coisas.

17 Cf. FERREIRA, A. A. *Depois da barbárie: pensando os sentidos de práxis das massas no Brasil contemporâneo*. In: FERREIRA, A. A.; BRAGA, H. P. (orgs). *Ensaio de teorias críticas da sociedade*. EDUR: Seropédica/RJ, 2021. Disponível em: <https://editora.ufrj.br/produto/ensaios-de-teorias-criticas-da-sociedade/>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020. ARANTES, P. E.; ARANTES, O. B. F. **Sentido da formação**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

ARANTES, P. E. **Extinção**. Coleção Estado de Sítio. São Paulo: Boitempo, 2007.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire: educar para transformar**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BUARQUE, C. **Estorvo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991; SCHWARZ, R. Um romance de Chico Buarque. In. *Sequências Brasileiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDIDO, A. **O significado de “Raízes do Brasil”**. In. HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. Prefácio. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CANDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira: movimentos decisivos**. 6ª edição. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

FERREIRA, A.A. **Depois da barbárie: pensando os sentidos de práxis das massas no Brasil contemporâneo**. In. FERREIRA, A. A.; BRAGA, H. P. (orgs). *Ensaios de teorias críticas da sociedade*. EDUR: Seropédica/RJ, 2021. Disponível em: <<https://editora.ufrjr.br/produto/ensaios-de-teorias-criticas-da-sociedade/>>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.

FIORI, E. M. **Aprender a dizer a sua palavra.** Prefácio. In. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina.** 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. p. 18-19.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos:** o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MENEGAT, M. **“Unidos por catástrofes permanentes:** o que há de novo nos movimentos sociais da América Latina” in: Anais... VII SIMPÓSIO NACIONAL ESTADO E PODER: SOCIEDADE CIVIL, 2012, Uberlândia, MG. Uberlândia: Núcleo de Pesquisa em História, Cidade e Trabalho – NUHPECIT/PPGHAIS/UFU; Niterói, RJ: Núcleo de Pesquisas sobre Estado e Poder no Brasil – NUPEP/PPGH/UFF, CAPES, 2012.

ONOFRE, G. **Friedrich Hayek e os liberais brasileiros na transição democrática.** Rev. *Crítica Histórica*. Ano V, nº 10, dezembro/2014. p. 194-216. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/2956/pdf>>

PAIVA, V. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista.** São Paulo: Graal, 2000.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial:** o pensamento pedagógico da CNI. Campinas: Unicamp, 1997. (Tese de Doutorado).

SCHWARZ, R. **Cultura e política.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **O fio da meada.** In. *Que horas são?* São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Um romance de Chico Buarque.** In. Sequências Brasileiras. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA, M. A. M. **A luta pela terra:** experiência e memória. São Paulo: UNESP, 2004.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E LICENCIAMENTO AMBIENTAL: O CURSO MARÉ DE SABERES (OTSS/FIOCRUZ/UFF/UNESP)

Roberta Lobo¹⁸

10.48209/978-65-5417-476-1

Resumo: Este ensaio pretende apresentar a experiência pedagógica do Curso Maré de Saberes como parte da realização do Programa de Educação Ambiental PEA Costa Verde, fruto do Licenciamento Ambiental para a exploração de petróleo e gás na região sul fluminense do Estado do Rio de Janeiro e litoral norte paulista. Seus diversos sujeitos como pescadores e pescadoras, quilombolas, indígenas, caiçaras além de estudantes universitários e a equipe executora do Observatório de Territórios Saudáveis da Serra da Bocaina/FIOCRUZ promoveram debates políticos organizados através de experiências pedagógicas e culturais, com vivências pedagógicas nos territórios tradicionais e nas audiências públicas da IV Etapa do Pré-Sal. A utilização da linguagem experimental e comunicacional da arte possibilitou a construção organizativa, política e afetiva do Curso como um Laboratório do Sensível, dimensão importante da educação popular. Nossa direção neste ensaio, entre baías e portos, cais, costeiras, marítório e territórios, é a experiência da pedagogia da alternância no Curso Maré de Saberes, sua filosofia pautada na nucleação do acompanhamento direto e de temas, nas ações de formação com as comunidades tradicionais e na sistematização integrada com a realidade vivenciada. A importância de se pensar a herança da educação popular brasileira e sua atualização frente ao contexto histórico de avanço da exploração do petróleo no país.

18 Historiadora e Professora Titular da UFRRJ.

I- A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

A Pedagogia da Alternância no Brasil tem sido abordada, implantada e pensada por autores como sendo um dos melhores modelos educativos, alternativo ao que está sendo oferecido no sistema de educação federal, estadual e municipal, para os sujeitos que vivem e trabalham no campo em sua complexidade de identidades e relações de trabalho. A Pedagogia da Alternância no Brasil se desenvolve a partir de tendências pedagógicas que buscam a compreensão de um *que-fazer* pautado nos cotidianos, nas relações de trabalho e nas práticas culturais. Pensada como filosofia, metodologia e prática comunitária, a pedagogia da alternância incorpora e articula tempos, espaços, territórios articulados e em conflito, cujo foco de formação volta-se para as experiências vividas articuladas com as áreas de conhecimento. A vida comunitária e suas práticas sociais, políticas e culturais, com suas relações de trabalho e conflitos humanos assume o lugar principal da produção do conhecimento aliada a uma formação profissional e crítica a respeito do destino do mundo e do planeta.

Na América Latina, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) estão atuantes desde 1960. No Brasil existem essas instituições em diversos Estados.

A Pedagogia da Alternância se espalhou pelo Brasil ao longo das últimas décadas, fazendo com que existam, hoje, cerca de 263 instituições que a utilizem na formação de jovens e adultos. No Brasil, os Centros Familiares de Formação por Alternância se dividem entre Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Famílias Agrícolas (EFA), e oferecem Ensino Fundamental, Médio e Profissional (em uma concepção integral). O apoio inicial ou a promoção dessas instituições, em suma, partiu dos movimentos da Igreja Católica, quando da implantação das EFAs, ou das organizações locais, no caso das CFRs, com alguma ajuda financeira de cooperações internacionais. Nesse trabalho, utilizou-se a sigla CEFFA, para se referir as unidades de ensino que utilizam a Pedagogia da Alternância. (Frazão e Dália, 2010).

O MST desde a década de 1990 organiza dezenas de convênios com institutos e universidades com base na Pedagogia da Alternância da ciranda infantil à pós-graduação (Lobo, 2005; Lobo e Machado, 2020). No que diz respeito às experiências da Pedagogia da Alternância no Estado do Rio de Janeiro existem 03 centros formativos (CEFFAs) que oferecem os segmentos de Ensino Fundamental e Médio integrado ao profissional: CEFFA Flores e a Escola Estadual Rei Alberto I em Nova Friburgo e a Escola de Tinguá em Nova Iguaçu. A formação de professores avança em mais de uma década com o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRJ desde 2010 e da UFF, Campus de Pádua desde 2018. As questões observadas no cotidiano dos docentes dos CEFFAs e dos formandos das Licenciaturas em Educação do Campo os motivaram a ingressar em programas de mestrado e doutorado (PPGEA, CPDA, PPGCTIA) da UFRJ e de outras instituições, pensando em discutir e aprofundar a importância epistemológica da Pedagogia da Alternância, suas heranças, metodologias e contemporaneidade.

O PARECER CNE/CEB nº1/2006 foi o primeiro a tratar da Pedagogia da Alternância em função da necessidade de regulamentar os dias letivos dos Centros de Formação por Alternância¹⁹. A partir de então vão surgindo vários documentos que ressaltam a importância das diferentes pedagogias para atender as especificidades da população brasileira, tais como:

A RESOLUÇÃO Nº 2, de 28 de Abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do

¹⁹ Apenas como um dado da realidade, na atualidade estão em funcionamento, 264 escolas comunitárias com alternância em todo o país. Elas atendem a mais de 17 mil estudantes, segundo a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e a Associações das Casas Familiares Rurais (Arcafars), que administram os centros de ensino. (Agência Nacional de Notícias, julho de 2014)

campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

O DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda: I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério; II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade Normal; IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura; V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério; VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.

A RESOLUÇÃO n.4 de 2010, que trata justamente da diversidade das pedagogias e o **DECRETO Nº 7.352, de 4 de Novembro**

de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação”.

Com base no avanço da política educacional foram construídos os Projetos Políticos-Pedagógicos ancorados na Pedagogia da Alternância a partir de 2010. Na UFRRJ, são 15 anos de experiência com a formação de professores na Pedagogia da Alternância voltados para as escolas do campo, processos que se acumulam e se expandem para outros espaços institucionais como a experiência do Curso Maré de Saberes (2022-2023). Este Curso Básico de Formação nomeado Maré de Saberes surge com o Licenciamento Ambiental para a exploração do petróleo e gás pela Petrobras S/A no sul fluminense do Estado do Rio de Janeiro e no litoral norte do Estado de São Paulo a partir da gestão do Observatório de Territórios Saudáveis da Serra da Bocaina (OTSS/FIOCRUZ) em parceria com o Fórum de Comunidades Tradicionais, a UFF e a UNESP. A Quarta Etapa de Exploração do Pré-sal em termos

gerais significa a exploração de Petróleo e Gás por 13 navios durante 30 anos. Mais de 185 poços, 133 mil barris por dia, 470 milhões por dia de extração de óleo bruto. O Licenciamento Ambiental e o Projeto de Educação Ambiental (PEA FASE II) nomeado Projeto REDES teve como referência o EIA/RIMA (Estudo de Impacto Ambiental/Relatório de Impacto Ambiental) para a Atividade de Produção e Escoamento de Petróleo e Gás Natural do Polo Pré-sal da Bacia de Santos – Etapa 4 elaborado pelo IBAMA.

II- A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CURSO MARÉ DE SABERES

A partir do ano de 2008 o Brasil se torna um dos maiores produtores das *commodities* de soja, carne bovina, açúcar, ferro e petróleo bruto. Mas o que são *commodities*? Mercadorias primárias de origem agrícola, pecuária, mineral e ambiental que fornecem matérias-primas importantes para a produção global do complexo agro-industrial-financeiro, garantindo insumos estratégicos como fontes de energia e alimentação. Essas mercadorias denominadas *commodities* só podem ser negociadas na bolsa de valores com agentes governamentais e empresas privadas. Portanto, não existe uma política econômica, o mercado se autorregula com grande instabilidade de preços. A hegemonia do capital financeiro no início dos anos 2000 criou uma nova dinâmica governamental e empresarial, impactando as economias “nacionais” com as chamadas “bolhas financeiras” e as violentas crises sociais que delas derivam.

O *boom* de Commodities no Brasil ocorreu entre os anos de 2004 e 2011. O que promoveu o crescimento do PIB, o aumento da exportação para a China, a realização dos Programas de Aceleração do Crescimento PAC I e II, além de um conjunto de programas sociais como o Programa de Expansão das Universidades/REUNI,

O Programa Minha Casa, Minha Vida e o Programa Bolsa Família. Na época havia também a retomada do discurso *O Petróleo é Nosso*, onde movimentos sociais e setores da sociedade civil argumentavam sobre o retorno de 20% da exploração do pré-sal para a Saúde e Educação. Logo na sequência de tamanha euforia nacional ocorre a queda dos preços das commodities em 2012 e 2013 o que provoca uma leva de episódios de crise política, econômica e social. De 2013 a 2018, grandes empreendimentos, crises políticas e revoltas populares ocorrem como um castelo de cartas: a revolta popular de 2013, a greve dos professores em 2013, a crise de governança do PT em 2014, a Copa do Mundo em 2014, o Impeachment da Dilma em 2015, as Olimpíadas em 2016, as Ocupações estudantis em 2016 e a culminância do Bolsonarismo em 2018.

Dentro desta tempestade perfeita (Arantes, 2015), o conjunto petróleo, dinheiro, guerra ao terror, milícias e crise do petismo no Brasil se apresenta com mais evidências neste quarto de século em que estamos. Já em 2018, os principais compradores de petróleo brasileiro foram a **China** (56,5%), os Estados Unidos (11,9%) e o Chile (8,43%). Em 2021, a Arábia Saudita foi o principal destino das importações de petróleo brasileiro, representando **39%** das exportações. Logo após a Arábia Saudita, os Estados Unidos também são um importante importador de petróleo brasileiro, representando **33%** das exportações. Além disso, é interessante notar que os principais estados produtores e exportadores de petróleo no Brasil são o **Rio de Janeiro**, seguido pelo **Rio Grande do Sul** e o **Paraná**¹. *“O Brasil gastou mais em compras de derivados, mas por outro lado aumentou os embarques de óleo bruto cru. A exportação de óleo cru atingiu US\$ 30,4 bilhões em 2021, 55,3% maiores que os US\$ 19,6 bilhões registrados no ano anterior, segundo estatísticas da Secex.”* Com isso, o óleo cru foi o terceiro produto mais vendido no mercado internacional em 2021, atrás somente do minério de ferro e da soja. O produto respondeu por 11% das exportações totais do

Brasil”, informou a Federação Única dos Petroleiros (Informativo FUP/2021).

Entre 2020 e 2023, a produção e exportação de petróleo no Brasil tiveram importante expansão e grande parte da produção provém da região do pré-sal, que contribuiu com cerca de **69,4%** da produção total do país¹. A produção média de petróleo no Brasil atingiu **2,94 milhões de barris por dia** em 2020². Os embarques de petróleo brasileiro em 2023 totalizaram um recorde de **81,8 milhões de toneladas**, impulsionados pelo crescimento da produção no pré-sal, com um aumento de **19,1%**. O faturamento com as vendas externas do produto somou **42,5 bilhões de dólares**, praticamente estável em relação a 2022³.

Essas informações nos ajudam a refletir sobre a relevância do setor de petróleo no Brasil no contexto das commodities e do capitalismo financeiro. A exploração do petróleo e gás como um grande empreendimento que produz impactos socioambientais diretos nas comunidades caiçaras, quilombola, indígenas, ribeirinhas tem como exigência o Licenciamento Ambiental definido pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis/IBAMA ou Secretarias do Meio Ambiente dos Estados e Municípios que passam a regular o sistema de exploração a partir de conceitos como mitigações e compensações para as comunidades atingidas.

As diretrizes para a execução do licenciamento ambiental constam na Lei 6.938/81 e nas Resoluções CONAMA nº.237/97, permitindo identificar os efeitos ambientais dos grandes empreendimentos, se podem ser controlados e quais formas possíveis para a permanência das comunidades tradicionais impactadas. Exploração de petróleo e gás, produção de energia nuclear, produção de energia hidrelétrica, construção e ampliação de portos e rodovias, mineração, indústrias, empreendimentos turísticos, urbanísticos e de lazer. A base para a concessão do Licenciamento Ambiental é

o Estudo de Impacto Ambiental – EIA, um documento técnico de descrição da região e do local do empreendimento que aponta para os efeitos positivos e negativos e propõe planos e programas para acompanhar o empreendimento. A partir do EIA são identificadas as possíveis intervenções para controlar, mitigar ou compensar os impactos negativos do grande empreendimento. O RIMA – Relatório do Estudo do Impacto Ambiental busca apresentar o EIA com uma linguagem acessível sobre os efeitos socioambientais da exploração sobre o meio ambiente, sujeitos e comunidades impactadas. As audiências públicas são previstas na legislação ambiental e devem ser espaços de esclarecimentos dos impactos reais bem como espaços de livre manifestação das comunidades e sujeitos. Após as audiências são emitidas a licença prévia, licença de instalação e a licença de operação que permitem o início das obras do empreendimento. As condicionantes ambientais podem ser divididas em: Compensação: Plano de compensação de atividades pesqueira (PCAP); Emergência: Plano de Emergência para vazamento de óleos (PEVO); Mitigação: Projeto de Educação Ambiental (PEA); Caracterização: Projeto de Caracterização de Povos Tradicionais (PCTT/POVOS); Monitoramento: Projeto de Monitoramento de Praias (Projeto REDES, Material Pedagógico, 2024)

O Curso Maré de Saberes, portanto, faz parte do licenciamento ambiental para a exploração de petróleo e gás na Bacia de Santos, identificado como mitigação, ou seja, se define como um projeto de educação ambiental marcado pela intencionalidade de tecer saberes e fortalecer autonomias para a construção da Rede de Formação Socioambiental. No campo técnico, o licenciamento nomeia-se PEA Costa Verde (Fase II), no campo político Projeto REDES. A gestão e execução são realizadas pelo movimento social do Fórum de Comunidades Tradicionais/FCT e pelo Observatório de Territórios Saudáveis da Serra da Bocaina/FIOCRUZ, em parceria com a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Estadual de São Paulo.

III - O CURSO MARÉ DE SABERES: PRINCÍPIOS E METODOLOGIAS

Pensar um curso que tem como filosofia a pedagogia da alternância requer cuidados no que tange a articulação e a alternância entre os tempos educativos. A coerência de construção de um currículo significativo parte do estudo coletivo da realidade dos sujeitos e das relações com as comunidades. Sem esta coerência de um currículo contextualizado não há uma educação popular com base nos ensinamentos deixados por Paulo Freire em sua obra. (Freire, 1977, 1987, 1993, 1994).

Outro princípio é a perspectiva interdisciplinar apresentada por questões-problema que atravessam o currículo. Não existe uma totalidade de conteúdos e sim questões que são organizadas através do princípio do diálogo de saberes, partindo das experiências de educação e cultura popular. (Brandão, 1982; 2005; 2007; 2012). O princípio da autoformação compreende a narrativa das práticas dos sujeitos e de como essas narrações constroem narrativas sobre si, alimentando a memória social como também novas proposições no currículo e no contexto comunitário. (Josso, 2004; 2008). Os “conteúdos temáticos” não possuem a intenção de serem esgotados e sim articulados com outras formas de saber e experiências. Sendo assim, a Questão-Problema é crucial para a articulação da alternância dos espaços e tempos educativos de cada etapa de formação que é composta pelos tempos educativos identificados como Tempo Escola e o Tempo Comunidade.

A questão-problema é o guia para educadores, convidados, oficinairos prepararem suas intervenções no Tempo Escola. Como também é o guia do trabalho integrado, ferramenta pedagógica de sistematização do Tempo Comunidade. O importante é a apropriação feita pela equipe pedagógica, que ao longo de cada etapa vai possibilitando articulações com as áreas de conhecimentos e a questão-problema, aprimorando a comunicação de sua função dentro da metodologia pedagógica do Curso.

O Trabalho Integrado é integrar o que foi visto e debatido no tempo escola com a experiência do estudo da realidade do território/comunidade. Ou seja, os educadores, convidados e oficinairos podem deixar um plano de estudos para o tempo comunidade como forma de facilitar a sistematização do tema ou conceito apresentado no Tempo Escola. Aqui é importante ter o cuidado de preparar o material de estudos no Tempo Escola para o Tempo Comunidade, pequenos textos, vídeos ou imagens que possam orientar o Núcleo de Acompanhamento nos territórios, bem como subsidiar o trabalho integrado. Sem excesso de materiais.

O Núcleo de Acompanhamento é a organicidade da turma que impacta na estruturação do Curso do início ao fim. São divididas tarefas pedagógicas (relatoria, síntese, materiais), políticas (composição de movimentos sociais por núcleo), de mística (cada núcleo responsável por uma mística do Tempo Escola), domésticas (cada núcleo assume um dia de organização das tarefas) dentro da dinâmica do Tempo Escola. Inclusive sendo separados pelo critério territorial podem ter nomes próprios referentes aos mestres e mestras das comunidades. O núcleo garante a continuidade da formação nas comunidades, agregando a produção coletiva do conhecimento sistematizada no trabalho integrado. Assim o Curso vai ganhando uma identidade própria com mística, lendas/contos/causos/estórias, cantorias, fotografias de época e atuais, pinturas e riquezas artesanais.

O Laboratório do Sensível é o exercício prático de irmos além do racional-analítico e trazer para o corpo e a alma outras formas de conhecer. Em todas as etapas da Pedagogia da Alternância a linguagem da arte está presente como dispositivo de fala, de elaboração e de sistematização. A tradição da educação libertária no Brasil nas primeiras décadas do século XX nos ensinou sobre a relação cultura, educação e comunidade, onde não há separação possível na perspectiva de uma formação humana. As décadas de 1950 e 1960 com a educação popular aliada aos movimentos de cultura popular

nas fábricas, subúrbios, sertões e engenhos anunciou a inteligência brasileira na linguagem da literatura, do cinema e da música. As classes populares elaboram suas vidas nos repentes, no improviso e no lirismo como contraponto a violência que nos forma e nos funda como nação. No Curso Maré de Saberes, partindo dessas tradições, foram realizados o Varal das Fotografias, Objetos de Memória, Oficina de Mandalas, Fanzines, produção audiovisual, poesias e roda de slam. A vivência da cultura presente no tempo escola e no tempo comunidade como momentos de formação humana, acolhendo o trauma e o conflito, amadurecendo a linguagem da crítica social.

IV- A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO E SEUS MÓDULOS

A Pedagogia da Alternância como uma filosofia da educação tem como princípio Alternar e Integrar vivências educativas distintas. O processo de aprendizagem sustenta-se na alternância de Tempos e Espaços educativos, buscando fortalecer o vínculo entre os problemas reais das comunidades tradicionais, o estudo da realidade, suas ações e resoluções coletivas. O Curso Maré de Saberes, iniciado em setembro de 2022 e finalizado em agosto de 2023, inaugura a formação por alternância dentro do Projeto REDES (PEA Costa Verde Fase II), tendo os territórios como princípio educativo. O território tradicional é a fonte e o horizonte da formação, o ponto de partida e chegada da pedagogia da alternância no Curso Maré de Saberes.

Sendo composto por 04 Módulos, sua carga horária foi distribuída da seguinte forma: 40h realizadas no Tempo Escola, com mais 60h realizadas no Tempo Comunidade. Portanto, cada Módulo compõem 100 horas de Carga Horária, excetuando o Módulo 4, onde o Tempo Comunidade não se realiza. Sendo assim, como integralização do Curso Maré de Saberes contabilizou um total de 340h.

No Curso Maré de Saberes, cada Tempo Escola foi realizado ao longo de 05 dias corridos. O Tempo Comunidade possuía uma duração de 02 meses. A relação orgânica entre Tempo Escola e Tempo Comunidade integrada à dinâmica do trabalho territorial do Projeto REDES com suas ações formativas agrupadas e partilhas permitiu um maior enraizamento do Projeto REDES nas comunidades tradicionais presentes no Curso. Sendo assim, a integração no Tempo Comunidade no trabalho territorial do Projeto REDES possibilitou o surgimento de um processo orgânico que se retroalimentou, construindo um fluxo entre os 04 Módulos do Curso Maré de Saberes com o conjunto do Projeto REDES. Os pares temáticos e conflitantes, Licenciamento Ambiental e Grandes Empreendimentos, Direito à terra, ao mar e aos Saberes Ancestrais atravessaram os 04 Módulos do Curso.

O Curso Maré de Saberes foi dividido em duas turmas, uma no Estado do Rio de Janeiro e outra no Estado de São Paulo. Cada turma iniciou com 40 cursistas, totalizando 80 pessoas, representantes de comunidades tradicionais na área de abrangência de 07 municípios do Projeto Redes. Jovens e Adultos, agricultores (as), marisqueiras, pescadores (as), caiçaras, indígenas e quilombolas.

Os 07 Núcleos de Acompanhamento foram estruturantes nos Tempos-Escola e Tempos-Comunidade, sendo nomeados da seguinte forma: Núcleo Vânia Guerra (Mangaratiba); Núcleo Guapuruvu (Ilha Grande); Núcleo Dona Marilda (Angra dos Reis); Núcleo Loahn Santos (Paraty); Núcleo Mareh'y (Ubatuba); Núcleo Caraguatatuba e Norte de São Sebastião; Núcleo Caraguatatuba e Sul de São Sebastião.

A pedagogia da alternância vivencia o território em sua ancestralidade, bem como nas suas modernizações e nos projetos de desenvolvimento. O tema central do Curso Maré de Saberes foi a permanência das comunidades tradicionais nos seus territórios com qualidade de vida e protegidas da violência que sistematicamente vem atingindo gerações com ameaças de morte, pobreza, exclusão

do mercado de trabalho e dificuldade de acesso aos serviços públicos como saúde e educação. Essa filosofia da educação confere estatuto de aprendizagem à experiência vivida e narrada, possibilita ter as comunidades como construtoras de currículos que contemplem o estudo da realidade local. Entre o ir e vir do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, o território ganha centralidade enquanto sujeito educador.

No Módulo 1, a questão-problema voltava-se para a questão da Identidade e Pertencimento das comunidades tradicionais no contexto do Licenciamento Ambiental e Grandes Empreendimentos foram as temáticas principais. A questão-problema apresentada foi: Diante dos projetos de desenvolvimento e dos grandes empreendimentos, quais os impactos sobre as comunidades tradicionais e as estratégias de luta e resistência desenvolvidas por elas nos últimos 50 anos? A Construção de uma Linha do Tempo dos anos de 1950 até a atualidade como uma referência na análise da região das comunidades tradicionais na Bacia de Santos entre os Estados do Rio de Janeiro e São Paulo a partir da crítica do progresso e dos projetos de desenvolvimento foi o primeiro grande momento do curso. Em seguida, o aprofundamento da temática da identidade. Como a construção das identidades quilombola, caiçara e indígena são mobilizadas para a resistência e luta das comunidades por seus territórios? A participação de lideranças de diferentes gerações, objetivando exemplificar, por meio das experiências pessoais, os distintos momentos da luta dos povos e das comunidades tradicionais. Tendo em vista a heterogeneidade das comunidades que compõem o território da Sul Fluminense e Litoral Paulista foram distintos os processos de desterritorialização. Alguns influenciados pela dinâmica de expansão urbana, outros especulação imobiliária, com sobreposição das Unidades de Conservação e exploração de petróleo e gás. O objetivo desse módulo introdutório foi iniciar o debate sobre Licenciamento Ambiental e os grandes empreendimentos relacionados a cadeia produtiva de gás, petróleo, infra-estrutura e turismo de massa para a vida das comunidades tradicionais da região

da Bacia de Santos. Refletir sobre os sujeitos que tradicionalmente habitam esse território e devem ser, por direito, os protagonistas nas decisões de gestão socioambiental.

Rememorar junto aos cursistas a implantação de megaempreendimentos em seus territórios tradicionais e as transformações e impactos deles decorrentes foi o passo inicial do processo pedagógico. Como se sentem diante da situação? Como era antes e o que se tornou? De que maneira compreendem essa chegada? É possível identificar uma relação entre essa instalação e o discurso de desenvolvimento e progresso? Resgatar as lutas e enfrentamentos realizados para se opor aos megaempreendimentos. Como a(s) comunidade(s) se mobilizou? Quais espaços e instituições foram acionadas? O que mais pode ser feito para seguir no enfrentamento? Compartilharemos experiências das (r)existências entre os participantes e de outros territórios que sofreram com a chegada de um grande empreendimento. Como essas experiências se assemelham? O que aprendemos e poderemos aplicar em nossos territórios? Todas essas questões apontam para o debate da educação ambiental crítica a partir da visão de mundo das comunidades tradicionais. Dar instrumentos e informações para compreender o Licenciamento Ambiental, enquanto instrumento de gestão ambiental, além de identificar os principais projetos de condicionantes relacionados com as comunidades tradicionais em execução no território.

No Laboratório do Sensível foi tratado o tema “Objetos da sua memória”. Da infância, da família, da luta, ou da festa. Objetos com valor afetivo e que marcou a vida pessoal. O objetivo foi trabalhar a memória como Ressentimento e Resiliência. Este par permite-nos ajudar a elaborar traumas e conflitos e saber um pouco quem somos e o que representamos como sujeito comunitário. Compreender a memória como atividade cognitiva e afetiva, onde escolhemos esquecer ou lembrar. Os traumas e as formas de recompor habitar no mundo. Este momento foi crucial para o conhecimento dos sujeitos e suas histórias individuais que não se diluíram no coletivo.

Momento rico que promoveu laços e amizades fora do curso. Como inspiração utilizamos Teses sobre a História do filósofo Walter Benjamin (1994) que ficavam espalhadas nos cartazes nas paredes da sala de aula.

A memória é a arma cultural da tradição descontínua das classes populares. (...) A memória vive na tensão com o esquecimento(...). É um campo de forças na luta contra o esquecimento e o apagamento das tradições. A saudade das práticas culturais tradicionais e a força para a sua lembrança e manutenção. O que está em jogo na memória é o sentido e identidade individual e do grupo (...). A memória é plástica e também é processo de construção. Memória e esquecimento não se fazem sem dor, sem imaginação, sem escolha. Traumas, cicatrizes sociais, momentos de felicidade nos reencontros com a tradição da luta que herdamos. (...) A revolução presente se alimenta do passado, como o tigre do que encontra no mato. É uma situação ligeira e frágil, mas precisamos nos alimentar das nossas memórias para dar um salto do tigre no tempo nos apropriando de corpo e alma do nosso tempo presente! (Benjamin, 1994).

Outra parte importante do Laboratório neste módulo foi a Oficina Música e Ancestralidade: A capoeira angola, como também a construção pelos 07 núcleos de acompanhamento de fanzines como sistematização do tempo escola. Com a equipe de educadores da área da comunicação o final do tempo escola foi sistematizado na linguagem experimental, artística e coletiva do fanzine. Com a finalização do tempo escola, as questões tratadas continuam no Tempo Comunidade com 02 educadores acompanhando cada Núcleo e sistematizando o estudo da realidade dos grandes empreendimentos nos territórios.

No Módulo 2, a questão-problema apresentada foi: Diante da ideologia dos grandes empreendimentos, qual a força da tradição e da autonomia das comunidades para a manutenção da sobrevivência material e cultural de suas vidas? O objetivo deste módulo foi estimular o debate sobre a AUTONOMIA das comunidades tradicionais, tendo como temas geradores a pesca artesanal e o turismo de base comunitária. Apresentamos as diferentes dimensões

da autonomia através dos processos históricos das comunas, das repúblicas dos conselhos, dos mutirões e das comunidades autogestionárias na Europa e no Brasil. O tema da pesca artesanal e seus desafios atuais como a legislação da pesca e a realidade do “marítório” foi essencial para as comunidades caiçaras que hoje sofrem com a repressão da polícia ambiental e o cercamento do mar pelos grandes empreendimentos. O turismo de base comunitária, suas diferentes práticas, bem como suas ameaças e apropriações pelos grandes empreendimentos foi outro elemento que atravessou as comunidades quilombolas, indígenas e caiçaras. A Vivência Pedagógica na Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis, buscou apresentar na prática o debate sobre Turismo de Base Comunitária com a rede Nandhereko, a alimentação, artesanato, a música e a reza na aldeia.

No Módulo 3, em função da tragédia-crime dos desabamentos da Vila do Sahy, que ocorreu em fevereiro de 2023 no Município de São Sebastião/SP, as turmas seguiram temas geradores diversos. A Turma do RJ partiu da seguinte questão-problema: *Que Ações e Projetos de Educação Diferenciada queremos nos nossos territórios? Sem território não há educação. Sem educação não há permanência no território. Como os projetos de educação diferenciada podem fortalecer a luta pelo território?* A Turma de SP partiu da seguinte questão-problema: *Como o Racismo Ambiental se apresenta no seu território?* O objetivo deste módulo foi apontar para as necessidades concretas das comunidades realizando na prática o currículo contextualizado na realidade local. A realidade se impõe. Fortalecer os projetos existentes e estimular a criação de novos coletivos de educação diferenciada para o fortalecimento da luta pelo território (Turma RJ), bem como compreender as múltiplas dimensões do racismo ambiental e sua presença nos territórios com as chuvas e a exploração de petróleo (Turma SP) foram os elementos de destaque no tempo escola e no tempo comunidade. Apesar das diferenciações na questão-problema, a riqueza do debate nas duas turmas foi fator de acúmulo para a construção do módulo final do curso e da rede de formação socioambiental.

Como um curso de educação popular, o curso Maré de Saberes se constrói como pulsão de vida diante da violência sistemática e permanente sobre as comunidades impactadas com a exploração do petróleo, a expansão de rodovias e portos e os desastres ambientais que assolam a região. Fazer valer a voz dos territórios foi princípio educativo a fim de reconhecer a força pedagógica da comunidade, bem como atentar para suas necessidades e conhecimentos acumulados, suas referências da ancestralidade que carregam no corpo e na alma.

O tema da educação diferenciada partiu do reconhecimento acumulado pelos povos originários e pelos povos da diáspora. Reconhecer que temos que aprender com esses povos que resistem há mais de cinco séculos contra o extermínio total. Reconhecer o que temos que aprender com a reinvenção da vida pelos povos africanos, com suas mulheres negras que nunca tiveram tempo de ter preguiça ou distração, cuidando dos outros e dos seus. Povos da resistência que ensinam o trabalho e a luta para manter suas culturas vivas. As dinâmicas da resistência e sobrevivência na colônia, no império e na república são formas de educação, mas como o caçara, o indígena e quilombola ensinam? Como aprendem? Qual a importância da educação escolar para as comunidades tradicionais? Quais os princípios da educação do povo guarani? Como pensam e realizam na prática a formação da criança, do jovem e do adulto? Formar para quê? O que é pensar essa educação primeira, ancestral, e ao mesmo tempo inventar uma forma escolar, garantindo o direito da escolarização?

Os jovens indígenas foram para a escola para lutar pelo seu povo frente às traições e tragédias que sofriam dos brancos, aprender o português para se comunicar. Depois descobrimos que só o português não basta, a escola estava nos levando para um lugar errado. Os jovens precisam saber os objetivos dos mais velhos, entender de onde vem e porque está na escola. Saber a ciência do povo guarani, seus ensinamentos. É fortalecer os conhecimentos, não é resgate. Precisamos ampliar espaços de formação no território”. (Ivanildes Kerexu)

A educação dos povos originários parte da observação, do saber-fazer e das vivências apontando para um sentido da vida. (Luísa Cardoso).

Como os povos originários nos educam? O que aprendemos com os povos originários num tempo histórico de autodestruição humana, de crise social e ambiental? Educação dos povos originários é o farol da educação ambiental crítica, onde a natureza e o ser humano não são mercadorias, permitindo uma conexão de qualidade que nutre a existência. O que significa mesmo entender o outro? Escutar o outro? Trocar com o outro? Ao despir o preconceito que existe dentro de mim reconheço o sujeito da diferença. Aqui surge a Educação Diferenciada. Diferenciada pelos sujeitos, sua ancestralidade, oralidade, práticas de manejo com a terra, as plantas, o mar, o rio e a floresta, formas de cantar, dançar e tocar, celebração e devoção à vida e aos seus ancestrais. A filosofia dos povos bantos está na força da ancestralidade que guardamos dentro de nós. A população negra hoje exterminada ou nas prisões, nas favelas como campos de concentração a céu aberto, no trabalho precarizado, mas também nas lutas sociais, nas lutas das comunidades quilombolas, em sua maioria lideradas por mulheres negras, realizam práticas diárias de uma educação da resistência, de uma educação pela vida.

Se a chibata é grito de morte, o tambor é discurso de vida. Eles, os tambores rituais, possuem gramáticas próprias: contam histórias, conversam com as mulheres, homens e crianças, modelam condutas e ampliam os horizontes do mundo. Foram eles que muitas vezes expressaram o que a palavra não podia dizer e contaram as histórias que os livros não poderiam contar e as línguas não poderiam exprimir. (Simas, 2018, p. 58)

A profundidade aqui está em compreender a violência que a cultura do mercado, do dinheiro, do ocidente, da colônia escravista produziu ao tirar das comunidades tradicionais o direito de preservar, manter e atualizar sua cultura e modo de vida. *“A escola deseduca na cultura caiçara, pois tira a criança da natureza e da nossa cultura”*. (Simoni, comunidade caiçara do Bonete/SP). Como ter o apoio da comunidade no trabalho de educação diferenciada dentro

da escola? Como reconhecer já desde o primeiro momento que a criança já é alguém quando chega na escola? Quais as experiências de luta e formação dos Coletivos de Educação Diferenciada? Quais as experiências no território de professoras caiçaras e quilombolas dentro das escolas municipais? Como os jovens das comunidades podem acessar a formação de professores para atuarem nas escolas dos seus territórios? Que luta é possível fazer dentro das secretarias municipais? Qual a importância da Universidade nos processos de formação de professores e nas relações políticas com as secretarias municipais de educação?

Dentro do conjunto destas questões foi destacada a Educação Antirracista como uma necessidade de educar sobre os preconceitos raciais impregnados nas escolas e também nas comunidades tradicionais. A vivência pedagógica no Quilombo Santa Rita do Bracuí em Angra dos Reis foi essencial para a compreensão de um quilombo marcado pelo catolicismo negro e aberto para novas e antigas práticas da religião de matriz africana, como também para a compreensão das diferenças das narrativas pautadas na oralidade e nos documentos oficiais no que diz respeito à escravidão. Uma educação antirracista que dialogue com os traumas e fadigas emocionais da população negra e indígena, avançando nas questões da saúde mental e das práticas terapêuticas tradicionais e holísticas como psicanálise, psicologia, reiki, yoga, cristais, acupuntura, tai chi chuan, etc.

O grande desafio do Módulo 3 do Curso Maré de Saberes foi alargar o horizonte de uma Educação Diferenciada voltada para práticas de uma educação antirracista, práticas de uma educação voltada para a saúde mental, de uma educação que reconheça as questões de violência, gênero e sexualidade tão próprias da juventude e que devem ser consideradas. Uma educação diferenciada que reconheça os saberes indígenas e africanos, os saberes da cultura afro-brasileira e da cultura caiçara, buscando inovar nas metodologias de educação popular com arte, plantas, ervas e raízes, tam-

bores, machetes e cantorias. Uma Educação Diferenciada de mãos dadas com as lutas do território.

Na turma de São Paulo, o módulo 3 teve como principal objetivo acolher o trauma das comunidades afetadas pelas chuvas, além de compreender o racismo ambiental como parte do racismo institucional. Entender sua perpetuação a partir da “negligência” do Estado na garantia de serviços, obras, políticas públicas e direitos humanos (básicos e fundamentais) dentro das comunidades tradicionais. Um importante elemento foi identificar a relação entre racismo institucional e saúde ambiental. Como Vivência Pedagógica foi realizado um Circuito no território indígena Ribeirão da Silveira (Bertioga, SP) com a temática educação e ancestralidade. Como laboratório do sensível experimentamos várias linguagens como a linguagem audiovisual do Coletivo Pé de Barro que surge após a tragédia de fevereiro de 2023, apresentação da roda de capoeira do Sahy, comunidade atingida pelas chuvas, experimentos poéticos com a roda de Slam de Ubatuba, Fandango e Forró de São Sebastião/SP.

Além das denúncias sobre o racismo ambiental em decorrência das chuvas de fevereiro, o tema da exploração de petróleo é aprofundado na mesma chave. Segundo a assessora Flávia Bernardes da ***Campanha Nenhum Poço a Mais*** precisamos pensar a questão da indústria petroleira e a petrodependência dela decorrente. Precisamos discutir o conjunto do processo do pré-sal, do pós-sal e dos poços maduros que são usos abusivos. De acordo com a Campanha, 75% do mar é pré-sal, fase da sísmica, do extrativismo e a indústria petroleira só se interessa em expandir e caminha lado a lado com a indústria armamentista. Muitas áreas de refino hoje são áreas de milícias. A velocidade da exploração é violenta, pois o *lobby* da indústria é o genocídio das comunidades. Frente ao capitalismo de catástrofes temos que fortalecer a rede de proteção nos territórios. O Brasil, mesmo como quinto maior produtor de petróleo, pode apresentar projetos de outras matrizes energéticas

tendo as tecnologias ancestrais como fundamento. Memórias, valores, costumes, os griôs são a sabedoria dos territórios, dos povos e não a ideologia da soberania nacional. Olhar para o modo de vida das futuras gerações é ter a defesa do território como principal ferramenta. As temáticas da transição energética eólica e solar, biogás, banheiro seco, a redução de consumos abusivos e da petrodependência foram associadas às campanhas *Mais Vida e Menos Petróleo*, *Uma Semana sem Petróleo no Corpo*, *Tribunal no mar*, *Iemanjá Livre de Petróleo*, *Mar de Luta*. (Almanaque da Campanha Nem Um Poço a mais, FASE/ES, 2019)

No Módulo 4, o objetivo foi apontar para as mãos que tecem a REDE de Formação Socioambiental, fortalecendo os cursistas e os núcleos de acompanhamento na construção da Rede de Formação, tendo como horizonte educativo o reconhecimento dos saberes ancestrais e das necessidades atuais das juventudes. Como módulo final sem a realização do Tempo Comunidade, a intenção primordial foi consolidar a aproximação com o Fórum de Comunidades Tradicionais/FCT, sendo este módulo realizado com as duas turmas juntas no contexto da Reunião Ampliada do FCT no Quilombo do Campinho, Paraty/RJ. No campo metodológico a questão principal foi compreender os trabalhos integrados como resultado da atividade pedagógica dos núcleos de acompanhamento, a importância do papel dos educadores e dos exercícios de sistematização individual e coletiva. Foram realizadas diversas Vivências Pedagógicas no Quilombo do Campinho, no Quilombo da Fazenda, na Aldeia Araponga e na Aldeia de Paraty-Mirim.

A questão-problema se apresentou neste módulo como um estímulo de continuidade dos estudos e da organização comunitária. Com a finalização do Curso Maré de Saberes que caminhos são possíveis para os núcleos de acompanhamento como sementes da REDE? Como você enxerga a sua comunidade tradicional participando da REDE DE FORMAÇÃO?

Destacamos como abertura do Módulo um roteiro pelo centro histórico de Paraty. A proposta consistiu em um *City Tour* no centro histórico de Paraty com um olhar crítico, interpretando o processo de ocupação e exploração colonial nesse território a partir dos povos originários e da diáspora africana. O tour foi realizado caminhando, tendo vários momentos em que o educador e guia de turismo abordou temas pertinentes ao processo de colonização. O objetivo da atividade foi despertar nos cursistas do Maré de Saberes a curiosidade e o entendimento crítico de todo esse complexo sistema de ocupação exploratória imposto pelo colonizador aos povos originários e de matriz africana e seu resultado na sociedade contemporânea. Os principais temas abordados foram: A apropriação do conhecimento dos povos originários para definir rotas comerciais; Paraty como uma cidade escravocrata; As principais rotas de comercialização de escravizados (negros e indígenas); A importância da mão de obra preta na construção da cidade e suas influências na arquitetura; As igrejas como estratégia de dominação e escravidão mental; O planejamento sanitário e de drenagem da cidade; As influências maçônicas; Os ciclos econômicos e suas transformações no município.

No entanto, o ponto alto deste módulo foi a Mesa de Abertura com a Roda da Ancestralidade. A relação educação e ancestralidade atravessou todos os módulos do curso, um pensar coletivamente o tradicional, a tradição e a reinvenção própria da dinâmica da vida social. As mulheres negras neste país nunca tiveram tempo para estarem distraídas ou com preguiça. Seja no trabalho escravo, no trabalho doméstico, na roça, na fábrica, nas vendas ou no trabalho do cuidar dos seus, sempre atenta às palavras dos mais velhos, à companhia dos seus iguais e às necessidades dos mais novos. Vânia Guerra do Quilombo da Marambaia, Dona Marilda do Quilombo da Santa Rita do Bracuí, Laura Santos (*in memoriam*) do Quilombo do Campinho da Independência e Laura Braga do Quilombo da Fazen-

da são a ancestralidade viva de uma história do sul fluminense e do litoral norte paulista que ainda não está nos livros. Uma história onde no princípio estava a roda. A roda com seu início, meio e um fim que não acaba, mas recomeça. Na roda paramos, ouvimos e saudamos as mulheres negras com suas lições de vida generosamente compartilhadas. O falar para as novas gerações faz parte do tecer a rede, seja de pesca, de alçapão ou de formação.

Laura Santos. *A felicidade, a afetividade, o carinho, o acolhimento, essa é a escola do nosso povo ancestral. No princípio era a roda, possibilidades de aprendizagem, porta aberta, o conhecimento não é de ninguém, é de todos. Nosso conhecimento é compartilhado, o que eu sei eu compartilho, isso é que faz parte da nossa ancestralidade. Aprender todos os dias como os pássaros. Roçar, fazer carinho na terra e ela nos presenteia como pode. Reconhecer nossas belezas.*

Vânia Guerra. *Grande saber estar bem com a gente. Batalhar para que os outros fiquem bem. Precisamos nos preparar, Maré alta e Maré baixa, transformar em saberes, maré de luta, direito de saber. Estamos deixando os saberes de lado. Ancestralidade é aprender e ensinar para aqueles que ainda não nasceram. Marcelinas, Luzias, Marias: ter coisa boa para ensinar aos outros: o respeito, a solidão e a sabedoria.*

Laura Braga. *Sem enfrentamento, não há a permanência no território. Muita resistência e luta para chegarmos até aqui.*

Dona Marilda. *A Maré no baixio é que é a boa. Boa para ver e pegar os mariscos. Precisava de alguma coisa nós íamos para o mar, nosso supermercado. Precisamos ouvir desde os mais velhos até aos mais novos. Aprender a ouvir o outro. Tive paciência para escutar e repetir. A humildade de repetir. Repetir até aprender. A história é assim. Se hoje tem Maré de Saberes é porque antes teve a oralidade. A leitura e a escrita da natureza e do outro passava pela história oral. Chegou até ontem. Chegou até hoje. O jeito de contar e o aprendizado das crianças. Contar rindo, contar com música, contar com dança. Os jovens que hoje escutam é porque querem levar a luta a frente. Maré de Saberes que ensina e viver com espinhos*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso Maré de Saberes, como o primeiro curso da Rede de Formação Socioambiental, marcou pela intencionalidade de aproximar a Pedagogia da Alternância das Comunidades Tradicionais e Povos Originários da Bacia de Santos. A construção de um mapa conceitual dos processos de licenciamento, condicionantes, protocolos, audiências e resistências proporcionou uma identidade dos cursistas, educadores e coordenadores do Curso Maré de Saberes no que diz respeito ao processo formativo. Uma identidade marcada por diferenças, mas pactuada pela necessidade de compreender os desafios para a defesa de seus territórios.

No campo político, destacamos as narrativas dos comunitários/as sobre os conflitos socioambientais vivenciados nos territórios tradicionais. O espaço alargado da fala e da escuta permitiu a seguinte sistematização dos temas mais vocalizados: O acesso à terra e aos serviços básicos: regularização fundiária caíçara, demarcação de terra indígena e quilombola, saneamento ecológico e acesso à luz. A necessidade de formação para compreender os impactos diretos e indiretos da chegada dos Grandes Empreendimentos e da Indústria Petroleira, bem como os desafios impostos para a permanência no território; Conhecimento do campo do Direito para a defesa do território; A Educação Diferenciada como fio da meada do sonho da escolarização. A retomada da modalidade EJA nas escolas como demanda emergencial das comunidades tradicionais; A participação das comunidades na construção de um currículo diferenciado; A prática pedagógica de uma educação antirracista nas escolas que atendem as comunidades tradicionais; Os dilemas da pesca em tempos de “maritório”, o cercamento do mar, a escassez e mudança de rota dos peixes com a expansão do “agronegócio” do mar; o reconhecimento da pesca em território urbanizado; a legislação e as carteiras náuticas; os violentos ataques da polícia ambiental que atingem os pescadores/as artesanais; O Turismo de Base Comunitária como resposta à crise da pesca e da roça, base da economia de

subsistência. A valorização do pertencimento ao território e seus saberes tradicionais; a luta por melhores condições de vida e de trabalho pautada pelo fortalecimento das organizações comunitárias. A ancestralidade e a cultura como dimensões da saúde popular. O reconhecimento dos conhecimentos das mulheres no campo da saúde popular; o uso e regulamentação das plantas medicinais pelo SUS; A agroecologia e os fitoterápicos como saúde popular e geração de renda; Saberes Ancestrais e Cultura tradicional: artesanato, música, pintura, tecido, culinária e dança; A espiritualidade e a pedagogia da cura no contexto da saúde mental contemporânea: medicalização da vida, depressão, drogas, alcoolismo e suicídio nas comunidades tradicionais; A Educação Ambiental Crítica, sua dimensão prática como modo de vida e relação qualitativa com a natureza, sem perder a referência no racismo ambiental que atravessa todas as comunidades tradicionais; O monitoramento comunitário de Riscos e Desastres; Aprofundamento do tema das condicionantes ambientais; Gestão Comunitária da Marinha e Costeira; Gestão Comunitária dos Resíduos Sólidos; Mulheres e Juventude como os protagonistas da luta nos territórios tradicionais; questões de gênero, sexualidade, militarização dos territórios; sujeitos mais vulneráveis; A importância da Comunicação Popular no contexto do aparato tecnológico e das redes digitais; Conhecimentos técnicos e autonomia da produção audiovisual; contação de histórias para crianças; A busca de formas contemporâneas para a comunicação direta com as comunidades tradicionais.

Esse conjunto de temas aponta para as necessidades reais bem como para a potência de compreensão e intervenção na vida comunitária frente aos impactos socioambientais resultante da intensificação da exploração de petróleo e gás na região e no país. Vale a pena ressaltar a importância do acúmulo da Pedagogia da Alternância, dos CEFFAS, mas principalmente do MST com seus cursos em convênio com as universidades, visto que o fio da meada mantido através da herança acumulada da educação popular dos anos de 1960 e 1980, em especial com as nucleações das comunidades ecle-

siais de base, foi fundamental para as experiências dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo e dos núcleos de acompanhamento do Curso Maré de Saberes. Ao longo do curso, os núcleos de acompanhamento permitiram a construção de identidades a partir da homenagem aos lutadores dos territórios, de uma maior sistematização das realidades vividas através da ferramenta pedagógica do trabalho integrado, das partilhas e oficinas que estruturavam o Tempo Comunidade. O primeiro curso da Rede de Formação Socioambiental (Projeto REDES/PEA FASE II) organizado pelo OTSS/FCT/UFF/UNESP apresentou ao IBAMA e à Petrobrás, através de diversos debates teóricos e propostas metodológicas, a importância de Condicionantes, Licenciamentos Ambientais, Protocolos de Consulta e Audiências Públicas tendo como base concreta os projetos territorializados nas comunidades impactadas em seu modo de vida e existência com a chegada da exploração do petróleo.

A Pedagogia da Alternância com sua herança da educação popular, com sua história e experiências diversas em vigor no Brasil contribuiu para processos de formação e autonomia das comunidades tradicionais e povos originários no contexto da IV Etapa da Exploração do Pré-Sal e seus 145 novos poços, apontando caminhos para futuras condicionantes como, por exemplo, a exploração do pré-sal na Bacia da Foz do Rio Amazonas, uma das últimas fronteiras de petróleo não explorada. Petróleo, nosso tesouro nacional? Petróleo e geração de emprego? Petróleo e extinção de faunas e marinhas? Petróleo e extinção de terras indígenas? Petróleo e fim da pesca artesanal? Quanto vale uma condicionante? E uma *commodities*? Para pensarmos. A exploração de petróleo não está dissociada do debate da transição energética e da crise climática. Ou não desperdiçaremos nenhuma gota em nome do crescimento econômico? Nenhuma gota a menos ou nenhum poço a mais?

O Curso Maré de Saberes tratou dos sujeitos das comunidades tradicionais e dos povos originários, suas histórias de lutas, dores e

alegrias. Um Curso Maré-Movimento de cada pessoa na construção da defesa dos territórios e dos saberes ancestrais. A Rede de Formação faz parte desta força social como resposta concreta ao isolamento e enfraquecimento das comunidades frente à sistemática violência da indústria petroleira, dos grandes empreendimentos e das unidades de conservação atuantes desde os anos de 1970.

O maior aprendizado que acessamos como coordenadora na área da Pedagogia da Alternância foi a força social materializada na sensibilidade de sonhar. Sonhar um mundo sem a violência da fome, sem a violência do Estado, sem a violência dos grupos econômicos, sem a violência da cultura política brasileira, sem o genocídio do povo negro e dos povos indígenas, sem o racismo ambiental que assola as comunidades de tragédias-crime, enchentes, vazamentos, interdições nos territórios. Sonhar um mundo onde a força social esteja na relação qualitativa com a natureza, o respeito à terra, ao fogo, ao ar, à floresta. Que esta força social esteja na relação qualitativa entre os seres humanos. Ser humano, um ser quase em extinção, que ama, sofre, ri, luta, mata, morre, sonha. Sonha com o princípio esperança de uma harmonia entre os seus e os diferentes que habitam o planeta, o país, a rua, a casa. O Curso Maré de Saberes foi um misto de aprendizagens, que envolve a luta frente ao desterro da terra e do mar, ao refazimento de laços nos encontros e a retomada da capacidade de sonhar junto. Como dizem os velhos poetas mestres, não se aprende nem se sonha sozinho, e sim de mãos dadas, em comunhão com os saberes ancestrais e as práticas comunitárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDES, Flávia e CALAZANS, Marcelo (orgs.) **Almanaque da Campanha Nem um Poço a Mais**. ES: FASE, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. SP: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e Ensinar**. SP: Papirus, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a Prática**. SP: Loyola, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Canção das Sete Cores: Educando para a Paz**. SP: Contexto, 2005

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de Escola**. SP: Papirus, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em Campo Aberto**. SP: Cortez, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Território e Desenvolvimento**. SP, Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e Etnia**. SP: Editora Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Prece e Folia, Festa e Romaria**. SP: Ideias & Letras: 2021

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Sacerdotes de Viola**. RJ: Vozes, 1981

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4ª ed, São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 2 ed, São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis: Vozes, Paris: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **As Histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular plural**. In: Passegi, Maria da Conceicao (org). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRN; SP: Paulus, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Pequena História da Fotografia**. In: Magia, Técnica, Arte e Política. Volume 1. SP: Brasiliense, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HOBSBAWM, Eric. **Introdução: A Invenção das Tradições**. In: E. Hobsbawm & T. Ranger (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, João Vicente G. de. **Arte e Beleza em Gerd Borheim**. RJ: EDUERJ, 2003, p.55.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, p.3-15 1989. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/43.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2007.

LOBO, Roberta. **A Dialética do Trabalho no MST: A construção da Escola Nacional Florestan Fernandes**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, 2005.

LOBO, Roberta. **Crítica da Imagem e Educação**. RJ: EPSJV/Fiocruz, 2010.

LOBO, Roberta e MACHADO, Leandro. **Formação e Neodesenvolvimentismo : Mais Estado Para quê ?** In : PERRUSO, M. ; SANTOS, F ; OLIVEIRA, Marinalva (orgs). **O Pânico como Política : o Brasil no imaginário do lulismo em crise.** SP : Mauad X, 2020.

LOBO, Roberta e MACHADO, Leandro ; CAMPOS, Marília. Educação do Campo : **Experiências Pedagógicas no Chão das Ruralidades Apagadas.** In : **Educação Popular : Estilhaços, Repertórios e Cosmovisão de um mundo sem promessa.** MACHADO, Leandro ; AMARAL, Lucas ; LIMA, Monique. RJ : Telha, 2022.

LOBO, Roberta. e CONCEIÇÃO, Deborah Terezinha. **Pedagogia do Tambor e seus Repertórios.** In : **Educação Popular : Estilhaços, Repertórios e Cosmovisão de um mundo sem promessa.** MACHADO, Leandro ; AMARAL, Lucas ; LIMA, Monique. RJ : Telha, 2022.

SIMAS, Luiz Antônio. **Fogo no Mato: A ciência encantada das macumbas.** RJ: Mórula, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

(DE)FORMAÇÃO AMPLIADA: ENTRE O PRINCÍPIO DO PRAZER E O PRINCÍPIO DE REALIDADE

Leandro Machado dos Santos²⁰

Bárbara Almeida Santos²¹

10.48209/978-65-5417-476-2

A humanidade está a todo tempo rodeada por uma série inumerável de questões sociais, políticas e pedagógicas. Quanto mais complexas são as transformações que acontecem ao nosso redor e as relações sociais que precisamos entender, participar e mediar, um novo conjunto de indagações surge. E, como esses processos nunca cessam, todos os dias, nos dedicamos a tentar encontrar possíveis respostas para elas. Muitas questões envolvem o indivíduo, além das suas demandas particulares, porém outras alimentam nossa curiosidade enquanto espécie, enquanto grupo que compartilha o mesmo mundo, que precisa entender o coletivo e ao mesmo tempo aquilo que dá sentido de maneira filosófica e essencial à vida dos indivíduos.

Nesses termos, três questões amplas têm motivado a reflexão e a construção filosófica desde tempos imemoriais: Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Toda produção científica e filosófica, de alguma maneira, esteve ou está engajada em respondê-las. Entretanto, dada a complexidade das questões, qualquer resposta parcial seria ineficaz e insuficiente para alcançar toda a sua profundidade. Na mesma direção as questões sobre o que é o ser humano, como se forma ou, na pior das hipóteses, como se deforma, estão intimamente associados aos desafios impos-

²⁰ Professor do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE/UFRRJ). Co-Líder do grupo de pesquisa: Filosofia e Educação Popular.

²¹ Professora na Rede Pública de Ensino de Angra dos Reis, Membro do grupo de pesquisa: Filosofia e Educação Popular.

tos pelos processos históricos, determinados pela hegemonia da forma-mercadoria como princípio de realidade e organização da vida social.

Sob esta lente, as reflexões sobre a Educação na contemporaneidade não podem desconsiderar toda gama de acontecimentos históricos – o fascismo, o stalinismo, a cultura de massa, as guerras mundiais, a guerra fria, as guerras preventivas, as ocupações policiais militares nas favelas do Rio de Janeiro - que atravessam não só a educação, mas marcam de forma profunda indivíduos e sociedades nas múltiplas relações travadas ao longo da vida, as epidemias e pandemias e, em tempo, o terrorismo imposto pelos estados ocidentais a tudo e a todos que se comportam diferente ou que se guiam por pensamentos e conhecimentos diferentes dos seus.

Assim, o problema central deste ensaio consiste em pensar como os seres humanos devem ser educados, entendendo que o “como” precisa necessariamente vir acompanhado de um “por quê” devemos ser educados. Nesse sentido, o projeto de formação precisa encontrar compatibilidade com a perspectiva de realidade e indivíduo que se pretende construir. O que nos leva a entender que a educação não possui objetivos universais e válidos em qualquer tempo, já que conforme aponta Adorno (1995), a educação não é uma prática social asséptica, livre dos embates políticos que permeiam a sociedade, sejam eles ideológicos, políticos, culturais, religiosos ou de qualquer outra natureza. O que significa que cada grupo culturalmente organizado deverá elaborar uma proposta que se compatibilize com as suas perspectivas de futuro, do próprio grupo, sem modelos importados ou impostos por fora.

Nesses termos, entendendo a educação como um processo contínuo, em que o indivíduo está inserido desde o seu nascimento desenrolando-se ao longo de toda sua vida, de maneira ininterrupta, acontecendo 24 horas de todos os seus dias, até a data da sua morte (Mészáros, 2008), pretendemos pensar esse processo de forma ampla e dialética, sem reduzir a educação aos processos formais

de escolarização, nem dogmatizar a formação como uma prática humana que apresenta apenas virtudes. A ideia é pensar formação e deformação no sentido amplo, considerando aquilo que extrapola os espaços formativos formais.

Para tanto, transitaremos livremente sobre as teorias do campo do pensamento crítico na tentativa de refletir sobre as potencialidades que a Educação apresenta para a formação do ser humano contemporâneo, no contexto de barbárie em que nos encontramos, de estado de exceção generalizado, ou seja, diante da instalação de um estado planetário de sítio, que vem se alargando progressivamente desde 11 de setembro de 2001 (Arantes, 2007).

I- DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO EM SEU SENTIDO RESTRITO

Costumeiramente nos debates públicos, nos programas de televisão, nas conversas informais ouvimos inúmeras afirmações de que a solução para os problemas que a humanidade enfrenta está na educação, no sentido restrito da educação escolar. Vende-se o sonho de mobilidade social através dos estudos.

Há também uma outra narrativa que afirma que esta é uma responsabilidade muito grande para a escola e transferem, ou melhor, estendem a tarefa de educar também para a família. Diante disso algumas questões são colocadas para reflexão: Será que a educação na perspectiva redentora e salvadora pode cumprir alguma tarefa redentora e humanitária? É possível formar seres humanos integrais em espaços tão restritos, com modelos impostos a partir de fora? E mais, será que a escola, como está organizada, poderia produzir, ou contribuir, para alguma mobilidade social? A escola é capaz de esperar algo?

Atualmente quando nos referimos à educação direcionamos nossa atenção quase integralmente para a escola, pois acreditamos que é nela que o conhecimento elaborado e a razão fluem. Isso porque, educação como sinônimo de razão foi a grande promessa da

modernidade, dos iluminados, considerando que era a partir da junção entre educação escolar e moral que os seres humanos passariam de sua condição desprezível de minoridade – onde o sujeito se encontrava tutelado e no conforto das ideias produzidas pelos seus mentores -, à condição de maioria, onde desenvolveria suas capacidades e habilidades de fazer uso autônomo de suas próprias funções racionais, sem estabelecer com a realidade qualquer juízo de valor, assumindo um comportamento asséptico, alheio às perspectivas de realidade, às ideologias, e às teorias e práticas políticas. A adoção a esse comportamento seria uma espécie de precondição no processo de construção da autonomia (Kant, 2008).

O que se percebe tanto tempo depois é que escolarização e razão consolidaram uma relação simbiótica, de modo que a existência da primeira depende fundamentalmente da segunda, e vice-versa. O que não se esperava é que o conceito de razão assumiria um caráter tão dubio e genérico. O que ficou claro é que se escolarização e razão se apresentam como sinônimas, os conceitos de educação, liberdade de pensamento e autonomia são completamente alheios e distintos dessa relação.

Ainda assim, é importante pontuar que, neste texto, a educação, assim como todas as demais práticas e relações humanas existentes, não possui uma natureza positiva essencial, imanente. Sua positividade ou negatividade vai depender dos projetos de realidade e indivíduo que se pretende construir, bem como da capacidade dos indivíduos e grupos que almejam uma formação como processo progressivo de emancipação e construção da autonomia, precisam se articular, lutar e construir essa alternativa, já que a educação se apresenta como um instrumento vital para a consolidação de projetos tanto hegemônicos, quanto contra-hegemônicos (Neves, 2005).

A contradição disso tudo é que, à luz das reformas educacionais ocorridas no país, tuteladas pelas teorias e modelos produzidos no centro do poder, sob a supervisão atenta do Banco Mundial, o processo de escolarização por aqui vem cumprindo bem sua tare-

fa, produzindo desconexão dos indivíduos com a realidade vivida, disseminando entre os estudantes de classes populares um conjunto sólido de princípios e valores compatíveis com as pretensões do mercado nacional e transnacional. A escola tem (re)produzido de maneira satisfatória os objetivos do capital para as classes populares: a alienação, aceitação e acomodação dos modos de vida vigentes, a meritocracia e redução dos sonhos a meras eventualidades.

O que nos faz acreditar que a ideia de intervenção no fluxo da formação oferecida no interior desses espaços foi progressivamente reduzida à medida que o tempo passava e as gerações eram educadas. Um projeto de formação totalmente importado, genérico - por se tratar de um modelo compartilhado pelo Banco Mundial para nossos vizinhos periféricos e endividados, após 1990, Education for All -, e generalizante, por se comprometer com a dissolução total das características locais e culturais presentes nos indivíduos em formação.

Essa formação com foco na produção de um indivíduo genérico afetou inicialmente os mais jovens, em idade escolar, mas ao longo do tempo, durante sua consolidação, as gerações de professores tiveram sua formação orientada pelos mesmos princípios e valores, de modo que o surgimento de um indivíduo, docente, dotado de comprometimento político com a emancipação de seus educandos foi se tornando cada vez mais raro. E os espaços de contradição, que sempre foram consideradas virtudes presentes, principalmente, nas escolas públicas espalhadas pelo país, foram sendo diminuídos com o passar do tempo, afinal o projeto elaborado pelo Banco Mundial deveria se consolidar a longo prazo (Santos, 2024)²².

Se por um lado as mudanças na educação escolar passam necessariamente por mudanças profundas na forma de organização da vida social, por outro lado, dialeticamente, as transformações da vida social são completamente inviabilizadas sem as mudanças

22 Trabalho apresentado no IV Seminário Internacional de História e Educação. <https://doity.com.br/iv-seminario-internacional-de-historia-e-educacao-contextos-desafios-e-perspectivas-na-formacao-doce>. Aguardando publicação na forma de anais.

necessárias na forma de educar, mudanças essas que carreguem no seu interior projetos bem definidos de sociedade e indivíduo que se pretende consolidar (Mészáros, 2008). Isso porque a lógica global do sistema social, no que se refere à sociedade em sentido amplo e a educação em sentido restrito, admite mudanças apenas pontuais, pequenas reformas dentro da ordem, não admitindo qualquer iniciativa mais significativa que coloque em questão a sua própria regra geral, ou seja, a produção de mercadoria de forma sempre crescente.

Nesta concepção, Mészáros (2008), diz-nos que obedecendo a essa lógica perversa que o atual sistema imprime sobre os indivíduos e sociedade, nos quatro cantos do planeta, é inconcebível pensar que a educação escolar cumpra qualquer tarefa humanitária de destensão da autonomia ou da liberdade de criação. Isso pelo fato de que o capitalismo, desde sua gênese, tem empenhado todas as suas energias justamente no movimento inverso, apontando sempre para a heteronomia como princípio para formação de indivíduos dóceis e adaptados.

Tal movimento pode ser melhor percebido, não somente nos processos educacionais em sentido restrito, mas em seu sentido amplo (no trabalho, na vida afetiva, na produção de cultura e arte, na produção de modo geral) – considerando que para István Mészáros (2008) educação corresponde a todas as relações e práticas sociais em que o sujeito está envolvido direta ou indiretamente, do momento do nascimento até a morte - no que se refere à progressiva redução dos seres humanos a trabalho abstrato, a tempo de trabalho, a mercadoria supérflua, descartável, dependente e aprisionado à lógica que o reduz na tentativa de alongar a sua eterna sobrevida (Marx, 1977).

Os resultados teóricos e políticos das abordagens que reduzem o sentido da educação à escola, mesmo evidenciando suas contradições, limitações e potencialidades, e se encerram nelas visa, mesmo não intencionalmente – se é que em alguma coisa

existe imparcialidade – esvaziar, enfraquecer os múltiplos espaços de formação com os quais nos deparamos cotidianamente. Pois o monopólio do saber pela escola torna todas as relações que travamos com outros humanos, fora do espaço escolar, inúteis ao aprendizado, como se nada fosse construído de racional, pois tais relações estariam mediadas por um conhecimento elementar, pouco elaborado, não-metodológico, irracional.

Essa lógica hierárquica não está preocupada com o que é de fato racional ou irracional, verdade ou mentira, realidade ou abstração, mas com o poder de determinar os limites e os estatutos da racionalidade, da verdade e da realidade presentes nas relações sociais em cada momento histórico. Nas palavras de Michael Foucault (2010) a preocupação daqueles que detém o poder, não está na manutenção do poder por ele mesmo, mas em definir os marcos da realidade e da verdade (científica), considerando que aquele que define e delimita os marcos em que o debate se desenrola, mesmo que se trate de marcos ilusórios, concentram não somente o poder, mas também suas estruturas.

Nos nossos dias é perfeitamente racional que diante de inúmeros avanços tecnológicos e técnicos, de uma produção sempre crescente de mercadorias, um número cada vez maior de seres humanos vivam na escassez, convivendo diariamente com o desemprego, com o horror da morte violenta, das epidemias e pandemias e da fome. Vale salientar que muitos de nossos intelectuais e organizações sociais foram surpreendidos com o desfecho trágico reservado para o fim do século passado e início deste. Isso por acreditar em uma positivação da vida social, da história e de seu movimento, da dialética. Como se na realização de tal movimento o espírito absoluto estivesse à nossa espera. Entretanto, a normalidade de nosso tempo está “marcada por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo (...) um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda civilização venha a explodir” (Adorno, 2003, p. 155).

Essa coexistência harmônica entre educação, razão e escassez é explicada nas objetivas palavras de Karl Marx (2009, p. 122) “Os filósofos apenas interpretam o mundo de diferentes maneiras”, como se interpretação descompromissada da realidade contribuísse de alguma forma com a compreensão mais profunda da realidade ou ainda com mudanças significativas em seu interior. Neste caso, a educação escolar na contemporaneidade nada mais é do que uma transmissão asséptica de conteúdos, somada a uma narração vazia de fatos, sem problematização, sem reflexão e sem nenhum compromisso com mudanças mais amplas. Trabalhando sempre de maneira idealista, partindo do conceito e terminando nele mesmo, sem estabelecer qualquer conexão com o mundo das relações em que o sujeito vive.

Nesta perspectiva, cabe recuperar um autor um tanto esquecido no campo da esquerda, Louis Althusser (2010), que nos diz que a educação, assim como todas as instituições formais e não-formais ligadas ao Estado capitalista, desempenhariam um papel vital para a difusão de seus valores, formas de vida e de sua visão de realidade, de sua ideologia. Ao que nos parece, estaria exatamente aí a necessidade de fazer com que a educação escolar seja vista como o único espaço em que a razão flui, ao mesmo tempo que decreta como irracional e irrelevante à formação do humano o restante do mundo. Isso só acontece porque existe uma conexão simbiótica entre os processos de escolarização/educação em sentido restrito e a manutenção e difusão da forma social em sentido amplo, difundindo os princípios, os valores e as ideologias que lhes dão sustentação (Mészáros, 2008).

Entendendo que se para Marx e Engels (1998, p. 13) o “Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns a toda burguesia” e para Florestan Fernandes (1968) a democracia brasileira se converteu em autocracia burguesa - pelo fato de a classe dominante tenha se apropriado tão profundamente do Estado e de suas estruturas que em alguns momentos ambos

se confundem - torna-se inconcebível pensar que das instituições vinculadas, direta ou indiretamente, a esta estrutura truncada que determina e acompanha de perto a ordem das mudanças (Fernandes, 1968) exista qualquer possibilidade de fuga, que garanta uma formação humana para além dos projetos estabelecidos e se apresente para nós como uma realidade viável.

II- (DE)FORMAÇÃO CAPITALISTA EM SENTIDO AMPLIADO

Diferentemente do paradigma atual, na perspectiva apresentada nas páginas anteriores, trataremos a partir de agora do processo de formação (des)humana capitalista em sentido amplo, isto é, educação enquanto prática cotidiana dos seres humanos em sociedade, que acontece a partir das relações que estabelecemos no âmbito da vida social geral (Mészáros, 2008).

Isso porque essa restrita fração da sociedade, que faz uso integral do Estado burguês e de suas instituições, que exige e detém o monopólio da educação escolar em seus países de origem, que define os marcos da razão, da verdade e da realidade, não se contenta com a formação restrita proporcionada pela escola, sobretudo por suas limitações espaciais e temporais. Nesse sentido, os setores dominantes, juntamente com setores da intelectualidade, alinhados com seus projetos, projetam e fazem uso diário de práticas pedagógicas múltiplas e díspares, nos mais variados ambientes e relações sociais que estabelecemos e compartilhamos, com o objetivo de garantir a continuidade ampliada de difusão de práticas e relações sociais fetichizadas, seja entre crianças – desde os primeiros anos de vida – ou entre os mais velhos até o momento da morte, pois seus intelectuais, assim como os nossos, sabem que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1997, p. 11).

Sendo assim, é imprescindível que a criança, ainda nos primeiros anos de vida, antes mesmo de qualquer contato com a cultura letrada, reconheça, a partir de uma breve visualização, o slogan de uma lanchonete como Mcdonald's, ou uma boneca Barbie, ou uma miniatura de carro da marca Ferrari. Do mesmo modo, é interessante e está conectado ao projeto de formação proposto pelo sistema, que as telenovelas e as imagens veiculadas pelas redes sociais despertem o encanto em adultos e jovens que são expostos cotidianamente a formas de vida completamente distintas e incompatíveis, tanto com o cenário, quanto com a trama que se desenrola em suas vidas materiais potencialmente marcadas pela escassez e pela violência. Neste processo ampliado de formação, utilizado pelo capital, marcado pela artificialidade na forma de mercadoria, a indústria cultural assume papel de destaque (Adorno, 2002), difundindo imagens e sons compatíveis com os princípios e valores que regulam a sociedade contemporânea profundamente fetichizada, onde as personalidades públicas surgem e desaparecem em um piscar de olhos, confirmando as projeções feitas por Marx (1998, p. 14) de que “tudo que é sólido desmancha-se no ar, tudo que é sagrado é profanado”.

Sendo amplamente observado e estudado por Marx (2004), neste contínuo processo de redução progressiva do ser humano à mercadoria, rentável e/ou descartável, percebe-se que o fetiche produzido em torno do valor, que delega a ele progressivamente o papel de entidade autônoma, completamente alheia aos interesses de quem o produz, não se mostra como algo novo, remetendo facilmente à fase embrionária do sistema capitalista, porém ao se manifestar na atualidade revela sua forma mais destrutiva, ampliada e profunda.

Pois se para Marx (2004) a desumanização do humano, com a sua redução à mercadoria, já era algo trágico (na incipiente Primeira revolução Industrial), a concretização de suas projeções no contexto da Revolução Técnico-Científico-Informacional, mostra-se

ainda mais assustadora. Considerando que, diferente das jornadas de trabalho de até 18 horas diárias no processo de produção, no século XIX, da necessidade burguesa de capital variável, materializada na forma do trabalho vivo para a realização do valor, no tempo presente, com o desenvolvimento da técnica, da tecnologia e da informação, suas previsões assumem uma face assustadora, pois o que era indispensável à valorização do capital constante se torna uma mercadoria cada vez mais dispensável, supérflua e passível de eliminação (Menegat, 2006), na atual fase em que a robótica encontra a inteligência artificial, nenhuma espécie de trabalho vivo está protegido, do mais simples ao mais complexo.

Nesses termos, ao mesmo tempo que aumenta sua capacidade produtiva, o sistema aliena as classes populares, reduzidas a uma massa disforme de supérfluos, das condições materiais e espirituais mínimas de existência, tendo em vista que inclusive a natureza exterior de onde essas classes retiravam uma fração importante de suas dietas, fora completamente dominada até mesmo em sua estrutura genético-molecular²³, expropriando o ser humano do que Marx (2004) chamou de seu corpo inorgânico, sendo apresentado a esse coletivo dispensável de seres humanos como um elemento estranho, enclausurado nas abstrações que caracterizam o nosso tempo.

Por conseguinte, o trabalho, como processo que rebaixa o indivíduo ao nível de mera mercadoria, que segundo Karl Marx (2004, p.114) “não pertence à sua característica”, que impede o livre desenvolvimento das suas capacidades físicas e mentais, considerando que canaliza todas as suas energias vitais para a produção sempre crescente de valor, essa atividade estranha e exterior ao sujeito, na condição de propriedade de outro, é lançada aos quatro ventos como elemento central de emancipação e garantia de cidadania e dignidade pela sociedade contemporânea. Quando na verdade, o trabalho como se apresenta na materialida-

23 O exemplo mais gritante deste processo está na monopolização das sementes transgênicas pelos grandes laboratórios mundiais.

de da realidade, converte-se em “uma atividade dirigida contra ele [sujeito], independente dele, que não lhe pertence” (Marx, 2004, p. 115 – grifo nosso).

Em outros termos, tomando o trabalho como uma atividade abstrata e estranha ao sujeito que lhe é apresentada como sua ação espontânea, como uma necessidade que dá sentido à sua vida material e espiritual, deve ser percebida como “atividade espontânea da fantasia humana, do cérebro e do coração humano reage independentemente como uma atividade estranha, divina ou diabólica, sobre o indivíduo” (Marx, 2004, p. 114), enquanto algo externo e monopólio de mentes ilustradas.

A edificação prática de um mundo objetivo, a manipulação da natureza inorgânica, é a ratificação do homem como ser genérico lúcido, ou seja, um ser que avalia a espécie como seu próprio ser ou se tem a si mesmo como ser genérico. Sem dúvida, o animal também produz. Ergue um ninho, uma habitação, como as abelhas, os castores, as formigas, etc. Mas só produz o que é absolutamente necessário para si ou para seus filhotes; produz somente sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz quando se encontra livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade de tal necessidade; o animal apenas se produz a si, ao passo que o homem produz toda natureza; o seu produto pertence imediatamente a seu corpo físico, enquanto o homem é livre diante do seu produto. O animal constrói apenas segundo o padrão e a necessidade da espécie a que pertence, ao passo que o homem sabe produzir de acordo com o padrão de cada espécie e sabe como aplicar o padrão apropriado ao objeto; assim o homem constrói também em de acordo com as leis da beleza. (Marx, 2004, p. 117)

Enquanto mercadoria passível de negociação todas as potencialidades humanas são esvaziadas, esgotadas em uma ação inconsciente e irracional de garantia de sua própria sobrevivência, regida pela necessidade de manter sua existência física. Diante dessas condições, o humano age instintivamente como uma fera irracional, motivado pura e simplesmente por suas necessidades fisiológicas, incapaz de contemplar a beleza e de imaginar outro meio de vida, pois as características que nos distinguem dos demais animais, como a lucidez, a consciência e a liberdade de

realização se encerram no trabalho alienado, considerando que este “inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser lúcido, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio de existência” (Marx, 2004, p. 116).

A contradição maior é que à esse ser humano animalizado, coisificado, é reservada uma ínfima parcela de seus impulsos instintivos, dado que de maneira inconsciente, porém não irracionalmente, acabam por buscar a satisfação de necessidades primeiras, que dão conta de suas demandas de natureza orgânica: a fome, a sede, o sono, etc. Nas palavras de Erich Fromm (2004, p. 38),

Todas essas necessidades fisiologicamente condicionadas podem resumir-se à noção de uma necessidade de autoconservação. Estas constituem aquela parte da natureza humana que deve satisfazer-se em todas as circunstâncias e que forma, portanto, o motivo primeiro da conduta humana.

No entanto, no lugar de uma satisfação egoísta de seus desejos e necessidades naturais, o indivíduo é levado a pensar que sua dimensão instintiva está cheia de sentimentos altruístas, como se a prioridade das suas ações estivesse sempre voltada para o coletivo, para a satisfação do corpo social. Essa formação, voltada para domesticação das nossas dimensões naturais socialmente perigosas, toma esses instintos “maus” como ameaças potenciais às bases da própria civilização (Freud, 1977).

Nesta direção, rumo à superação de todas as vicissitudes instintivas do sujeito, a educação ocupa lugar de destaque, afinal essas estruturas precisam ser recalçadas tanto interna quanto externamente. Nesse sentido, como elemento externo, de acordo com Sigmund Freud (1977, p. 7), “a força exercida pela educação, que representa as reivindicações de nosso ambiente cultural, posteriormente continuada pela pressão direta desse ambiente”, age sobre os indivíduos com força coercitiva, atuando sobre ele de fora para dentro, ao passo que a fração de sociedade incorporada ao sujeito, pelo tempo de vida que ele compartilha com o todo social, o pres-

siona de dentro para fora, obrigando a adequação do seu comportamento às exigências colocadas pela realidade que o cerca. É relevante pensar que esse empenho da sociedade, através da educação escolar e extraescolar, em docilizar o sujeito, tornando-o passivo, altruísta, sem qualquer relação com a eliminação da maldade, ou a pretensão de abolir da civilização os comportamentos violentos, mas pretende monopolizar a maldade e usar a violência de maneira controlada.

A finalidade dessa formação é tornar o ser humano suscetível à cultura. Assim sendo, o recalque, a renúncia às necessidades instintivas individuais precisam acontecer desde os nossos primeiros dias de vida, tanto no espaço restrito da casa pela família, quanto pelas regulações sociais que o sujeito deverá encontrar nas relações que deve estabelecer ao longo da vida, afinal a continuidade da civilização como nós conhecemos depende do sucesso desse processo.

O recalque, este processo de alienação do sujeito de si mesmo, em outras palavras, os recém nascidos ainda hoje herdaram uma parcela significativa, um acentuado grau de tendência à conversão de instintos egoístas socialmente, culturalmente, a outra parcela recebe durante o desenvolvimento de sua vida, compartilhando os múltiplos espaços de formação e convivência social. Nessa estrutura, a escola tem relevância destacada.

Isso porque o ser humano não é despejado somente às pressões de seu ambiente cultural imediato, mas também “a influência da história da cultura dos seus ancestrais” (Freud, 1977, p. 7), e é na difusão desta história que a escola ocupa papel de destaque, trazendo ao presente as contribuições, regras e opressões estruturadas pelas gerações anteriores, no sentido abordado por Freud, tem a função de condicionar as gerações do presente, de modo que cada recém-nascido encontre sempre uma sociedade estruturada com princípios, valores e regras previamente concebidas, sem muita margem de manobra, fazendo com que qualquer processo de mudança encontre resistências sociais significativas. A relação

geracional apontada por Freud (1977) encontra eco nas reflexões desenvolvidas por Walter Benjamin (1994), a medida que ele alerta para o risco que as sociedades assumem ao dogmatizar o passado e suas experiências, dado que assumindo esse comportamento/pensamento o passado pode inviabilizar as experiências do presente e do futuro.

Se para Freud (1977), o recalque consiste em necessidade para todos os tipos de sociedade, no que diz respeito à sociedade contemporânea esse processo assume uma perspectiva ainda mais relevante, considerando que a interiorização da cultura alcança seu limite extremo, a ponto do sujeito individual se confundir integralmente com a forma social, isto é, a ponto da forma social se tornar a sua segunda natureza, condicionando, restringindo o olhar do sujeito de si mesmo e sobre os outros. De modo que, nos casos extremos, como aparentemente se enquadra nossa condição, o indivíduo orgânico, dotado de desejos e necessidades, vai progressivamente dando lugar a uma forma vazia, abstrata e distorcida capaz de condicionar e atravessar nossas relações e percepções sobre a realidade socialmente existente.

III- DIALÉTICA EXISTENTE ENTRE O PRINCÍPIO DE REALIDADE E O PRINCÍPIO DO PRAZER NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO NO CAPITALISMO

Partindo do pressuposto acima, precisamos problematizar as capacidades e potencialidades presentes na educação capitalista em um sentido ampliado. Uma vez que ela atua na redução de nossas perspectivas, desejos e instintos mais primitivos, ao ponto de ser possível “supor que toda compulsão interna que se faz sentir no desenvolvimento dos seres humanos foi originalmente – isto é, na história da humanidade – apenas uma compulsão externa” (Freud, 1977, p. 7), em outras palavras, sendo capaz de afirmar que todas

as nossas fontes de prazer contemporâneas podem ser reduzidas a construções artificiais ou que nosso Princípio de Prazer nada mais é do que um reificado Princípio de Realidade.

Ao longo da década de 1960, Herbert Marcuse (1969), dirigindo-se aos estudantes da Universidade Livre de Berlim Ocidental, disserta sobre inúmeras possibilidades históricas que se colocavam como horizonte para a humanidade. Vendo seu momento histórico com uma sobriedade surpreendente, o autor percebe que os avanços técnicos e tecnológicos possibilitaram as condições necessárias à consolidação do reino da liberdade, afinal os avanços no campo da produção seriam, em tese, suficientes para a liberação, ao menos parcial, da humanidade para que a mesma pudesse se dedicar à realização de atividades livres, criativas e lúdicas, permitindo ao ser humano a ampliação do tempo criativo desconectado das necessidades e projeções impostas pelo mercado.

Na contramão desse processo, ele percebe que a liberdade se apresentava como possibilidade, mas ainda não se materializava como projeto, pois ao progresso científico, técnico e tecnológico estavam vinculadas outras perspectivas de realidade, que apontava para recrudescimento da repressão e a construção de uma ideia de liberdade cada vez mais regulada. Diante disso, Marcuse (1981) continua sua explanação mostrando como o processo de regressão ao barbarismo, que marcara a sociedade alemã com a experiência do nazismo, com aprisionamento e eliminação coletiva, não se tratava de um acidente de percurso, de uma recaída temporária da sociedade de mercado, mas correspondia a característica estrutural do sistema de organização social.

Contemporaneamente, a continuidade da destruição como projeto se materializa na eliminação dos pobres espalhados pelo mundo, com guerras regulares, massacres – como o que acontece na Faixa de Gaza - ou conflitos civis. Assim, o que Marcuse (1981) pretendia dizer era que o processo de dominação ampliado só se realiza em sociedades que alcançaram o ápice do progresso cien-

tífico, técnico e tecnológico, isto é, a barbárie encontra seu sucesso nas sociedades capitalistas mais avançadas.

A contradição observada por Marcuse (1981, p. 27) revela que “quando as realizações materiais e intelectuais da humanidade parecem permitir a criação de um mundo verdadeiramente livre”, aquilo que conhecíamos como mundo estava próximo de se tornar um inferno, pois ainda que as transformações materiais fossem suficientemente capazes de subsidiar um profundo processo de transformação na direção de uma sociedade emancipada, a sua apropriação em nome do progresso técnico e tecnológico, e pelos acumuladores de plantão, aumentava exponencial e progressivamente o processo de dominação, limitando as liberdades humanas, afirmando o reino da necessidade sobre o reino da liberdade (Marcuse, 1969), o Princípio da Realidade sobre o Princípio do Prazer (1981).

Em *‘Eros e Civilização’* (1981), fazendo uma análise criteriosa da obra de Sigmund Freud, Marcuse nos mostra que para o criador da psicanálise a coexistência entre Princípio da Realidade e Princípio do Prazer eram incompatíveis, pois a manutenção do primeiro exigiria a negação total do segundo. Sendo assim, segundo Freud (1974), a afirmação do Ego, em seu estado primitivo, movido por uma busca ilimitada pelo Princípio do Prazer, seria incompatível com a civilização e todas as suas ferramentas de repressão e limitações de natureza social, moral, cultural e institucional, tendo em vista que o estado de sociedade condiciona e limita, utilizando seus mecanismos, o comportamento e o pensamento do sujeito, assegurando “ausência de sofrimento e de desprazer” desde que ele se abstenha do desejo de alcançar a “experiência de intensos sentimentos de prazer” (Freud, 1974, p. 08).

Em seu estado primitivo, as necessidades fisiológicas de prazer do Ego buscariam e encontrariam suas respostas internamente. Assim, a satisfação dos desejos individuais poderiam ser encontradas no interior do próprio sujeito, de modo que a necessidade e a

sua satisfação estivessem contidos na mesma unidade metabólica, a considerar que ambas eram intrínsecas ao ser. Nesses termos, o Ego não teria que se submeter a algo externo, eis o princípio do prazer (Freud, 1974). “O princípio do prazer, sob a influência do mundo externo, se transformou no mais modesto princípio da realidade”(Freud, 1974, p. 9).

“A civilização começa quando o objetivo primário – isto é, a satisfação integral de necessidades – é abandonado” (Marcuse, 1981, p.33), à medida que o Ego abandona seu estado primitivo, que amadurece e se choca com a realidade é obrigado a submeter a satisfação de suas necessidades a um conjunto inumerável de fontes externas. “O princípio do prazer irrestrito entra em conflito com o meio natural e humano. O indivíduo chega à compreensão traumática de que uma plena e indolor gratificação de suas necessidades é impossível” (Marcuse, 1981, p. 34). O que significa que o Ego passa a reconhecer o mundo exterior quando este se torna uma fonte de prazer. Esse reconhecimento deixa o Ego vulnerável, correndo o risco de coisificação e reificação, sendo reduzido a algo que não é mais ele mesmo subjugado, e tornando-se capaz de subjugiar suas necessidades e respostas fisio-biológicas a necessidades e respostas externamente criadas, condicionando seu prazer a elas, eis o Princípio da Realidade (Freud, 1974). A reificação progressiva do Ego é perfeitamente compreensível, pois diante de um cenário em que as fontes de sofrimento assumem dimensões cada vez mais abrangentes, e que as pressões sobre o indivíduo são elevadas à milionésima potência, não causa espanto que ausência de sofrimento tenha o mesmo efeito que felicidade e que o não encarceramento seja considerado liberdade.

Freud (1974) percebia no Princípio da Realidade, na ideia de civilização, um profundo mal-estar, pois seu amadurecimento exigia a anulação progressiva das necessidades instintivas do sujeito, submetido a uma sucessão de experiências traumáticas, repressivas e punitivas, considerando que a sociedade não existiria sem es-

ses elementos, de modo que civilização e repressão são grandezas diretamente proporcionais, pois a primeira não sobrevive sem a segunda.

A repressão das liberdades, ou a eliminação e controle dos processos que podem levar à busca dela, origina um indivíduo auto reprimido e a sua “auto repressão apoia, por seu turno, os senhores e suas instituições” (Marcuse, 1981, p. 37). Essa repressão internalizada converte a minimização das possibilidades de infelicidade e ausência temporária de encarceramento em felicidade e liberdade na perspectiva desse ser auto reprimido.

Marcuse (1981) concorda parcialmente com Freud. Acredita que a formação social atual, regida pela forma mercantil que reifica os sujeitos e as relações por ele travadas, reprime o Ego no sentido que reduz a busca pela felicidade à necessidade exclusiva de dar conta da sua existência material, bem como de sua família. Nesses termos, a repressão inconsequente dos desejos humanos, tanto no desenvolvimento filogenético, limitando as potencialidades da espécie no seu conjunto, quanto no desenvolvimento ontogênico, focando no controle das pulsões individuais, é uma característica específica de nosso tempo histórico, que se aprofunda e especializa com o capitalismo moderno.

Em adição, deve-se pensar que, onde Freud (1974) percebe a natureza de todo mal-estar, Marcuse (1981) vê o potencial dialético embutido no processo, dado que o Princípio de Realidade, estrutura fundamentalmente a civilização, do mesmo modo que oprime, que reifica o Ego, pode, contraditoriamente, contribuir com a sua total liberação. Pois com o estabelecimento da civilização, com a afirmação do Princípio de Realidade o ser humano “esforça-se por obter o que é útil e o que pode ser obtido sem prejuízo para si próprio e para o seu meio vital. Sob o princípio da realidade, o ser humano desenvolve a função da razão: aprende a examinar a realidade” (Marcuse, 1981, p. 34). E é exatamente o desenvolvimento e amadurecimento da razão que torna o sujeito capaz de distinguir

entre o que é bom e mau, útil ou inútil, verdadeiro e falso. O que nos leva a pensar que conhecendo a formação social, o indivíduo seja capacitado para perceber as suas contradições, tornando-se “um sujeito consciente, pensante, equipado para uma racionalidade que lhe é imposta de fora” (Marcuse, 1981, p. 34).

Esse Ego ordenado realiza sua descarga motora na “alteração apropriada da realidade: é convertida em ação” (Marcuse, 1981, p.35), canalizada para produção de mercadoria, mas também para a prática política, para produção de cultura. Na contemporaneidade de Herbert Marcuse, bem como no momento presente, são as nossas potencialidades racionais, direcionadas a todo instante para uma ação reificada, para realização cotidiana do trabalho alienado, para a manutenção da sociedade de mercado, que podem nos conduzir na direção contrária. Em outras palavras, cabe a esse Ego ordenado a canalização de toda sua acumulação excessiva de estímulos destrutivos, cultivados cotidianamente pela forma mercadoria, contra a própria forma mercantil e, conseqüentemente contra toda sua rede repressiva, deixando emergir das nossas memórias mais primitivas o nosso desejo recalcado e a nossa busca infinita por liberdade e felicidade (Freud, 1974; Benjamin, 1994).

As potencialidades dialéticas estão embutidas no interior da própria formação social, já que “as aptidões (intelectuais e materiais) da sociedade contemporânea são incomensuravelmente maiores do que nunca dantes” (Marcuse, 1967, p. 04). O detalhe presente na argumentação de Marcuse (1967) é que ele está se referindo a um momento em que a ciência, a técnica e a tecnologia não tinham, nem como perspectiva, todas as capacidades de transformação da realidade presentes no nosso cotidiano.

O que não significa que a realidade alterada, com condições sociais e históricas completamente diferentes, tenha alterado também o fluxo das mudanças, pois a canalização de toda essa energia em nenhum momento apontou para a liberação criativa do ser humano das amarras impostas pelo próprio sistema de dominação, a

disponibilização do tempo produtivo para o conhecimento da filosofia e para contemplação das artes e para atuação política, nunca se converteu em realidade de fato para as massas. Na contramão, as capacidades de repressão e punição foram científica e tecnologicamente aprimoradas, acompanhadas pelo aprimoramento da máquina de matar, que elimina palestinos em Gaza, ou pretos pobres nas favelas cariocas.

Nestes termos, o desenvolvimento humano é inversamente proporcional ao aumento das capacidades produtivas da atual forma de organização social, à medida que nosso Ego reificado, completamente apartado de seus instintos primitivos, fragmentado pelo princípio de realidade, que não se auto reconhece, porque reduz incessantemente as nossas perspectivas em relação ao mundo e ao próprio sujeito e minimiza nossa percepção, nossas necessidades (inclusive as fisio-biológicas), resumindo toda nossa busca à redução da dor, do sofrimento, do desprazer cotidiano, na mesma medida em que reduz a nossa visão de liberdade ao não-encarceramento formal.

Essa percepção reduzida do mundo ofusca a nossa visão de que uma catástrofe sem trégua se instalara em todas as partes do planeta, pois a racionalidade irracional que regula a ordem social no mundo atual, pautado pela livre concorrência e por um padrão de produtividade “destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas; sua paz, mantida pela constante ameaça de guerra; seu crescimento, depende da repressão das possibilidades reais de minimizar a luta pela existência” (Marcuse, 1967, p. 14), individual e coletiva. Sendo assim, é como se nossa formação, marcada por essa sucessão de experiências traumáticas, nos condicionasse a reduzir gradualmente a nossa lista de necessidades²⁴ e a duradoura exposição ao “estado de exceção” nos levasse a tratá-lo como regra geral, como algo imutável em qualquer

24 Eis as palavras de um poeta visionário: “Conheço muitos que andam por aí com uma lista do que necessitam. Aquele a quem a lista é apresentada, diz: é muito. Mas aquele que a escreveu diz: isso é o mínimo. Mas há quem orgulhosamente mostra a sua breve lista”. (Bertolt Brecht. Lista do Necessário).

forma de organização social, e não uma exclusividade do princípio de realidade que regula nosso tempo, como falara Walter Benjamin (1994). Impedindo-nos de transcender, de ultrapassar os níveis e limites do discurso, sobretudo, no que se refere às possibilidades reais de alternativas históricas.

Essa capacidade da qual é dotada a sociedade atual de conter a revolta e inviabilizar a transformação social – eliminando-a inclusive, e principalmente, do imaginário social como uma perspectiva possível-, de reconciliar forças sociais, materiais e teoricamente opostas, encontra sustentação no sucesso da difusão ideológica das maravilhas do progresso técnico e tecnológico, bem como na sua capacidade de integração, ainda que marginal, de um número bastante reduzido de sujeitos destinados a gozar das benesses do regime de concorrência.

A existência predominante de interesses aparentemente unificados, como a preservação e o desenvolvimento das instituições, da grande indústria e dos ínfimos ganhos proporcionados pelo regime de concorrência, promove uma falsa ilusão de que uma transformação qualitativa, rumo a modelos de sociedades qualitativamente diferentes do atual, seria possível sem a total superação da forma social vigente (Marcuse, 1967), que admite a fome, a guerra e a destruição cotidiana como projeto contínuo.

No início dos anos 1960, era perfeitamente compreensível que os trabalhadores e trabalhadoras se sentissem seduzidos com os avanços sociais produzidos durante a era de ouro do sistema de acumulação. Em primeiro lugar, pelo simples fato de que o crescimento econômico alcançado no período compreendido entre o final da Segunda Guerra Mundial e meados da década de 1960 materializou, em alguma medida, melhorias significativas na vida dos mais pobres, garantindo direitos sociais como política regular (Streeck, 2018). Em segundo lugar, porque capital e trabalho biológico compunham a mesma unidade metabólica, dado que toda geração de valor no mundo passa necessariamente pela utilização ostensiva

de trabalho vivo, tanto na sua forma intelectual quanto material. É importante destacar que temporariamente, neste breve lapso de tempo, a acumulação de capital em níveis sempre crescentes reduziram momentânea e aparentemente as contradições presentes na estrutura do sistema.

A contradição embutida no desenvolvimento técnico e tecnológico, na automação e quase totalmente na produção das sociedades contemporâneas, reside no fato de que simultaneamente ao aumento progressivo da necessidade de utilização crescente de energias mentais e nervosas, dos trabalhadores, dos técnicos, tecnólogos e cientistas, para criar modelos de humanoides capazes de reproduzir, quase na sua integralidade os comportamentos humanos, orientados por modelos de inteligência artificial cada vez mais avançados, o trabalho humano, sobretudo nas suas formas mais simples, começa a ser radicalmente substituído por entidades tecnológicas autônomas ou semi autônomas, reduzindo a atuação humana e desfazendo a unidade metabólica que dava sentido ao processo de acumulação na fase anterior.

Neste sentido, as potencialidades presentes no desenvolvimento científico e tecnológico de que falava Herbert Marcuse (1969), dirigindo-se aos estudantes da Berlim Ocidental, em meados de 1967, limitaram-se a apenas potencialidades mesmo, pois as fases posteriores do sistema mostraram que as transformações geradas pela Revolução Técnico-Científico-Informacional, maximizaram, de maneira inimaginável, as capacidades destrutivas e repressivas da atual forma social. Assim sendo, o progresso técnico e tecnológico desencadeado pela sociedade industrial reservará à humanidade a sua condição de escassez e o seu estado de descartabilidade parcial ou total. A exemplo, na atualidade, o trabalho biológico perdendo gradual e progressivamente o seu valor, sendo substituído por um vasto aparato técnico e tecnológico, tornando extinta uma série de funções, no cenário em que cada posto de tra-

balho é tido como uma mercadoria de luxo, como algo raro, e até mesmo exótico, na atual fase do desenvolvimento histórico do sistema capital (Menegat, 2006).

O progresso técnico e tecnológico chegou e, sem dúvidas, suas pretensões mercadológicas foram alcançadas. A contradição é que no contexto em que as condições materiais teriam capacidade de liberar os seres humanos da atividade laborativa e de todo tipo de atividade degradante e extenuante, a liberação acontece desposuindo os trabalhadores de quase tudo, inclusive, e principalmente, do conhecimento necessário à realização do trabalho, tanto na sua forma simples, quanto nas suas formas mais complexas.

Essas projeções estavam previstas nas reflexões de Karl Marx (2009), antecipando que o desenvolvimento do sistema torna suas contradições mais agudas, capazes de gerar uma imensa massa de seres humanos descartáveis, supérfluos, alienados e elimináveis que, educados na exceção, vêm com um misto de perplexidade e encanto sua situação de miserabilidade, diante da possibilidade remota de compartilhar precária e artificialmente do luxo daqueles que usufruem das maravilhas do regime de concorrência e expõem suas virtudes nas redes sociais.

Quanto à liberdade e a satisfação das necessidades vitais, das necessidades de autoconservação, como nos falou Sigmund Freud (1974) ou Erich Fromm (2004), estas parecem desconhecidas para as sucessivas gerações que nasceram, foram formadas, coisificadas e desumanizadas pelo domínio da repressão e da escassez elevada à milésima potência pelo sistema social que nos conforma.

O que tem de mais grave nesta perspectiva de formação é que ao longo do processo, contínuo e crescente, foram sendo retirados do indivíduo as características que os distinguem dos outros animais, a necessidade de liberdade, a autonomia, a criatividade e o desejo .

IV- POR UMA NOVA ANTROPOLOGIA

Sob as condições da sociedade industrial avançada, a satisfação está sempre ligada à destruição. A dominação da natureza está ligada à violação da natureza. A procura por novas fontes de energia está ligada ao envenenamento do meio ambiente. A segurança está ligada à servidão, o interesse nacional à expansão global. O progresso técnico está ligado ao controle e à manipulação progressiva dos seres humanos. (Marcuse, 1999, p. 148).

De fato a Educação sob a ótica de Herbert Marcuse deve ser entendida e projetada no sentido de construir algo completamente distinto daquilo que as sociedades ocidentais contemporâneas nos impõe, consiste em assumir uma perspectiva totalmente diferente daquilo que entendemos como ser humano, elaborando uma Nova Antropologia. Trata-se de, entre outras coisas, pensar a Educação no sentido amplo, que seja capaz de integrar, durante a formação do humano, todas as relações sociais travadas pelo sujeito ao longo da vida, inclusive as nossas práticas escolares, com a finalidade de limitar os efeitos perversos e nocivos colocados pelo atual princípio de realidade reificado, que reifica o Ego, oferecendo-lhe necessidades e satisfações artificiais.

A nova antropologia precisa realizar, na perspectiva defendida por Marcuse (1999), a crítica das forças destrutivas de produção, que com seu elevado aparato técnico e tecnológico relativizam as medidas de compensação, aumentando a satisfação de necessidades materiais e espirituais de grupos cada vez mais seletivos e restritos de indivíduos, em troca da destruição e do consumo progressivo das energias vitais dos seres humanos e da natureza. Enfim, porque ergue toda a força da tradição do romantismo anticapitalista e do marxismo ocidental contra a formação humana que condiciona os sujeitos individuais e coletivos à aceitação da exceção e da violência como regra geral, subvertendo as necessidades vitais de liberdade e felicidade em não-encarceramento e paliativos diários ao sofrimento e a dor. (Marcuse, 1969).

Para Marcuse, essa nova antropologia se expressa no surgimento e desenvolvimento tanto teórico quanto prático de necessidades vitais de liberdade e felicidade que ultrapassem os limites impostos pela liberdade de consumo e exploração do ser humano pelo capital, que não esteja fundada nem limitada pela escassez de meios materiais e espirituais de existência, e muito menos sobre as exigências do trabalho alienado, mas que possa expressar, de fato, todas as potencialidades dos humanos em criar e recriar o mundo em que vivem e compartilham.

Mas, como fazer surgir ou desenvolver essa necessidade vital em indivíduos que parecem desconhecer completamente o fato de que mesmo as suas memórias primitivas e suas necessidades primárias não passam de construções sociais e artificiais? Ou seja, em que medida é possível desenvolver, no plano da percepção, uma dimensão estética à negação da repressão e da escassez quando as gerações em formação nunca conheceram outra realidade diferente dessa? Este talvez seja um dos principais dilemas de nosso tempo no que se refere à formação do ser humano.

Mas Sigmund Freud (1974) nos diria que é um erro afirmar que o resíduo mental inerente à liberdade tenha sido completamente eliminado pelas estruturas punitivas e repressivas presentes na contemporaneidade. Essa confusão interpretativa acontece por conta da ideia que temos em relação à construção das memórias, individuais e sociais. As psicologias individual e social não são totalmente autônomas e distintas, como afirma Marcuse em *Eros e Civilização*, mas dimensões que se entrelaçam continuamente. O que nos faz acreditar que, mesmo que as gerações de seres humanos que estão sendo educadas na contemporaneidade, não tenham conhecido ou vivido a liberdade em seu sentido literal, o resíduo das experiências compartilhadas pela espécie estão armazenadas e preservadas pelas estruturas que compõem a nossa psique social.

Essa memória preservada se comprova na manutenção e no desejo de ser livre mesmo sob o domínio de um princípio de re-

alidade que aponta continuamente para opressão e punição. Dessa forma, essa psique não se inicia nem se encerra na atual forma de organização social, altamente repressiva e alienante, mas remete a todas as formas sociais e projetos de sociedade anteriores, inclusive aqueles que tiveram sua materialização interrompida e ocupam nossa memória como desejo.

Esse resíduo soterrado pelo regime de concorrência, que aponta para a nossa necessidade orgânica de ser livre, emancipado, feliz, só pode ser recuperado por uma formação que se comprometa com a realização de uma verdadeira arqueologia da história, como afirmou Walter Benjamin (1994). Pois para que os fragmentos preservados desse resíduo sejam encontrados, faz-se necessário que se escave ao máximo possível a história, que se regreda no tempo até encontrar as marcas da experiência traumática inicial, que sublimou o nosso desejo.

É preciso voltar à Comuna de Paris, à Guerra Civil Espanhola, à gênese da Revolução Russa, aos movimentos de emancipação do século XX, aos movimentos juvenis de 1968, ao Brasil pré-1964. É necessário exumar e chorar pelos mortos de Auschwitz, pelas ditaduras empresariais militares e por aqueles que foram assassinados durante a escravização da população negra e indígena no país, para que possamos recuperar a capacidade de chorar pelas crianças palestinas e iraquianas mortas pela guerra, ou pelas brasileiras eliminadas e silenciadas nas incursões policiais, pelo tráfico de drogas e milícias que ocupam as favelas atualmente. É necessário avaliar o que deixamos para trás, o que foi perdido, o que fomos levados a esquecer e tudo o que nos foi tirado para então tentar seguir em frente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por enquanto, cumpre-nos dizer que, a sociedade atual, por meio do Princípio de realidade que a constitui, converteu nossa necessidade vital de ser livres em necessidades artificiais e exteriormente criadas. Ao reprimir a fantasia humana e as capacidades subversivas de projetar uma outra forma de sociabilidade, torna as gerações contemporâneas reféns de projeto de realidade regulado integralmente pelo valor e pelo trabalho abstrato, vazio e coisificado, que retira do indivíduo suas características particulares, coisificando, desumanizando e alienando-o em todos os espaços de formação que ele precisa acessar.

Neste sentido, a tarefa principal da Educação na atualidade passa pela desconstrução crítica desse ser humano reificado, alienado e reprimido. Já que se lemos o mundo antes da leitura da palavra (Freire, 1997), e se educar e ser educado é viver a vida em suas múltiplas dimensões, de maneira ininterrupta, do momento do nascimento à morte (Mészáros, 2008), o desafio de qualquer formação humana que se pretenda humanizar, é que a vida se converta no nosso principal elemento de análise. Não a vida imaginária como objeto, mas a vida real, como se apresenta na materialidade da nossa realidade, de modo que os jovens da atual geração e das que virão, sejam capazes de elaborar uma compreensão do mundo e da sociedade em que vivemos, bem como uma autocompreensão de suas necessidades e capacidades de ser livre, feliz e autônomo.

Afinal a nossa atividade vital, enquanto ser humano, fundamenta-se na nossa capacidade que criar e recriar o mundo em que vivemos de modo que ele possa responder às nossas demandas por liberdade, autonomia, cultivo do pensamento e a preservação da imaginação, sem que para isso a destruição da natureza e de todas as demais formas de vida seja uma condição.

A verdade é que nada disso se manifesta sob o regime da necessidade de manutenção da vida humana sempre no limite da exceção, sendo possível somente a partir da conversão total do Princípio do Prazer em Princípio de Realidade, com a liberação do ser humano de qualquer necessidade e da exceção permanente que marca nossa existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor. **Indústria Cultural e Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (coleção Leitura).

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ARANTES, Paulo. **Extinção**. Coleção Estado de Sítio. São Paulo: Boitempo, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Teses sobre o conceito de história**. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas).

BERNAL, Anastácio Ovejero. **Anarquismo Espanhol e Educação**. In: Instituto de Estudos Libertários. **Educação e Revolução na Espanha Libertária**. São Paulo: Imaginário, 2006. (Revista Educação Libertária; nº01; 3º quadrimestre de 2006)

BRECHT, Bertolt. **Ontologia poética**. Tradução Edmundo Moniz. 3ª edição. Rio de Janeiro: editora Elo, 1982.

FERNANDES, Florestan, 1920-1995. **Sociedades de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro : Zahar, 1968.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler em Três artigos que se completam**. 34ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Edição Standard brasileira das obras psicológicas, 1974. Versão digitalizada disponível em: www.opopssa.info/livros/freud_o_mal_estar_na_civilizacao.pdf

FREUD, Sigmund. (1915) **Reflexões para os tempos de guerra e morte**. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 14). Rio de Janeiro: Imago, 1977. versão digitalizada disponível em: www.opopssa.info/livros/freud

FROMM, Erich. **El Miedo a la Libertad**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Disponível em: <http://geocities.yahoo.com.br/eticaejustica/esclarecimento.pdf>. Acesso em dez/2008.

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MARCUSE, Herbert. **O fim da utopia**. In: **O fim da utopia**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Tradução Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARCUSE, Herbert. Ecologia e crítica da sociedade moderna. In: LOUREIRO, Isabel (org.). **A grande recusa hoje**. Tradução Isabel Loureiro e Robespierre de Oliveira. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. Tradução Maria Elisabete Costa. Lisboa: Edições 70, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Tradução Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelman**. Tradução Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MENEGAT, Marildo. **O olho da barbárie**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A Nova Pedagogia da Hegemonia**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

STREECK, Wolfgang. **Tempo Comprado: A crise adiada do capitalismo democrático**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MALABARISMOS DO SENSÍVEL NA CORDA BAMBA DA RAZÃO: POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO POÉTICA E POLÍTICA

Monique Lima de Oliveira²⁵

Lucas do Amaral Afonso²⁶

10.48209/978-65-5417-476-4

Com este texto, propomos uma reflexão crítica e poética sobre os sentidos da Educação, com especial atenção à Educação do Campo no Brasil, articulando dimensões políticas, estéticas e epistemológicas. Questionamos a racionalidade dominante na produção científica e educacional, em defesa de uma “razão sensível” que reconheça a potência da imaginação, do corpo, do território e da arte, também como elementos formativos.

O que é a educação? Um direito, um processo de socialização, uma formação ancorada na palavra — lida, escrita, sentida? Uma prática de letramento e alfabetização que reflete a sociedade em sua desigualdade estrutural? Sabemos, por exemplo, que as discrepâncias educacionais entre cidades de um mesmo estado frequentemente determinam os rumos dos investimentos públicos — ou dos cortes — em materiais didáticos, profissionais docentes, corpo técnico e infraestrutura escolar. Sabemos, também, das distâncias materiais entre escolas do campo e da cidade. Mas, afinal, de que educação estamos falando?

Em uma sociedade orientada pelo lucro, em que o tempo de vida da classe trabalhadora é convertido em tempo livre para a classe dominante, compreende-se o tipo de formação que se pretende oferecer. Numa realidade atravessada pela competição e marcada

25 Sonhadora, artista de rua, escritora, letrista de música, educadora, pesquisadora e cientista social.

26 Educador e Cientista Social.

por abismos sociais, que educação é possível desejar? Qual formação nos resta? No Brasil, estudos clássicos revelam uma estrutura educacional dual, desenhada a partir das exigências do capital e da legislação. A separação entre a formação voltada à concepção ou à execução do trabalho escancara a indissociável ligação entre educação, classe e divisão social do trabalho. Ao olhar para os grupos historicamente explorados — empobrecidos, não “pobres”; vulnerabilizados, não “vulneráveis” —, torna-se urgente integrar a discussão de raça, cultura e território. Caatingueiros, caiçaras, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros: todos carregam, em suas trajetórias, experiências formativas invisibilizadas que insistem em resistir.

Nesse cenário, a luta por uma Educação do Campo ganha centralidade. Embora o Brasil tenha uma vasta extensão rural e múltiplos povos que o compõem, somente em 1998, por força das reivindicações dos movimentos sociais e da pedagogia popular, instituiu-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Com 26 anos de atuação²⁷, o programa já contabilizou mais de 545 cursos e cerca de 192 mil estudantes atendidos em todos os níveis educacionais — da alfabetização à pós-graduação — em parceria com diversas instituições de ensino.

Mais do que uma política pública, o Pronera parece ser a síntese da incorporação de práticas educativas desenvolvidas nos territórios de luta. Representa um salto qualitativo em relação às ações estatais do século XX, sinalizando a territorialização da Educação do Campo como expressão de uma práxis transformadora. Como nos lembra Marcuse (1969), *a eliminação da miséria poderia liberar a potência criadora do ser humano, transformando a liberdade em possibilidade concreta e não apenas utópica*. Para isso, é preciso romper com as necessidades repressivas que impedem o salto qualitativo de uma sociedade livre. *O que podemos ser se não tivéssemos sido domesticados?*, provoca Rubem Alves (1980).

27 Ver: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202404/pronera-chega-aos-26-anos-com-cursos-em-todos-os-niveis-voltados-a-populacao-do-campo>

Inspirada e inspirado por essa provocação, lembramos que Eduardo Galeano nos convida a sermos *contemporâneos de todos os que desejam justiça e beleza*. E se a utopia, além de inalcançável, servir para que não deixemos de caminhar, que não nos esqueçamos da luta, seguimos em movimento. Caminhamos por palavras que mapeiam realidades, histórias e afetos. Também por esse motivo, recorremos a Paulo Freire (1981), quando propõe uma utopia revolucionária que desafie a repetição do presente, impulsionando o amor como libertação, a práxis como horizonte e o diálogo como método.

Ao tensionar forma e conteúdo no campo acadêmico, abre-se o espaço para a razão sensível — uma reconciliação entre o entendimento (como uma outra forma de sentir) e a sensibilidade (como uma outra forma de entender). Trata-se de recusar uma ciência reificada, voltada ao mercado, e de buscar um saber que alcance corpos e territórios, que seja vívido, vivido e não apenas citado. Nesse sentido, a poesia de Alice Ruiz solicita:

“Lembra o tempo
que você sentia
e sentir
era a forma mais sábia
de saber
e você nem sabia?”

É com essa sabedoria sensível que propomos retomar a clássica questão: ser ou não ser? Como ser racional e sensível? Como pensar os sentidos e as dimensões educativas do teatro, do corpo, da escuta, da dança, da imaginação e da fruição para as criações? Como nos lembra Che Guevara: “há que endurecer sem perder a ternura”. Ou ainda, como diz Adorno, possamos ser tanto com os pés no chão quanto com a cabeça nas nuvens. Porque, como canta Taiguara: “eu quero sim, eu quero coisas novas, mas o que eu procuro mesmo são mais vidas”.

Essa introdução é, portanto, um convite ao pensamento utópico e crítico, ao mesmo tempo ancorado no real e aberto à criação de outras possibilidades de sociabilidade — para além da lógica do capital, para além da repetição das desigualdades. Afinal, precisamos de textos, teorias e práticas que nos afetem como um desastre, que abram fendas na aridez de nossa indiferença. Que nos façam sentir, imaginar e agir.

TERRA EM TRANSE, ESCOLA EM RUÍNAS

Recentemente, em visita a uma escola em uma área rural no interior do estado de São Paulo, nos deparamos com a seguinte cena: paredes rachadas, telhado desabado, uma biblioteca inundada por uma chuva que encontrou portas abertas. Foi erguida com as mãos da comunidade, um sonho coletivo de uma educação ligada à terra, à produção e à vida. Formou jovens, organizou mutirões, ensinou a plantar e a pensar. Mas agora, não há mais educandos(as), não há mais vozes, não há mais gente — só o som do vento passando por janelas sem vidros e o vazio do chão onde antes brotavam palavras. A escola ruiu, não apenas por falta de estrutura, mas porque, ao que parece, já não interessa que ela exista.

A cena mais catastrófica foi ver um quadro quebrado, no chão da biblioteca. Tomado por fungos, o quadro protegia uma fotografia com uma turma de alunos que se formaram naquela escola para transformarem as suas realidades. Uma foto com muitas bandeiras, que caiu da parede. Caiu como as frutas da sacola de Maria, no conto de Conceição Evaristo. E lá no conto, dentro daquele ônibus, lembramos como “Tudo foi tão rápido, tão breve”, a miséria da precarização da vida, os corpos à margem e “a sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?” (Evaristo, 2015).

Mas há outro caminho. Ele não está no futuro prometido pelos editais, mas no presente vivido pelas comunidades que aprendem a ensinar: “vou aprender a ler para ensinar meus camaradas”, repetimos um trecho da canção Yáyá Massemba, que aprendemos com Maria Bethânia, Roberto Mendes, Capinan e com os movimentos dos campos e das cidades. As rodas de conversa nas aldeias, os mutirões nas agrovilas, os ciclos das marés e das chuvas — tudo isso é escola. Escola que não separa o corpo da mente, nem o saber do fazer. Escola onde o tempo do aprendizado é o tempo da colheita, e onde a escuta é um método. Essas pedagogias do território desafiam a lógica dual, porque não aceitam ser traduzidas por ela.

Deleuze disse que vivemos em tempos onde “nada se encerra”. A escola dominante tenta se encerrar em si mesma, mas do lado de fora os saberes escapam, transbordam, resistem. Há futuro nos olhos de quem insiste em aprender para permanecer. Aprender para proteger. Aprender para transformar. A educação do campo é, antes de tudo, um direito de existir como se é.

Defender o protagonismo dos povos do campo nos processos formativos é devolver a eles aquilo que sempre foi seu: a capacidade de narrar o mundo com suas próprias palavras, seus próprios símbolos, seus próprios ciclos. É reconhecer que não existe pedagogia universal, e que toda escola só é legítima se enraizada no território onde nasce. Por isso, há fissuras nas ruínas — e nelas, germinam outras formas de ensinar e aprender. Talvez seja nessa fissura que nasça a escola que se quer: não mais a extensão da cidade, mas a expansão da vida. Uma escola onde caatingueiros, indígenas, ribeirinhos, quilombolas e tantos mais não sejam alunos de um outro projeto, de uma outra pedagogia, mas sim de seus próprios projetos e interpretações de sociedade.

DANÇAR COM O TEXTO: LEITURA E CORAGEM PARA “ADIAR O FIM DO MUNDO”

Jorge Larrosa, em *Ler em direção ao desconhecido* (2009), abre caminho para uma leitura que busca o desconcerto de se perder. Ele cita Jabès: “Toda leitura é leitura de um lugar estrangeiro, de um primeiro lugar”. A leitura, então, é deslocamento. É sair de si para encontrar-se outrem. Ler Larrosa é embarcar nesse deslocamento com prazer — não o prazer leve e raso, mas o prazer denso da intermitência, como propõe Roland Barthes em *O Prazer do Texto*. A tagarelice de Larrosa é como espuma que encobre águas profundas. Ele despe Nietzsche com suavidade e reverência, revelando aos poucos sua lucidez feroz e insolente. Assim, Barthes faz ainda mais sentido: “Apresentam-me um texto. Esse texto me enfara. Dir-se-ia que ele tagarela. A tagarelice do texto é apenas essa espuma de linguagem que se forma sob o efeito de uma simples necessidade de escritura. Não estamos aqui na perversão, mas na procura”. (Barthes, 1987, p. 9)

Nietzsche, na leitura de Larrosa, não nos deixa em paz. Sua escrita exige dança, exige presença. Ele quer leitoras e leitores que saibam ler devagar, com olhos delicados, com espírito aberto e profundo. Desconfia da leitura moderna, apressada, de quem lê para encontrar respostas ou utilidade. Exige outra relação com o tempo: o tempo da escuta, da espera, da vivência. Um tempo íntimo entre quem escreve e quem lê, mediado pela escrita. O estudo, diz Larrosa, é um ato de humildade e de silêncio que já não se cultiva nas escolas, nem nas universidades. Substituímos o estudo pela urgência da opinião, pela obrigação de “ter algo a dizer”. Mas Nietzsche não quer apenas que o leiam: ele quer saber *quem* lê. Quando nos encontra percorrendo suas páginas, sente a obrigação de nos perguntar quem somos.

E essa pergunta não é leve — é quase impudica. Não se contenta com a superfície; quer tocar as vísceras. Porque Nietzsche sabe que o “eu de quem lê” é uma construção frágil, empilhada por

leituras hierarquizadas e mal digeridas. Ele exige que se leia com o corpo. Que se metabolize o texto, que se tenha “uma barriga jovial” — expressão que ele próprio usa em *Ecce Homo* — capaz de digerir e expulsar o que não serve. A leitura é também digestão, metabolismo, seleção. A arte de assimilar o necessário e evacuar o excesso. Não se trata apenas de compreender, mas de transformar-se — ou, no mínimo, de ser atravessado.

Larrosa mostra como, em Nietzsche, a leitura não é linear nem universal. Alguns livros são pregadores, feitos para leitores-crentes. Outros, como *Zaratustra*, são labirintos. Livros que convocam o leitor à sua própria travessia, ao risco de não se entender. Nietzsche não quer ser apenas compreendido — ele quer, também, *não sê-lo*. Seu texto é feito de camadas, de silêncios, de interrupções. A leitura, então, se torna experiência filosófica: caminhar nas entrelinhas, ouvir o que não é dito, tocar o que ainda não tem forma. Como disse Deleuze, vivemos um tempo onde “nada se encerra”: a leitura, também, não se encerra — ela começa no texto, mas continua no corpo de quem lê.

Ler com os sentidos. Lamber as palavras. Ter orelhas pequenas para ouvir os sons inauditos dos livros. A leitura proposta por Larrosa e por Nietzsche é sensível, encarnada. Cada leitura é também uma escrita — e uma escrita de si. Não há leitura neutra, nem imparcialidade possível. A educação, então, não pode ser outra coisa senão esse exercício constante de interpretação e reinvenção. Educar o gosto, educar o olhar, educar o silêncio. Dizer sim e dizer não. Mastigar, ruminar, e só depois, quem sabe, responder.

É nesse sentido que Nietzsche também é pedagogo. Em *Sobre o futuro de nossas escolas*, denuncia a duplicidade da educação nas Humanidades: o jogo da erudição — certa desnutrição intelectual — e o jogo do jornalismo — a pseudocultura imediatista. Ambos são sintomas de uma leitura mal digerida, de uma cultura que não dança com o texto, mas o consome como produto. Para ele, a leitura demanda sentidos afiados. Uma leitura como aforismo, como corte,

expulsa especialistas e vaidosos reprodutores de ideias. Só pessoas atentas permanecem. O aforismo “fere a fundo e encanta a fundo”.

A educação que emerge desse modelo não tem receita, nem método fixo. É viagem — e, como toda boa viagem, é sem volta. Mais que *Vinte mil léguas submarinas*, *Viagem ao centro da terra* ou *Volta ao mundo em 80 dias*, ler é uma viagem para dentro. Para que cada pessoa “venha a ser o que é”, como sonhou o ermitão Zaratustra. E se o caminho não existe, como ele disse, resta-nos inventá-lo. Lentamente, com silêncio, com coragem. Porque, afinal, ler em direção ao proibido ainda pode nos levar além.

A SAÍDA DE EMERGÊNCIA ESTÁ FECHADA

O capitalismo ocidental transformou a vida em performance e a leitura em consumo. A formação deixou de ser travessia e passou a ser currículo. Tudo precisa de função, de finalidade, de justificativa produtiva. Nesse mundo dessacralizado e impessoal — como o quarto de Gregor Samsa, onde os objetos perderam o sentido e os corpos já não importam —, a leitura que Nietzsche exige e que Larrosa descreve parecem delírios. Mas é justamente essa forma de delirar — vagar, hesitar, não saber — que talvez ainda nos salve da catástrofe da razão instrumental.

A educação atual, capturada pelas engrenagens da produtividade, transformou o ato de ler em ferramenta de rendimento. Forma-se para repetir, para aplicar, para responder com eficiência. As escolas são cada vez mais fábricas de opiniões rasas e certezas apressadas. O estudo silencioso, o tempo da dúvida, o pensamento hesitante — todos foram classificados como ineficientes. Mas uma formação verdadeiramente filosófica exige o oposto: exige perder-se, contradizer-se, ruminar o que não se compreende, desejar o que ainda não se nomeia. Exige que a leitura deixe de ser uma etapa do aprendizado para se tornar um modo de existir no mundo. Mas qual o tempo dedicado (permitido) para a formação docente con-

tinuada? Pode uma professora, um professor da educação básica se dedicar aos estudos? As instituições, as direções, as secretarias incentivam e autorizam?

Propomos, então, uma reeducação do olhar, do tempo e do corpo. Que as escolas e universidades deixem de ser espaços de regurgitação e se abram à arte da escuta, da pausa, da profundidade. Que o estudo retorne como prática viva, não como acúmulo de conteúdo, mas como movimento ético e estético. Que os textos não sejam apenas analisados, mas sentidos, atravessados, vividos. Que a formação intelectual inclua o corpo e o afeto, a dúvida e o silêncio, a dança e a rasura. Que se ensine menos a “produzir textos” e mais a *demorar-se neles*. Que se leia menos para concordar ou discordar — e mais para se transformar.

Por fim, que se retome a arte do estudo como cultivo. Para ler bem devemos saber ler e reler, remoer, entender, questionar até assimilar. É um exercício de gosto, de seleção, de rejeição do que oprime e daquilo que já chega digerido. Não se trata de nostalgia de um passado intelectual, mas de um gesto radical de cuidado: com o pensamento, com o tempo e com o outro, a outra. Num mundo desencantado, talvez o que ainda nos reste seja isso — a coragem de ler como quem atravessa um abismo, sem a garantia do retorno, mas com a esperança de ainda poder tornar-se o que se é. E quem sabe, como Larrosa sugere, que a verdadeira arte da educação não seja outra senão essa: fazer com que cada um venha a ser si mesmo — e mais, além.

“A VIDA SÓ É POSSÍVEL REINVENTADA”

Como no poema *Reinvenção*, de Cecília Meireles, acreditamos que é possível, urgente e necessário nos reinventarmos. A fim de convidar a refletirmos por uma nova forma de vida, em que as populações dos campos coexistam com biomas inteiros, compreendendo que uma não é sem a outra, assim como as cidades não

podem existir sem os campos. Afinal, “sem o campo, a cidade nem come”, como bradam militantes dos campos. Por uma outra perspectiva, Ailton Krenak em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), ressalta: “a conclusão ou compreensão de que estamos vivendo uma era que pode ser identificada como Antropoceno deveria soar como um alarme nas nossas cabeças” (2019, p. 34). Em outro livro, *Caminhos para a cultura do Bem Viver*, ele lembra que “o Bem Viver são corpos vivos em uma terra viva” (2020, p. 20). Sobre a educação, o autor convida a “pensar em ajudar a formar seres humanos para habitar uma Terra viva, para a gente escapar do que o Bruno Latour chama de necropolítica” (idem).

Quem passou pela Avenida Francisco Bicalho, região portuária da cidade do Rio de Janeiro, na altura do número 49, entre 2006 e 2013 podia observar uma construção retangular de cinco andares, com fachada simétrica e linhas retas, marcada por uma repetição de janelas dispostas em fileiras horizontais. A estrutura, de concreto aparente, exibia sinais de abandono: diversas janelas estão quebradas ou cobertas por tapumes improvisados, e as paredes tomadas por pichações, tanto nas áreas superiores quanto no térreo. O andar térreo, sustentado por pilotis, criando um vão livre que servia como entrada ou área de circulação. Com esquadrias enferrujadas, vidraças ausentes e um aspecto geral de deterioração. Ainda assim, a solidez da construção revela sua resistência ao tempo e às transformações do entorno.

Aquele prédio era o que foi conhecido como a ocupação Quilombo das Guerreiras, iniciada em 2006, quando dezenas de famílias sem-teto decidiram transformar um antigo armazém abandonado — pertencente à Companhia Docas — em moradia e centro de vida coletiva. O edifício, antes vazio e deteriorado, tornou-se lar e símbolo de resistência, onde se gestaram práticas autogestionárias que iam muito além da luta por habitação. Nesse espaço de reinvenção cotidiana, surgiram formas alternativas de organização social, educação e cuidado, construídas pelas próprias moradoras e mora-

dores. É a partir dessa experiência concreta de reconstrução do viver e do aprender que os parágrafos seguintes se desenvolvem, iluminando caminhos para outras formas de existência e pedagogia.

Reinventar é recusar os caminhos dados. E onde não havia escola, fez-se sala de aula com tapumes, carteiras emprestadas e vontade coletiva. A cada encontro, aprendia-se que o saber não vem apenas dos livros, mas da partilha de vivências e da escuta atenta. Alfabetizar, no Quilombo das Guerreiras, era mais do que ensinar letras — era abrir as portas da autonomia e do reconhecimento. Crianças e adultos aprendiam juntos, era uma escola viva feita para todos. A reinvenção também passava pelo cuidado com a terra e com o entorno. Entre as paredes de um armazém antes esquecido, brotaram canteiros agroecológicos que ensinavam, ao mesmo tempo, o cultivo e o respeito. As mãos que preparavam o solo eram as mesmas que escreviam no caderno. A pedagogia, ali, era da convivência, da reciprocidade, da ação transformadora que une o cuidado com o alimento ao cuidado com a dignidade.

Cinema, teatro, oficinas e assembleias: no Quilombo das Guerreiras, a educação transbordava as margens da escola formal. Reinventava-se na prática política do cotidiano, na divisão coletiva das tarefas, na criação de um espaço onde se ensinava a viver junto, mesmo na adversidade. Ali, aprendia-se a sonhar com o concreto — não o material, mas o sonho que se constrói com os pés no chão, mãos dadas e horizontes abertos.

Quando o Estado tentou silenciar aquela pedagogia insurgente, as mulheres da ocupação responderam com firmeza. Reinventar, afinal, é também resistir. É transformar a dor do despejo em mobilização. Foi o que fizeram, ocupando, organizando-se em cooperativas, caminhando até onde o Estado não ousava pisar. Reinventar a educação, no Quilombo das Guerreiras, foi dar corpo à esperança — essa que, como ensinava Paulo Freire, só é possível quando se luta para transformar o mundo em lugar de todos. O Quilombo foi cercado, sendo “removido” e disperso por forças de segurança do

Estado. Mesmo com a violência contra a experiência de reinvenção da vida nas margens da sociedade, a experiência do quilombo marcou vidas e ensinou a muitos que passaram por lá. E, como aquela escola no interior de São Paulo, vimos vidas sendo possíveis na reinvenção.

Cida, como era conhecida a moradora do Quilombo, deu vida a uma ideia de fazer do Quilombo um lugar que pudesse produzir alimentos e ensinar sobre a agroecologia. Aquelas mãos plantaram sementes que alimentaram pessoas. Cida morreu em outra ocupação, tentando dar sentido à sua vida depois de tanto enfrentamento. Agradecemos, Cida, pelo seu trabalho, pela reinvenção e por suas ideias para adiar o fim do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

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

EVARISTO, Conceição. Maria. In: **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

DELEUZE, G. **Pourparlers Paris**: Les Éditions de Minuit, 1990.

LARROSA, Jorge. **Ler em direção ao desconhecido. Para além da hermenêutica**. In: Nietzsche & a Educação. traduzido por Semíramis Gorini da Veiga - 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

“Precisamos de livros que nos afetem como um desastre...” — *Franz Kafka*

RESPOSTAS NEGRAS À MODERNIDADE: A AGROECOLOGIA E OS SABERES TRADICIONAIS COMO PEDAGOGIAS ANTICOLONIAIS

Deborah Terezinha Conceição²⁸
10.48209/978-65-5417-476-5

INTRODUÇÃO

A inauguração da Modernidade (XV-XVI), trouxe profundas transformações nas esferas sociais, políticas, culturais e econômicas (Césaire, 2020; Fanon, 2008; Kilomba, 2019; Luz, 2017; Souza, 2021). Isso porque, o colonialismo não foi uma visionária fantasia europeia sobre o ocidente, mas sim um projeto estruturado de teoria e prática (Said, 2007) marcado por contrastes como bom e mal, branco e preto, moderno e selvagem, que permitiu que o branco estipulasse o significado de si próprio (sujeito universal) e marginalizasse o “outro” por meio de negações, projeções, silenciamentos e exclusões (Bento, 2022).

No entanto, na contramão de tal projeto, ao longo do tempo, as comunidades marginalizadas, impostas à beira da sociedade, têm resistido e oferecido respostas que desafiam a lógica eurocêntrica, buscando espaços onde se apoiar e defender o que lhe resta como identidade (Nascimento, 2019). Nesse contexto, nossa intenção é nos aproximar de uma pedagogia que transgrida o cânone ocidental, e que reflita saberes próprios guiados pela pluriversidade das práticas e vivências representadas pelo conhecimento tradicional.

28 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG) (2022-2024). Licenciada em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Para isso, desvelaremos, a seguir, como a agroecologia e os saberes dos Povos e Comunidades Tradicionais, se entrelaçam nesse processo de resistência e afirmação cultural, apontando para novas formas de pensar e viver o conhecimento em uma educação não escolar.

I- SABERES TRADICIONAIS E AGROECOLOGIA

Os Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs), reconhecidos pelo Decreto nº 8.750/2016, são grupos culturais que preservam práticas e saberes ancestrais, com formas próprias de organização social e relação com os territórios. Incluem indígenas, quilombolas, pescadores artesanais, caiçaras, extrativistas, povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana, quebradeiras de coco babaçu, raizeiros, ribeirinhos, entre outros.

De acordo com o Decreto nº 6.040/2007, esses grupos utilizam seus territórios e recursos naturais para a reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. Por isso, possuem um conhecimento profundo sobre a terra, os ecossistemas e os ciclos naturais. Suas práticas agrícolas respeitam o equilíbrio ecológico, representando diversas culturas e formas de vida tradicionais.

São grupos reconhecidos, por sua resistência à imposição do padrão colonial que exporta aos países em desenvolvimento modelos baseados em grandes monoculturas gerando desmatamento, perda de biodiversidade, conflitos agrários e uso de recursos externos (como agroquímicos) provocando dependência de insumos externos e poluição do solo e da água, causando imensuráveis impactos a sociedade e ao meio ambiente (Octaviano, 2010).

Contribuindo com o exposto, Sodré (2009) ainda aponta que ao contrário do ecologismo pequeno-burguês, os povos e comunidades de terreiro adotam uma postura ecológica radical, que não

surge de um voluntarismo individualista, mas de uma cosmovisão coletiva. Já que para esses grupos, a convivência com plantas, animais e minerais é essencial, sendo vista como parte integrante de sua relação com o planeta.

Nesse contexto, a agroecologia se apresenta como uma ferramenta fundamental, pois oferece uma alternativa à agricultura convencional, com práticas sustentáveis e respeitosas ao meio ambiente, incorporando os saberes tradicionais das comunidades. Em seus estudos, Sevilla Guzman indica que a agroecologia pretende o manejo ecológico dos recursos naturais para, por intermédio de um enfoque holístico e a aplicação de uma estratégia sistêmica, reconduzir o curso alterado da coevolução social, ecológica e econômica, posto que,

Em tal estratégia joga um papel central a dimensão local como portadora de um potencial endógeno que através do conhecimento dos agricultores permita a potencialização da biodiversidade ecológica e sociocultural para o desenho de sistemas alternativos de agricultura sustentável (1995, *apud* Ferraz; Da Silveira, 2006, p. 3).

Segundo Mutuando (2005), a agroecologia, desde o seu surgimento, em 1930, vem incorporando elementos de diversas ciências, como a ecologia, a sociologia, a antropologia, a geografia etc. Por outro lado, tem suas raízes atreladas à prática tradicional de agricultores e comunidades tradicionais ao redor do mundo. Deste modo, é por meio da combinação entre o conhecimento tradicional e o conhecimento científico, que as agriculturas de base ecológica vêm se estabelecendo e ganhando cada vez mais adeptos na sociedade.

O que a agroecologia quando aliada aos conhecimentos tradicionais dos povos e comunidades de terreiro nos apresenta, portanto, é a articulação de um diálogo intercultural e um meio possível para honrar uma realidade social ecologicamente equilibrada, contribuindo para a promoção de identidades culturais e para o fortalecimento das lutas sociais e ambientais em torno da

preservação dos territórios de grupos historicamente excluídos. Visto que, para Candau e Russo (2010), a interculturalidade é uma estratégia ética, epistêmica e política em que se questiona a colonialidade presente na sociedade, promovendo o reconhecimento de saberes distintos e o diálogo entre eles.

II- A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E A PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS

No âmbito da educação, não existe uma única pedagogia, uma só teoria ou mesmo um único autor que comporte ou explique toda e qualquer realidade educacional, ao contrário, o campo da educação apresenta-se, através dos seus sujeitos, como um complexo composto por concepções, correntes e vertentes distintas, enraizadas em culturas, filosofias e cosmologias diversas.

A Educação Não Escolar (ENE) abrange contextos e espaços fora da escola onde ocorrem práticas educativas, considerando os modelos formais, não formais e informal. Portanto, a Educação Não Escolar (ENE) está ligada à aprendizagem ao longo da vida, ampliando os espaços e tempos de formação e autoformação, conforme as necessidades contextuais de indivíduos e comunidades, promovendo a articulação de saberes e atendendo às necessidades emergentes nas esferas das sociabilidades humanas (Severo, 2015).

Nessa perspectiva, o terreiro, o barracão e a roda, espaços onde o saber é transmitido por meio de rituais, são configurados como contextos educativos. Neles, a transmissão do conhecimento ocorre na vivência cotidiana, de forma oral, do mais velho para o mais novo. A aprendizagem dos rituais, rezas e cânticos é contínua e se desenvolve durante toda a experiência do iniciado, com um início formal, mas sem um tempo definido para seu término, pois sempre há algo a aprender com os mais antigos (Barros, 2011).

Desse modo, quando combinamos, agroecologia aos saberes tradicionais, reavivemos uma espécie de cruzo poderoso e formativo, que pensa a educação como prática que reconhece e valoriza a experiência do sujeito e suas subjetividades. Que evidencia a memória e as sabedorias em diáspora para inventarem outros mundos, saberes e territórios.

Para o historiador Simas,

A pedagogia das encruzilhadas é versada como contragolpe, um projeto político/ epistemológico/ educativo que tem como finalidade principal desobsediar os carregos do racismo/ colonialismo através da transgressão do cânone ocidental. (Simas, 2018, p. 22).

As alternativas para a prática de tal pedagogia, de acordo com o autor, são compostas por uma série de ações táticas denominadas de cruzo. Deste modo,

A perspectiva do cruzo na produção de conhecimento configura-se como uma resposta responsável, orientada pelo reconhecimento de que nos formamos, sempre, a partir da relação e do acabamento que nos é dado pelos outros.

O cruzo produz efeitos de encantamento, e as consequências advindas de suas operações são compreendidas enquanto possibilidades. Assim, a perspectiva do cruzo emerge enquanto conhecimento credível e necessário, pois partimos da orientação de que o mundo, os seres e as práticas sociais não estão acabados e de que os conhecimentos possíveis não se esgotam na esteira de um modo de saber que se reivindica único (Simas, 2018, p. 33).

Em grande medida, a pedagogia das encruzilhadas surge então para demonstrar que, nas macumbas brasileiras, representadas pelos povos e comunidades tradicionais de terreiro, também existe um complexo de saberes que criam epistemologias próprias através da pluriversalidade pedagógica de sua comunidade.

Nesse sentido, a seguir, apresentamos a experiência do cruzo que emerge da complexidade dos modos de vida dos povos e co-

munidades de terreiro. Evidenciando a potência dos saberes baseada no respeito a natureza, na oralidade, na ancestralidade, na circularidade e na reverência dos corpos/territórios onde o saber é praticado.

III- SASÁNNYÌN UM RITUAL DE VALORIZAÇÃO DA NATUREZA E PROMOÇÃO DOS SABERES TRADICIONAIS

Entre as ritualísticas mais importantes e presentes no processo iniciático das comunidades-terreiro de candomblé jêje-nagô, podemos citar a *Sasányìn* (o culto das folhas sagradas) e o *àgbo* “água dos orixás”. O ritual da *Sasányìn*, caracteriza-se no poder de Ossaim em despertar as folhas sagradas, isto é, a força vital dos elementos contidos na natureza e nos vegetais, já o *àgbo* utilizado desde a iniciação até a última das obrigações destinadas ao *Iyawo* (termo que designa o noviço após a fase ritual da reclusão iniciatória) irá representar a mistura mais importante dos vegetais.

Segundo Rocha (1999, p. 27), “antes do início de qualquer obrigação, todos os membros da *egbé* (comunidade) presentes tomam banhos com ervas adequadas à obrigação que irá se iniciar.” O banho, neste sentido, para além de preparar o corpo dos envolvidos na ritualística, substanciará a importância de Ossaim,

Patrono das plantas medicinais e litúrgicas, Ossaim possui papel fundamental na religião afro-brasileira. O fato do seu conhecimento despertar o encantamento das folhas, faz com que a presença desse orixá seja essencial em qualquer cerimônia veiculada as comunidades-terreiro. (Conceição, 2019, p. 35)

Sobre o ritual da *Sasányìn*, Barros ao apresentar o evento litúrgico, destaca a importância de cada elemento dentro do ritual e sua função na transmissão dos saberes. Conforme exposto *a posteriori*

O toque de AJARIM anuncia o desejo da mãe de santo de começar o SASSANHE, esse som invocatório perdura durante todo o ritual. Inicialmente convoca os presentes e, depois, invoca o AXÉ das plantas. (...) A IALORIXÁ é quem entoa a primeira cantiga e, ao seu término, todos a respondem (cantam). Esse procedimento se repete por mais duas vezes, completando a tríade, pois a imparidade é utilizada sempre que se pretende um movimento transformador. A cada sequência, um grão de milho é retirado. Ao seu final, a saudação de OSSAIM – Eru Aje o (Oh, escravo das feiticieras) –, pode ser modificada pela sacerdotisa, que diz de maneira entusiasmada Ewé o – Oh, as folhas –, a que todos respondem. A seguir, um dos mais velhos inicia outro cântico, e assim, sucessivamente, vários vão sendo entoados e respondidos, até que se retire o décimo-sexto grão de milho (2011, p. 64).

As pedagogias mencionadas no texto acima podem ser identificadas de inúmeras maneiras, dentre elas é possível citar a forma como o ritual da *Sasányìn* é estruturado e a maneira como os participantes, especialmente os mais velhos e a Ialorixá (zeladora do culto, mãe do orixá), conduzem e transmitem o conhecimento. Alguns aspectos que evidenciam esse processo pedagógico são:

1. Repetição das cantigas: O fato de a Ialorixá entoar uma cantiga e os outros participantes responderem, repetindo o processo por mais duas vezes, reflete uma metodologia de ensino que se baseia na repetição e na oralidade essencial para a aprendizagem e a transmissão de saberes tradicionais.
2. A tríade e a imparidade: A utilização da tríade e da imparidade como princípios do ritual tem uma função pedagógica, pois a imparidade está associada à ideia de transformação. Essa sequência ensina a importância de estruturas simbólicas no ritual e como elas se conectam com o movimento de transformação.
3. A retirada dos grãos de milho: Cada vez que um grão de milho é retirado, há uma progressão no ritual que marca a continuidade do aprendizado e da vivência espiritual. Isso pode ser visto como uma forma de mediar o tempo e a compreensão

do processo, em que cada grão retirado representa uma nova etapa na experiência do ritual.

4. A participação dos mais velhos: O envolvimento dos mais velhos, que iniciam cânticos, simboliza o papel do/a mestre/a na tradição oral e no ensino, com a responsabilidade de guiar os mais jovens no processo de aprendizagem. Esse é um aspecto fundamental da pedagogia em muitas culturas tradicionais, onde o conhecimento é transmitido por meio da oralidade e da experiência vívida.

Outro elemento significativo que envolve processo formativo no ritual da *Sasányìn* e do *àgbo* que requer grande sabedoria são as folhas. As folhas, assim como os orixás, possuem o seu próprio elemento. Barros (2020, p. 23), em seus estudos acerca das classificações dos vegetais quando associados aos orixás relata que “os vegetais estão dispostos em quatro compartimentos-base diretamente relacionados aos quatro elementos.” Ou seja, folhas de ar, folhas de fogo, folhas de água e folhas de terra.

Sendo assim, através do sistema de classificação dos vegetais é possível encontrar associado ao compartimento Fogo: os orixás Exu e Xangô; ao compartimento Água: Iemanjá, Oxum, Obá, Nanã e Yewá; ao compartimento Terra: Ogum, Oxossi, Ossaim e Obaluaiê e; ao compartimento ar (vento): os orixás Oxalá e Oiá.

Acerca dos orixás Logun Edé e Oxumaré, Barros nos explica que por serem “considerados “meta-meta” (com dupla sexualidade), estarão vinculados a mais de um desses compartimentos” (Barros, 2020, p. 23).

Para o preparado do banho é necessário saber, para além do elemento de cada folha, a quantidade exata de espécies vegetais a ser utilizada, pois, assim como o elemento o número de espécies utilizadas está relacionado a cada orixá como, por exemplo, para Exu utiliza-se sempre sete folhas, para Oxumaré pode-se utilizar sete, quatorze ou dezesseis, já para Iemanjá são oito, nove ou dezesseis.

seis folhas e para Xangô o número de vegetais utilizadas no banho vão corresponder a quantidade de seis ou doze folhas.

Outra classificação importante e que está diretamente relacionada ao equilíbrio necessário para as misturas vegetais, está associada à condição de excitação (gún) e de calma (èrò) que a folha pode apresentar.

Quando utilizados nos rituais de iniciação ou nos trabalhos litúrgicos, os vegetais classificados como èrò tem a função de abrandar o transe, apaziguar o orixá ou acalmar o iniciado; contrariamente, os considerados gún servem para facilitar a posseção e excitar o orixá. (Barros, 2020, p. 26)

Mas, para que tais rituais aconteçam, isto é, para que as folhas sagradas cumpram a sua função transformadora, as *ewés* (folhas) precisam primeiramente serem reverenciadas através dos *korin ewé* – cânticos sagrados em louvor a Ossain, o senhor das folhas sagradas.

Os *korin ewé* são reproduzidos primeiramente em solo e em seguida em coro responsorial e tem sua marcação rítmica executada por um idiofone composto por duas campânulas de metal, mais conhecido como agogô ou pela reprodução do som contínuo do *ajarin*.

Ainda sobre as características dos cantos de Ossaim, Barros (2011, p. 61) nos relata também que estes cânticos “louvam, qualificam, enumeram, classificam e evidenciam os atributos das espécies vegetais”.

Para além dos *korin ewé*, outra contribuição de suma importância para os rituais da *Sasányìn* e do *àgbo*, está relacionada a presença indispensável do *olòsányìn*, pois, é da responsabilidade de quem ocupa tal cargo as atividades relacionadas ao manejo correto dos vegetais, a compreensão da melhor hora do dia para a colheita das folhas, o reconhecimento das folhas necessárias para cada ritual e a preservação e manutenção das matas.

Com as folhas devidamente colhidas e higienizadas pelas mãos sábias do *olòsányìn*, em uma *ení* são dispostos os elementos necessários que vão compor o processo ritualístico de encantamento das folhas para o preparado do banho.

Dando início ao ritual do *àgbo*, faz-se primeiramente uma saudação a Ossain – *Ewé ó!* e posteriormente é entoado o *oríki* (louvação) do orixá. Após o *oríki* executado, são entoados os cânticos – *korin ewé*, procurando sempre relacioná-los as folhas que estão sendo quinadas.

O primeiro *korin ewé* a ser entoado, geralmente, está relacionado ao vegetal *pèrègun*, pois considera-se ser esta a primeira folha ancestral, a folha mais velha e, por isso, está diretamente ligada a Ossain.

Pèrègún àlà wa tuntun

pèrègún àlà wa tuntun

Bàbá j'orò ́ju àlà o merin

Pèrègún àlà wa tuntun

Pèrègún puro e tenro

Pèrègún puro e tenro

Pai responda aos fundamentos do culto

Pèrègún puro e tenro



Figura 1: Sasányìn. Deborah Conceição, 2015.

No que diz respeito ao encantamento das folhas, vale ressaltar ainda que, este só pode ser feito por aqueles que possuem o poder de encantá-las, isto é, quando o canto certo não é executado e a folha não é despertada corretamente, o vegetal que tem o potencial de cura pode se apresentar como veneno ou simplesmente se manter inativo perante a situação.

Um outro fator a ser destacado, nas práticas aqui dispostas, diz respeito à relevância do corpo no que diz respeito às produções de conhecimentos e linguagens, assim, para Simas, “o elemento corpo, compreendido em sua integralidade e, a partir dos saberes asentados nas práticas culturais negras, passa a ser indispensável no tratamento da noção de terreiro.” (2018, p. 52)

Nesta perspectiva, o corpo ao ser definido como tempo/espaço onde o saber é praticado, transforma-se em um corpo-terreiro em que a valorização de uma educação iniciática irá permitir a imaterialidade da invocação do canto enquanto palavra encante, o que vai definir a constituição do terreiro.

Sob os pressupostos assentes nas epistemologias das macumbas não há separação e sim integralidade. É nesse sentido que, no jongo, assim como em outras práticas culturais da diáspora africana, o que se canta, se lança enquanto palavra encante, definindo a constituição do terreiro. Em determinados casos, define até mesmo as formas de interação possíveis, evidenciando quem está dentro e quem está fora do tempo/espaço praticado do terreiro (Simas, 2018, p. 52-53).

Sendo assim, é a partir do corpo praticado como terreiro que o canto, as folhas e as ritualísticas se apresentam como prática de saberes encantados que, diante da noção de diáspora no Brasil, vão expor pedagogias para lidar com as adversidades impostas pela normativa ocidental, potencializando, ao mesmo tempo, as experiências subalternas como ações formativas transgressoras.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os terreiros são espaços de pertencimento e construção de conhecimento, refletindo uma cosmopolítica das experiências negras no contexto da diáspora e um processo de resistência e adaptação histórica às demandas impostas pelo colonialismo.

Quando combinados, a agroecologia e o conhecimento tradicional promovem a valorização da diversidade, a sustentabilidade, o respeito aos territórios e as diferentes formas de compreender o mundo. Entender essas práticas como pedagogias possíveis abre um caminho para a construção de um futuro mais sustentável e inclusivo, além de oferecer ferramentas essenciais para enfrentar os impactos da Modernidade e da colonialidade em nossos tempos.

Deste modo, a pedagogia das encruzilhadas não apenas desafia o modelo eurocêntrico, mas também propõe uma reconfiguração das relações com a natureza e com a sociedade, fundamentada na sabedoria dos conhecimentos tradicionais. O que resulta em uma educação que reconhece e valoriza a experiência humana em sua diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, J. F. P. de. **A floresta sagrada de Ossaim**: o segredo das folhas. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

BARROS, J. F. P. de. **Ewé òrìsá**: uso litúrgico e terapêutico dos vegetais nas casas de candomblé jêje-nagô. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 6.040, DE 7 de fevereiro de 2007**. 'Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais'. Brasília [s.n], 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm . Acesso em 18 de mar. 2025.

BRASIL. **Decreto Nº 8.750, DE 9 de maio de 2016**. 'Institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais'. Brasília [s.n], 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8750.htm. Acesso em 18 de mar. 2025.

CANDAU, V. M; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, Curitiba, v. 10, p.151-169, 2010.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CONCEIÇÃO, D. T. **Ogbà Mímo**: livro das folhas sagradas. Campinas, SP: D7 Editora, 2019.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAZ, J. M. G.; DA SILVEIRA, M. A. **199-Multifuncionalidade da agricultura e agroecologia**: gestão integrativa socioambiental da produção familiar, 2006. Disponível em: https://legacy.agroecologiaemrede.org.br/acervo/arquivos/P242_2005-07-29_155705_199.pdf . Acesso em: 18 de mar. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUZ, M. A. de O. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. Salvador: EDUFBA, 2017.

MUTUANDO, Instituto Giramundo. **A Cartilha Agroecológica**. Botucatu, SP: Editora Criação Ltda, 2005.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

OCTAVIANO, C. Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução Verde. **ComCiência**, Campinas, n. 120, 2010. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000600006&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 18 de mar. 2025.

ROCHA, A. M. **Caminhos de Odu**: os Odus do jogo de búzios, com seus caminhos, ebós, mitos e significados, conforme ensinamentos escritos por Agenor Miranda Rocha em 1928 e por ele mesmo revistos em 1998/ organização de Reginaldo Prandi. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEVERO, J. L. R. de L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, p. 561-576, 2015.

SEVILLA GUZMÁN, E. Origen, evolución y perspectivas del desarrollo rural sostenible. Trabalho apresentado na **Conferência Internacional “Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável**, Porto Alegre, 18 a 22 de setembro de 1995.

SIMAS, L. A. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SODRÉ, M. O terreiro e a cidade: a forma social negro brasileira. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identificação do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

A PRÁXIS PESQUEIRA COMO EXERCÍCIO DE MEMÓRIA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O SABER DA PESCA ARTESANAL EM REGÊNCIA AUGUSTA - ESPÍRITO SANTO

Aristela Vieira de Sousa²⁹
10.48209/978-65-5417-476-6

INTRODUÇÃO

A pescaria é um produto histórico das relações humanas. A partir da mediação do homem com a Natureza³⁰, cria-se o território, enquanto espaço de produção material e subjetiva das relações humanas. Segundo Ferreira (2016, p. 269) o território é “[...] fruto e processo relacional de apropriação social do espaço sempre em movimento. Todos os sujeitos e grupos sociais constroem sua existência material, simbólica e afetiva a partir da apropriação do espaço, no qual tecem seus modos de viver”.

É a partir dessa apropriação que diferentes formas de territorialidades são formadas, dentre elas, a pescaria artesanal, que se materializa como umas das formas mais antigas e milenares de produzir e reproduzir a vida de forma prático-objetiva com a Natureza, em uma relação espiritual que é tecida nos ritmos das marés e nas formas de ser e habitar o território (Diegues, 1983).

Esse *modo de viver* faz parte de um processo vivo que parte do chão histórico do real, composto por homens concretos, de carne e osso, que constroem cotidianamente a realidade na qual estão inseridos, tanto no plano individual quanto coletivo.

29 Bacharela em Serviço Social (UFES). Especialista em Serviço Social e Saúde (UERJ). Mestra em Serviço Social (UFRJ). Doutoranda em Serviço Social (PUC-Rio).

30 Designaremos ao longo do texto Natureza como nome próprio, para nos referirmos ao que a literatura denomina como recursos naturais, entendendo que essa entidade extensa em biodiversidade e ecossistemas, possui relações próprias de valor, independente da valoração humana que lhe é atribuída. Portanto, a Natureza não é um meio-fim de exploração. É algo independente das relações sociais (Gudynas, 2019).

Essa construção viva é um processo artesanal da memória, que aqui é entendida não como uma reconstrução de aspectos do passado, e sim como uma arte de apreender e narrar nossas experiências, sejam elas vividas ou herdadas (Pollak, 1992). De perpetuar nossas histórias, nossos saberes e rememorar formas de vida.

Contudo, as memórias são um elemento que “[...] supõe a intervenção (mediação) de sujeitos que recordam, registram e transmitem essas lembranças (Jelin, 2001, p. 64)”, levando a conclusão de que para além do vivido, ela perpassa uma dialética constante entre lembrar e esquecer os aspectos do cotidiano da vida social.

Dessa forma, quando nos referimos a memória, não estamos usando-a como um sinônimo de história. Enquanto a primeira seria uma forma de re-existência das experiências do passado, a partir de valores pessoais, crenças, posicionamentos, ou seja, como parte da nossa subjetividade, a história seria aquilo que pode ser passível de investigação crítica, a partir do confronto entre lembrar e esquecer, de fatos ou acontecimentos da vida pessoal ou coletiva (Jelin, 2001, Leal, 2011).

Para Pollak (1992), existem três pontos importantes de conformação de uma memória, sendo eles os acontecimentos vividos, as pessoas ou personagens e os lugares. Esses aspectos podem se dar através de uma experiência concreta, vivenciada pelo sujeito ou por uma memória herdada, a partir de um contexto social. Da mais trivial prática do cotidiano, a um evento traumático, os agenciamentos do que é lembrado vão conformando as nossas práticas culturais e sociais.

A partir desses pressupostos, poderia ser colocado em cena que a memória é somente um ato individual, focado nas experiências do indivíduo, a partir de sua interação com o meio social. De certa maneira, ela possui um elemento particular, que refere à nossa subjetividade, no momento em que selecionamos as memórias e experiências a serem guardadas. Quando damos contorno a um

acontecimento, trazendo parte do que somos na transmissão das experiências do que foi vivido (Leal, 2011).

Porém, Halbwachs (1990) nos alude que embora possam existir dimensões dessa memória acessadas ao plano individual, existe também um aspecto coletivo e social, construído a partir das relações que se estabelecem em comunidade. Do que foi vivido, narrado, guardado, reproduzido e que conforma uma das substâncias da vida social: os costumes e as tradições.

De acordo com Leal (2011, p. 354-5)

[...] a memória que é coletiva torna-se também tradição. E ao se tornar tradição conta as memórias não só de um sujeito, mas de um grupo, de uma comunidade, de uma cidade, de uma região, de um país, de um continente, de um planeta. Assim contamos a história-memória de toda a humanidade. Assim, acessamos e construímos a memória-histórica (memória que reconstrói os fatos da vida cotidiana projetada sobre o passado) de grupo por grupo [...].

Nesta reflexão, utilizaremos essa chave de leitura como uma provocação para apreender as dimensões da pesca artesanal como um exercício de memória, tecido no cotidiano, cristalizada pelo tempo, a partir da construção coletiva de um saber-fazer ancestral: a arte da pescaria.

Dessa forma, a apresentação das páginas seguintes seguem essa organização: i. breve contextualização da pesca artesanal e de seus contornos na construção coletiva do saber-fazer pesqueiro, ii. seguida de uma breve apresentação da vila de Regência Augusta e por fim, iii. a exposição crítica dos dados produzidos pela autora, em pesquisa realizada na comunidade de Regência Augusta, no ano de 2018. A comunidade em questão foi escolhida a partir de um mapeamento das comunidades situadas no Espírito Santo (ES), atingidas pela lama produzida no rompimento da barragem da Samarco, em novembro de 2015. Para além das entrevistas, foram utilizadas notas do diário de campo.

I- O ARTESANATO DO SABER: UM PANORAMA DA PESCA ARTESANAL

Como mencionamos, a pesca se conforma como uma atividade de longa data na história da humanidade. Dentre as duas modalidades mais populares, encontram-se a pesca industrial e a artesanal, onde as principais diferenças não correspondem somente a técnicas e métodos, mas aos impactos socioeconômicos e culturais das regiões onde é realizada.

A pesca industrial, também conhecida como pesca comercial, é feita com o auxílio de embarcações de grande porte, contando com uma expressiva infraestrutura, tanto material quanto de mão-de-obra. Tem por objetivo capturar a maior quantidade de pescado em um curto espaço de tempo, gerando um impacto expressivo sobre a Natureza (ICMBio, 2025).

Segundo Ramalho (2022, p. 04), os principais impactos se dão pelo “[...] crescimento urbano desordenado, aumento da poluição dos rios e mar, o turismo, a especulação imobiliária, o avanço da economia de mercado e a instalação de grandes empreendimentos públicos e privados.” Fazendo com que o território comum se torne cada vez mais objetificado nos mercados globais.

Diegues (1983) analisa que esse tipo de pescaria está diretamente vinculado às formações dos Estados Modernos, com a necessidade de dominação e expansão territorial, levando a necessidade de se criar dinâmicas e embarcações que pudessem aguentar longas viagens e formas de armazenamentos para comercialização do pescado por um longo período de tempo.

Diferentemente da pesca industrial, a pesca artesanal é uma organização do trabalho antiga. Segundo Diegues (1983) anterior até mesmo da agricultura, sendo uma atividade que proporcionou que diferentes povos pudessem reproduzir sua existência, a partir do intercâmbio direto com o rio e mar.

Tem por características uma produção de baixa escala, ou seja, exercida por pequenas embarcações, não maiores que 15 metros, portando um número reduzido de tripulantes e utilizando técnicas mais simples de captura do pescado, o que proporciona aos pescadores um maior controle sobre o tempo e os meios de trabalho, assim como uma identidade única, que faz parte da cultura dos diferentes povos e comunidades tradicionais (Knox; Trigueiro, 2014; Sousa, 2018).

A pesca artesanal é regulamentada pela Lei 11.959, de 29 de julho de 2009, definindo o pescador artesanal como pescador profissional, que pode exercer o ofício da pescaria de forma autônoma ou através de um regime de economia familiar, possuindo os próprios meios de produção ou podendo estabelecer contratos de parcerias. É aquele que pode exercer o ofício tanto desembarcado ou em embarcações de pequeno porte.

De acordo com o Decreto n. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, são considerados povos e comunidades tradicionais:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Dentro dessas duas definições, podemos apreender o pescador artesanal como parte integrante dos povos e comunidades tradicionais, seja pelo intercâmbio direto e essencial com a Natureza, como forma de subsistência, seja pela relação sagrada com o território, entendido como espaços necessários para que as comunidades produzam e reproduzam sua vida, no que diz respeito aos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos (Decreto n. 6.040/09).

Beloto (2016) analisa que o reconhecimento desses dois expoentes - povos e comunidades tradicionais e territórios tradi-

cionais - se conformam como uma importante estratégia para se pensar o lugar que tais práticas ocupam em nossa sociabilidade, sobretudo quando se entende “[...] a pesca artesanal [...] [para] além de fonte de renda, [e sim como] uma maneira de manutenção de vínculos humanos e culturais de uma determinada comunidade tradicional” (Beloto, 2016, p. 167).

Esse trabalho requer uma relação de cumplicidade, tecido *na e pela* própria comunidade, baseados em regimes organizados principalmente por *companha ou parceria*. De acordo com Ramalho (2012, p. 09, *grifos nossos*), “a *companha* é um processo de organização do trabalho voluntário, sem assalariamento e vinculado, sobremaneira, aos laços familiares e de compadrio, inexistindo, assim, a oposição direta entre capital e trabalho.”

Essa organização estabelece um sentimento de parceria e solidariedade, criando costumes e vínculos tanto entre os membros da embarcação quanto destes com o mar. Esses vínculos, para além da dimensão material, são subjetivos, possibilitando uma outra *economia moral*³¹, na medida em que a vida é feita pela própria experiência do vivido, do experienciado - *práxis* (Thompson, 1998; 2002; Ramalho, 2012).

Importante salientar que, quando nos referimos ao trabalho pesqueiro, não estamos ancorados na apreensão de Marx (2017) no que diz respeito ao trabalho coletivo, melhor dizendo, as formas de organização do trabalho pautadas sob a lógica do capital. Segundo Ramalho (2012), o trabalho na pescaria é trabalho vivo, pois as mediações entre instrumentos e meios de trabalho é viva, pulsante. É uma lógica de produção que está inserida dentro do tempo da existência, mediados por uma necessidade prático-objetiva. Para Kurz (2005, p. 218) “[...] numa atividade autodeterminada, sem a

31 Economia moral, a partir de Thompson (1998), refere-se às experiências dos motins pela fome que aconteceram na Inglaterra do século XVIII. Nesse período, com o aumento dos preços dos insumos, muitos camponeses, mesmo realizando a produção, não conseguiam consumir do próprio alimento, pois este seria destinado à exportação. Esses processos de reivindicações foram uma expressiva luta por uma forma de organização da própria vida, que caminhava na contramão da expansão comercial da nascente economia capitalista.

pressão da concorrência, [o] ritmo moderado do ato produtivo revela claramente a maneira *natural* do comportamento humano”.

A dimensão viva desse trabalho também está associada à apreensão da Natureza enquanto uma entidade orgânica, evocando singularidades que fazem parte do território, ou seja, o rio, o mar ou até mesmo os manguezais onde ocorrem as pescarias. A vida não é estática, e o território tão pouco, levando uma postura ativa e intencional no saber-fazer pesqueiro.

Conhecer as águas, os ritmos das marés e o movimento do pescado, revela um tipo de saber que está em “[...] permanente dialética entre totalidade societária e particularidades socioculturais” (Ramalho, 2022, p. 09), que vão sendo construídos e reconstruídos ao longo do tempo histórico, regidos por um artesanato do saber, que confere especificidades ao processo de trabalho.

É a partir dessa práxis pesqueira, que se desenvolvem diferentes tipos de instrumentos e diferentes maneiras de se adentrar no território, entendendo que cada localidade abriga determinados tipos de pescado, o que exige do pescador, conhecimento profundo do espaço, a partir da experiência (Ramalho, 2022).

Segundo Wagner e Silva (2020), as nuances da pescaria artesanal também se materializam em dois tipos de pescadores artesanais, sendo eles o de águas profundas, ou seja, aqueles que exercem suas atividades em mar aberto e em vários dias em alto mar, e os litorâneos, que pescam perto da costa cotidianamente.

Embora essa “classificação” não tenha por objetivo apreender de forma maniqueísta as formas de ser pescador, é importante conferir à esses trabalhadores do mar distintas personificações, pois, embora pescadores, cada um possui sua própria singularidade na arte da pescaria, um tipo de intercâmbio com a Natureza e uma relação comunitária diferenciada. Ser um pescador de águas profundas requer um maior senso de coletividade, pois a exposição aos

riscos suscetíveis são maiores, tornando o sentimento comunitário um elo fundamental para o exercício desse tipo de pescaria (Wagner; Silva, 2020).

Ainda que a coletividade e o conhecimento das diversas geografias do território sejam parte inerente a todos os pescadores, para os de águas profundas, a figura do *mestre pescador* se torna um elemento essencial na efetividade da pesca. O mestre pescador é aquele que é reconhecido entre os demais pescadores, como uma figura de maior experiência no saber-fazer pesqueiro. É a “[...] pessoa que possui a capacidade de articular conhecimentos sobre as marés, fases da lua, clima, sazonalidades e costumes de espécies, locais de pescaria etc., e ter o respeito da tripulação [...]” (Ramalho, 2022, p. 23)

Ainda que as embarcações tenham uma pequena divisão do trabalho, sob a figura central do mestre, a relação entre mestre e tripulantes não acontece de forma hierarquizada, mas perpassa o sentimento coletivo de cooperação.

Nas palavras de Ramalho (2012, p. 11)

Nesse tipo de sociedade baseada na cooperação simples, embora o barco pertença a um proprietário (um membro da família ou um compadre), o bote acaba sendo assumido por todos e torna-se praticamente um patrimônio da equipe, que o usa em seu dia a dia de trabalho, isto é, a embarcação ganha atributos de posse coletiva, que é reforçada pela lógica da família que nela trabalha durante as pescarias.

Essa organização do trabalho pesqueira não comporta uma produção de excedente a ser acumulado sob a figura do mestre ou do pescador dono/proprietário do barco. Ainda que o pescador com mais experiência assuma algumas estratégias de navegação, os ganhos e a dinâmica da pescaria são coletivos.

Embora essa primazia seja um elo entre todos os pescadores artesanais, cada território estabelece uma dinâmica própria do artesanato da pesca, o que reforça a pluridiversidade no processo de

trabalho, com nuances que vão além de uma repetição cotidiana da vida social, trazendo aspectos, do que Ramalho (2012) sintetiza como uma dimensão viva, mutável, sensível e tangível da arte do ser pescador.

II- A VILA REGÊNCIA DE AUGUSTA

A vila de Regência Augusta está localizada no município de Linhares, na região Norte do Estado do Espírito Santo. Além de Regência, o município possui outros oito distritos, sendo eles Bebedouro, Desengano, Farias, Pontal do Ipiranga, Povoação, Regência, Rio Quartel, São Rafael e Linhares. Destes, oito deles são banhados pelo rio Doce, com exceção do distrito de Pontal do Ipiranga (FGV, 2019; FGV, 2022).

A vila de Regência Augusta é uma comunidade voltada para a tradição da pesca, a partir do exercício diário do ir e vir ao rio e ao mar, transmitem suas tradições e costumes, por meio da oralidade. Tem uma população entre 800 e 1000 pessoas e praticamente todas as famílias mantêm alguma relação com a pescaria, seja para trabalho, subsistência, cultura ou lazer. A vila conta com a organização de uma Associação de Pescadores – ASPER – criada em 1998 e possui sede do projeto Tamar na Reserva Biológica de Comboios que tem sua gestão feita pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) (FGV, 2022).

Em relação ao território, o espaço geográfico é composto por uma rua principal e algumas ruas paralelas, cercada por áreas de preservação ambiental. As casas são distribuídas ao longo das ruas, e em seus quintais, há uma extensão do saber-fazer pescador, pois são nesses ambientes, que muitas das redes são confeccionadas e onde algumas embarcações são armazenadas ³².

A vila se constitui como uma comunidade voltada para a tradição da pesca em rio e em mar, na transmissão de suas tradições

³² Notas do diário de campo.

e realizando um intercâmbio direto e diário com a Natureza. Para além de um processo de trabalho, como forma de subsistência, a pesca artesanal se conforma como um processo de reprodução da vida, que garante a identidade social e coletiva daquela região (Bicalho, 2012; Sousa, 2023).

Perpassando todas as relações da comunidade, a partir dos ensinamentos dos mais velhos, a pescaria em mar e rio ressignifica e estabelece ligações para além da dimensão comercial e produtivista, como analisa Bicalho et al (2014, p. 27-8)

Nessa interação – entre o cultural e o natural – configuram-se práticas e saberes, cosmovisões que constituem a vida desses pescadores artesanais. Trata-se de um saber reconhecidamente naturalístico, produzido nesse intercurso de mãos e corpos, artefatos e natureza. Assim, nesse cotidiano se tece o destino do pescador, um destino traçado no balanço do barco, no lançamento da rede; um modo de vida que se encontra lá...Entre o movimento das águas do rio e das ondas do mar.

Como discutido anteriormente, o saber-fazer da arte da pescaria é compartilhado por vivências construídas no coletivo, heranças repassadas, saberes narrados, que se conformam como um elo imediato e sensível na comunidade.

Segundo Bicalho (2012, p. 55) “as pescarias em Regência Augusta caracterizam-se pelo ir e vir diário ao mar [...]”, materializadas em quatro modalidades de pesca, sendo a pesca de rede de espera (possuindo ou não o barco) – essa modalidade pode ser realizada tanto no rio quanto no mar; a pesca de Caceio, que é a pesca de peixes do mar que desovam no rio em determinadas épocas do ano; a de linha de mão, realizado com anzol; e a pesca com tarrafa, que consiste na fabricação de um utensílio caracterizado por uma rede redonda com alguns pesos (Bicalho, 2012)

Em relação a pescaria com tarrafa, ela foi

Herdada dos índios [e] era praticada por água, diretamente no alto do laço, sendo desnecessária a prática da pescaria de rede de espera. Ou seja, um tipo de pescaria que envolve um conhe-

cimento sistematizado sobre seu objeto de trabalho e sobre as condições naturais que interferem diretamente nessa atividade (Bicalho *et al*, 2014, p.29)

Essas modalidades de pesca se inscrevem na organização do próprio território e varia com as estações do ano e os períodos de defeso de determinadas espécies marinhas. Por possuir essa forte ligação com o rio e com o mar, a comunidade tem uma rotina de consumo do pescado como forma de celebrações culturais, como a festa do Caboclo Bernardo e a Festa da Manjubinha.

A festa do Caboclo Bernardo é realizada em frente ao Farol da vila, em homenagem a um pescador que residiu em Regência e salvou muitas pessoas em um acidente de navio que aconteceu nas extremidades da vila. Desde então, todo ano no mês de junho em frente ao Farol, cultiva-se a tradição festiva em homenagem ao “herói de Regência” (Sousa, 2023).

A festa da Manjubinha acontece no píer da vila entre abril e maio, por conta do alto índice de manjuba na região. Essa festividade reunia todas as pessoas da vila, contava apresentações do Congo, considerada umas das maiores manifestações culturais espírito santense e era composta por variadas preparações gastronômicas feitas com manjuba.

Ainda que não seja o objetivo da reflexão proposta, não podemos deixar de mencionar que no dia 21 de novembro de 2015, a lama de rejeitos tóxicos produzidos pelo rompimento da barragem da Samarco, chega a Foz do rio Doce, atingindo a vila de Regência Augusta.

No dia 05 de novembro de 2015, a partir das 16h, a barragem de rejeitos de minério de ferro da mineradora Samarco rompe no Estado de Minas Gerais, levando a óbito dezenove pessoas e gerando impacto na fauna e flora da região e adjacentes, afetando o Estado de Minas Gerais, e parte do litoral Estado do Espírito Santo.

Na medida que o mar de rejeitos de 34 milhões de m³ seguia seu curso, provocou a destruição de territórios e comunidades.

Tudo que se encontrava ao longo do caminho do percurso feito pela lama foi destruído. Podemos citar, como um dos casos mais emblemáticos dessa destruição, Bento Rodrigues³³, um subdistrito localizado em Minas Gerais que foi completamente apagado pela lama de rejeitos produzida pela Samarco.

É certo que rompimentos de barragens não se configuram como fenômenos naturais, ou seja, situações que acontecem de forma espontânea na Natureza. É um fenômeno humano, construído, e que tem como principal responsável as práticas desenfreadas do extrativismo no país. Seus impactos não se restringem aos territórios diretamente atingidos, e no caso da barragem da Samarco, ultrapassando fronteiras estaduais.

Vários foram os atores a sentirem os impactos da catástrofe em forma de lama, nas particularidades de reprodução de sua existência social. Desde os trabalhadores das indústrias, aos comerciantes locais, trabalhadores do setor de serviço e aos que viviam diretamente da pesca e da colheita, fazendo-se inegável as proporções e magnitudes dos impactos desse rompimento.

Para os pescadores de Regência, em especial, os impactos foram catastróficos, impossibilitando o consumo do pescado, o intercâmbio direto com a Natureza e a realização das festividades culturais. Essas impossibilidades provocaram uma fratura nas formas de organização do saber-fazer pesqueiro da comunidade, ameaçando de forma expressiva, o intercâmbio de experiências pela via da oralidade, tão rica e tão central para esse processo de trabalho.

Ainda que essa catástrofe tenha se colocado como ponto de inflexão na vida dos sujeitos, é possível identificar através de suas narrativas, a dimensão da pescaria enquanto um exercício prático da memória. Nessa tessitura de saber que conforma a práxis das idas e vindas do mar.

³³ Bento Rodrigues é um subdistrito de Mariana e foi a primeira comunidade a ser atingida pela lama de rejeitos, por conta de sua proximidade com a barragem. Essa comunidade é uma das mais antigas da região, existindo a mais de três séculos, fazendo parte da estrada real, marcando a rota oficial de bens naturais e coletivos de Minas Gerais ao Rio de Janeiro (Sousa, 2023).

III- A PESCA E A MEMÓRIA: UMA APROXIMAÇÃO AO DEBATE

A pescaria artesanal, como demonstrado ao longo dessa reflexão, é parte de um processo ancestral, de construção coletiva de um saber narrado e sedimentado de geração a geração. Ele se expressa em um saber singular, mas que se converge em saber coletivo, à medida que outras comunidades se reconhecem em suas práticas e simbologias, através da cultura (Leal, 2011).

Essas práticas constroem uma identidade pesqueira que não é feita a partir de uma metodologia formal, ou seja, pela via de manuais, mas que se dá a partir da mediação cotidiana entre homem e Natureza, na medida em que a experiência sedimenta as práticas a serem transmitidas pela oralidade, materializada nos cantos, nas festividades, nas cartografias e principalmente, nas histórias contadas.

A história compartilhada neste item, diz respeito a quatro pescadores artesanais de Regência Augusta: Carapeba, Vento Sul, Corvina e Molinete. Seus pseudônimos foram escolhidos a partir dos elementos que compunham a arte da pescaria, e que a autora aprendeu junto aos pescadores os seus significados.

Carapeba é uma espécie de peixe que habita a água doce e salgada. Vento sul é um vento tão forte que impossibilita a pescaria, fazendo com o que o barco não consiga entrar e sair das águas. Corvina é um peixe carnívoro que vive no fundo do mar. Por fim, Molinete faz parte de um equipamento de pesca, sendo indispensável para a pescaria de vara.

Estes quatro pescadores nasceram e cresceram na vila e foram ensinados a pescar desde quando se percebem sujeitos no mundo. Desde criança, aprenderam memórias de uma geração de pescadores, que estabeleciam com as águas, uma forma individual e coletiva de habitar no território de Regência. Nas palavras de *Corvina*

— *Pescar é como você aprender a andar.*

O primeiro elemento que iremos estabelecer é o papel singular da memória na construção da arte da pescaria e de como ela se conforma como uma relação partilhada, sobretudo uma partilha familiar. Faz-se necessário pontuar que embora a pescaria diga respeito aos sujeitos da comunidade, em sua integralidade, esse saber não escapa da dimensão de gênero, na medida em que o homem, na figura de pai ou avô, tem a responsabilidade de repassar as memórias da pescaria.

De acordo com as memórias de *Carapeba*, em conversa sobre sua vida e a pescaria

“_Quando eu tava com 14 anos eu fiquei sem mãe, aí fui criado pelos meus avós por parte de mãe. Meu pai que me ensinou a pescar, eu desde pequenininho eu saia andando na praia com ele, sai pro rio botar rede, naquelas época era rio doce, não era igual é agora seco, tudo praia. Era um rio só. Não existia ilha no meio do rio, a boca da barra. O rio era fundão”.

Vento Sul e Molinete, respectivamente, também se tornaram pescadores a partir de uma memória familiar, como demonstram em suas falas,

“_Pescar significa muita coisa, pra mim significa tudo. Eu cresci vendo meu pai pescando e gostei e eu aprendi com ele.”

“_É a única coisa que consigo fazer e sou feliz com a pesca. Desde criancinha que eu acompanhava meu pai, né, aí depois os amigos, e toda vida pesquei, molinete, varinha, bota redezinha.”

Nas falas acima, fica evidente a importância da oralidade na construção de um saber pesqueiro, na medida em que o tornar-se pescador é coletivo, mediado sempre pela família, mas também pela comunidade. Para Ramalho (2012, p. 19), “o pescador é sempre resultado de várias gerações, de ancestralidades corporificadas em suas técnicas [...]”, o que torna uma atividade que carrega uma simbologia que rememora sempre a um passado transmitido. Uma memória viva, que se coloca entre o presente e o passado, como sinaliza Portelli (2010).

Segundo o autor,

[...] quando falamos em memória, não falamos de um “espelho do passado”, mas de um fato do presente, porque o conteúdo da memória pode ser o passado, mas a atividade de recordar, a atividade de contar a história do passado é uma atividade do presente, e a relação que se coloca é uma relação entre presente e passado (Portelli, 2010, p. 11).

A dimensão viva da memória está presente na fala de *Carapeba*, ao discorrer sobre a ausência da pescaria no feriado da sexta-feira da paixão, a partir das tradições aprendidas com seus avós, demonstrando que a memória também é dotada de seletividade. Segundo Nora (1993, p. 09) “a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento [...]”.

“_ Todo dia. Não tinha chuva, não tinha vento sul, não tinha feriado. Só tinha um dia do ano que era muito difícil eu ir, se eu me lembro que eu fui duas ou três vezes foi muito, todo ano sexta feira da paixão. Isso aí toda vida eu vim trazendo isso desde os meus avós e meus avós, eu fui criado quase com eles.”

Ela também aparece quando o interlocutor recorda de um trabalho realizado junto aos pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), para identificar os pontos mais críticos da lama na foz do rio Doce. Em sua narrativa, ele explica que conhece o rio pela experiência construída ao longo dos mais de vinte anos navegando por suas águas, experiência essa que aprendeu com seu pai e hoje é transmitida a seus filhos.

“_ Eu trabalhei com os caras da UFES, eu sei os pontos tudinho. Eles podem chegar até sem GPS, sabia? Me leva lá no ponto tal, eu levo eles lá. E levo aonde tá acumulado a maior lama. Que eu que ando no rio eu sei, os pontos que tem mais lama no rio” (CARAPEBA).

Essa dimensão do território, do conhecimento dos seus contornos e dos seus segredos se materializa como um constante

exercício da memória, dos aspectos daquilo que é transmitido e da riqueza de um saber-fazer mediado pela práxis do cotidiano, se conformando como um patrimônio da comunidade.

Ramalho (2012, p. 15) expõe que

“[...] as explicações sobre o funcionamento e as características das marés – dos mangues, estuários, rios, oceanos, das variedades de pescados, fases da lua, tipos de ventos, o sistema de marcação – surgiram e foram repassadas de pai para filho ou de mãe para filha por meio de saberes e fazeres produzidos em várias comunidades locais como patrimônio. Saberes que devem ser validados rotineiramente pelos fazeres produtivos, e fazeres que só se realizam construindo novos e confirmando antigos saberes para que ambos ganhem legitimidade sociocultural, econômica e ambiental.

Ainda que em um primeiro momento a memória possa ser caracterizada como um fenômeno individual, ou seja, remetendo as lembranças do próprio sujeito, ela é uma construção dinâmica e coletiva, composta, como elencamos, por acontecimentos, personagens ou lugares, e que materializa um sentimento de identidade social (Pollak, 1992; Halbwachs, 1990; Lifschitz, 2014).

Segundo Pollak (1989, p. 07)

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc.

Para Halbwachs (1990) a memória coletiva envolve as diversas memórias individuais dos sujeitos e que não se sobrepõem, visto que não há um julgamento moral em relação às memórias, por sua capacidade de ser reconstruída por nosso processo individual de lembrar e esquecer. Um dos aspectos presentes na construção dessa memória é que ela não faz parte de uma só pessoa, mas se interliga coletivamente aos sujeitos sociais.

Partindo do pressuposto de que a construção de uma identidade social, tanto individual quanto coletiva, parte de um exercício da memória, a pesca artesanal pode se vincular organicamente a esse conceito, entendendo o conhecimento do patrimônio pesqueiro como uma forma de construção e reconstrução social. “[...] De suas condições concretas de existência, sentidas e interpretadas cotidianamente, através das dinâmicas históricas (Ramalho, 2012, p. 22)”.

IV- A VISTA DO HORIZONTE

A memória, enquanto um aspecto individual e coletivo dos sujeitos, tecem os aspectos da vida em sociedade, ancorada em seus saberes, práticas e experiências, cristalizadas no tempo da memória e transmitidas, entre narrativas, um saber popular que é próprio e singular de determinada comunidade, no caso desta reflexão, de uma comunidade pesqueira.

A práxis pesqueira, ou seja, esse saber-fazer repassado pela oralidade, como tradição e cultura nos leva a re-memorar os aspectos construídos, materializados e sedimentados através de um exercício da memória, tanto do ponto de vista de preservação de determinada cultura, tanto no que diz respeito de experienciar outra forma de experienciar o real.

Esse tipo de prática, ainda que seja uma dimensão da reprodução da vida assentado sobre outras determinações da vida social tem sido cada vez mais apropriada pelo capital, seja no investimento em objetos produtivos, como maiores e melhores embarcações, seja pelo uso privado do território, que ao se tornam objetos de especulação nos mercados mundiais, trazendo aspectos da pesca industrial em detrimento da pescaria artesanal.

Esse tipo de relação predatória, mecânica e tecnicista, captura de maneira essencial - em sua essência - uma dinâmica simbólica de construção de identidades sociais, marcadas por um modo de vida

próprio de comunidades tradicionais, tornando os territórios como espaços de disputadas, seja materialmente, seja culturalmente.

Dessa forma, podemos dizer que a identidade e a memória se tornam cada vez mais uma categorias em disputa, no que diz respeito às diversas formas de se apropriar e narrar a experiência do vivido. De se apropriar do território enquanto este se apropria de nossa humanidade e de transformar a vida, em práxis libertária. A quem interessa a perda das narrativas e das memórias dos pescadores artesanais? De que forma resistem os sujeitos históricos, em suas formas de contar histórias?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bicalho, C. S.; et al. Movimento das Águas Caboclas: narrativa visual, cotidiano e ruptura na comunidade pesqueira de Regência Augusta/ES. Caderno Eletrônico de Ciências Sociais, Vitória, v.2, n.1, p. 19-42, 2014.

Bicalho, C. S. Além da superfície: impactos do desenvolvimento na pesca artesanal de Regência Augusta-ES. 2012. Dissertação (Mestre em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

Beloto, N. Comunidades tradicionais pesqueiras: o Brasil e seus impasses. In: Pinto, G. R. R.; Nasser, L. C. B.; Rocha, L. R. L. (Eds.). Caderno de pós-graduação em análise ambiental e desenvolvimento sustentável: legislação ambiental. Brasília: UniCEUB: ICPD, 2016. p. 159–169.

Diegues, A. C. S. Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar. São Paulo: Ática, 1983.

Ferreira, S. R. B. Marcas da colonialidade do poder no conflito entre a mineradora Samarco, os povos originários e comunidades tradicionais do Rio Doce. In: Milanez, B.; Losekann, C. (Orgs.). Desastre no Vale do Rio Doce: antecedentes, impactos e ações sobre a destruição. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2016.

FGV. Relatório Anual de Atividade (2022). Avaliação dos impactos e valoração dos danos socioeconômicos causados para as comunidades atingidas pelo rompimento da barragem de Fundão – Matriz indenizatória territorial para os municípios de Aracruz, Conceição da Barra, Fundão, Linhares, São Mateus e Serra, na Região Estuarina, Costeira e Marinha do Espírito Santo. Disponível em: [https://www.mpf.mp.br/grandes-casos/caso-samarco/documentos/fgv/2022-1/fgv_matriz-estu arina-recm-es_parte-ii.pdf](https://www.mpf.mp.br/grandes-casos/caso-samarco/documentos/fgv/2022-1/fgv_matriz-estu%20arina-recm-es_parte-ii.pdf)

Gudynas, E. O novo extrativismo progressista na América do Sul: teses sobre um velho problema sob novas expressões. In: Léna, P., Nascimento, P. N. Enfrentando os limites do crescimento. Sustentabilidade, decrescimento e prosperidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p. 303-318. Acesso em: 13 de junho de 2019. Disponível em: <http://extractivismo.com/wpcontent/uploads/2016/07/GudynasNovoExtrativismoProgressistaBr12.pdf>

Halbwachs, M. A memória coletiva. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

ICMBio. Artes da pesca. ICMBio-MMA. Itajaí. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/cepsul/component/content/article.html?id=47>. Acesso em: 30 de março de 2025.

Jelin, E. Los trabajos de la memória. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2001.

Leal, A. Cultura e Memória: percepções das lembranças re-existent no tempo. Geo UERJ, Rio de Janeiro, Ano 13, n. 22, v. 02, 2011.

Lifschitz, J. A. Os agenciamentos da memória política na América latina. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 29, n. 85, p. 145–158, 2014.

Marx, K. O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

Nora, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História, n. 10, p. 7–28, 1993.

Portelli, A. História oral e poder. Mnemosine, v. 6, n. 2, p. 2–13, 2010.

Ramalho, C. W. N. Sentimento de corporação, cultura do Trabalho e conhecimento patrimonial pesqueiro: expressões socioculturais da pesca artesanal. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 43, n. 1, jan/jun, 2012:8 – 27.

Sousa, A. V. “Ai, antes fosse mais leve a carga”: o neocolonialismo latino-americano e os efeitos do rompimento da barragem da Samarco nas comunidades de Linhares/ES. 2023. 170f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

Sousa, A. V. “Onde tem lama, tem grana”: a perda da cultura e tradição dos pescadores artesanais de Regência Augusta/ ES após o rompimento da Barragem de Fundão/ Samarco em 2015. 112f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

Thompson, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Thompson, E. P. *Os românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Wagner, G. P.; Silva, L. A. A pesca e o pescador: por uma haliêutica historicizada. *Oficina do Historiador*, v. 13, n. 1, 2020.

Knox, W.; Trigueiro, A. A pesca artesanal, conflitos e novas configurações. *REDD – Revista Espaço de diálogo e desconexão*, Araraquara, v. 8, no. 01 e 02, 2014.

Kurz, R. *Com todo vapor ao colapso*. Juiz de Fora: Editora UFJF PAZULIN, 2005.

A COLONIALIDADE AGRÁRIA CONTEMPORÂNEA: UM PANORAMA DA CONCENTRAÇÃO FUNDIÁRIA BRASILEIRA

Guilherme Preato Guimarães³⁴
10.48209/978-65-5417-476-7

INTRODUÇÃO

A estrutura agrária brasileira é marcada por traços da herança colonial que se perpetuam até os dias atuais. Enquanto o sistema de sesmarias visava garantir a ocupação e o controle do vasto território colonial e maximizar a exploração dos recursos naturais da colônia até meados do séc. XIX, a partir dos anos 1980 o Estado brasileiro passa a incentivar uma exorbitante expansão de territórios explorados para atender às necessidades acumulativas do capital, confluindo para um cenário de conflitos, despossessões e ecocídios. Se por um lado o colonialismo histórico tinha como força propulsora e usurpadora o Estado colonizador e se legitimava por seu poderio político-militar, no contexto atual surgem novas (ou se perpetuam antigas?) formas e agentes de dominação, que garantem a continuidade da expropriação em larga escala.

A constatação de que as lógicas de dominação, exploração e hierarquização racial, cultural, epistêmica e econômica estabelecidas durante a colonização continuam a moldar as relações sociais, políticas e econômicas no mundo contemporâneo, levaram autores do pensamento decolonial a cunhar o conceito de colonialidade (Quijano, 2005), do qual nos apropriamos para compreender os múltiplos conflitos que assolam o campo brasileiro.

³⁴ Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ.

Neste sentido, a noção de colonialidade agrária aqui apresentada, está intimamente relacionada aos padrões de dominação adotados pela elite brasileira e garantidas pelo Estado, cujas raízes remontam ao período colonial, de modo que a concentração fundiária, em domínio de latifundiários e corporações do agronegócio, e a necessidade de expansão de áreas para a produção de monocultura – principalmente de soja e milho – estão no cerne de processos de desterritorialização/reterritorialização que ocorrem no campo brasileiro, sufocando a existência das mais variadas culturas/comunidades/populações tradicionais que (co)existem da/com a terra, evidenciando que a expressão maior da colonialidade no Brasil se dá sobre estes corpos/territórios.

O presente texto busca refletir sobre a expansão da área de produção promovida pelo agronegócio e sua relação com as altas taxas de conflitos por terras no campo brasileiro entre os anos 2000 e 2022. Adotou-se o Cerrado como área de estudo a partir do amadurecimento teórico acerca das problemáticas socioambientais que marcam a história recente do país. Compreendemos que a inerência à acumulação e expansão irrestritas do capital culminam, necessariamente, na superexploração da natureza, por mais que o capitalismo financeiro tenha alcançado o domínio mundial.

E é justamente o discurso do desenvolvimento econômico assumido pelo Estado brasileiro que ampara uma postura extrativista embasada na produção de commodities, tendo o Cerrado as condições ideais para esse desenvolvimento por duas questões fundamentais: 1) suas características físico-ambientais que, além de facilitarem a mecanização e implementação de tecnologias para diminuir os custos e o tempo de produção, dispõe dos elementos necessários para os cultivos como disponibilidade hídrica, bons índices de radiação solar, relevo, entre outras; 2) a atenção da sociedade organizada em defesa da questão ambiental estava mais voltada para as áreas de floresta (Amazônica e Mata Atlântica), isso somado ao fato que até mesmo especialistas da área chegaram a de-

fender que o Cerrado seria o domínio ideal para o desenvolvimento agrário do país por ser majoritariamente composto por um bioma supostamente mais resistente e resiliente do que os demais.

I- A CONCENTRAÇÃO FUNDIÁRIA E OS CONFLITOS POR TERRAS

Os conflitos por terras marcam a história do Brasil desde a invasão europeia a partir do séc. XVI, estando relacionados, principalmente, às grandes concentrações nas mãos de uma parcela mínima da sociedade. Concentração essa iniciada através dos dispositivos coloniais das sesmarias, intensificadas pela Lei de Terras de 1850, e que se manteve inalterada ao longo da história, principalmente pelos bloqueios impostos à reforma agrária e, mais recentemente, devido à dinâmica de expansão/invasão do agronegócio.

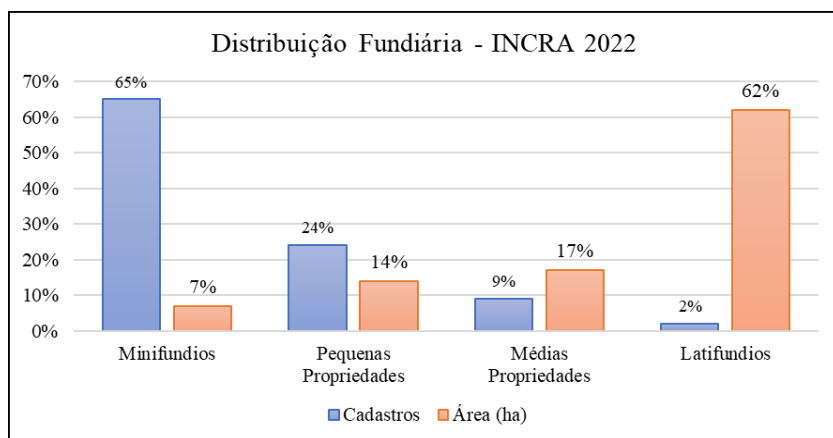
Percebe-se esse cenário nos dados do Censo Agropecuário do IBGE (2017), que apontaram um aumento de área dos estabelecimentos agropecuários superiores a 1.000 ha., os quais detinham 45% das áreas em 2006 passando para 47,5% em 2017. Essas áreas foram incorporadas por 1% do número total dos estabelecimentos registrados pelo Censo, ou seja, 50 mil estabelecimentos em um universo de mais de 5 milhões. Em contraste, os estabelecimentos que possuem até 10 ha. de área ocupavam, à época do censo de 2017, 2,3% da área total registrada, e representavam um total de 50,2% dos estabelecimentos.

Ao utilizarmos os dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2022), percebemos que a concentração de terras também se confirma. Ao todo, os Dados do Cadastro Rural do Incra (2022) contabilizaram 6.856.522 de cadastros, que ocupavam uma área total de 631.367.110 ha. Os minifúndios – que são os imóveis com menos de 1 módulo fiscal³⁵ – possuem a maior parcela de cadastros, somando cerca de 65% do total, no entanto,

35 Um módulo fiscal pode variar entre 5 e 100 hectares.

ocupam as menores áreas de terras, aproximadamente 7%. Por sua vez, os latifúndios – que são os imóveis com mais de 15 módulos fiscais – ocupam cerca de 62% da área total, enquanto constituem pouco mais de 2% dos cadastros (INCRA, 2022). O Gráfico 1 apresenta como se dá a distribuição fundiária, de acordo com os dados do INCRA (2022).

Gráfico 1 - Distribuição Fundiária - INCRA 2022



Fonte: Estatísticas Cadastrais do Incra (2022) – Organizado pelo autor.

Destaca-se que o INCRA é a autarquia federal responsável pelo ordenamento fundiário brasileiro. Os registros das propriedades são feitos mediante autodeclaração dos proprietários, o que, segundo Alentejano (2020) trata-se de uma “aberração” que beneficia principalmente os grandes produtores e latifundiários, pois “é comum a declaração como propriedades ou posses particulares de áreas que são públicas, como forma de tentar legalizar a grilagem de terras” e isso se soma à “inépcia do Estado brasileiro em estabelecer mecanismos de controle sobre o território, o que, óbvio, interessa aos grileiros, e ao agronegócio em seu movimento de expansão” (Alentejano, 2020, p. 269).

Essa dinâmica de expansão/invasão de terras pelo agronegócio em território brasileiro é pautada, principalmente, pelos processos de apropriação/expropriação violenta por uma parcela mínima da população do país associada ao capital estrangeiro, e subsidiada pelo Estado, que enxerga nessas terras a possibilidade de acumular capital e renda, em detrimento da existência física e simbólica de uma maioria que depende dessas terras para que possam desenvolver suas condições metabólicas de reprodução da vida (Porto-Gonçalves, 2022).

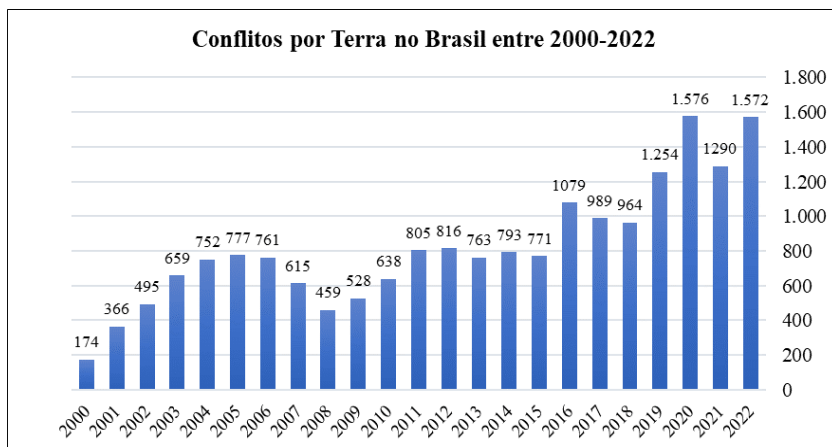
Neste sentido, “o território é constituído pela sociedade no próprio processo em que tece o conjunto das relações sociais e de poder” (Porto-Gonçalves, 2006, p. 13), e, portanto, a formação dos territórios não pode ser vista como algo que se dá desassociado das comunidades/populações que nele existem. Essa concepção de território, alinhada à expansão/invasão do agronegócio através dos processos de apropriação/expropriação violentas, nos ajudam a compreender que a formação do território agrário brasileiro, bem como sua inserção no mercado global através das commodities, se dá em meio a um intenso conflito por terras e por territórios, afetando, principalmente, comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas, entre outras.

Não obstante, desde os anos 2000 para cá, quando a área dominada pelo agronegócio vem crescendo exponencialmente, concomitantemente, percebe-se um aumento, correspondente a esse crescimento, dos conflitos por terras. De acordo com os dados históricos da CPT (2000-2022) o Brasil tem um registro médio anual de 822 conflitos por terras no referido período, afetando, em média, a vida de 791.638 pessoas. O ano de 2020³⁶ registrou o maior quantitativo desses conflitos (1576) na série histórica, afetando mais de 900 mil pessoas. No que tange ao número de pessoas afeta-

36 Destaca-se que nem mesmo a crise da pandemia do Covid-19 foi suficiente para frear os conflitos por terras no Brasil. Fato que reforça a afirmação de que a expansão/invasão promovida pelo agronegócio se dá de forma violenta. Destaca-se também que a produção das principais commodities nesse mesmo ano superou o recorde anterior em 4,2%, de acordo com a CONAB (2021), o que pode ser observado no em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-10/conab-preve-producao-recorde-de-graos-na-safra-202021> > Acesso em: out. 2024.

das, o ano de 2003 se destaca com 1.190.578. Os gráficos (Gráfico 2 e Gráfico 3) demonstram, respectivamente, a evolução dos conflitos por terra e a quantidade de pessoas afetadas por esses conflitos no Brasil entre 2000 e 2022.

Gráfico 2 - Conflitos por terra no Brasil entre 2000-2022.



Fonte: dados série histórica CPT (2000-2022), elaborado pelo autor.

Gráfico 3 - Pessoas afetadas pelos conflitos de terras no Brasil entre 2000-2022

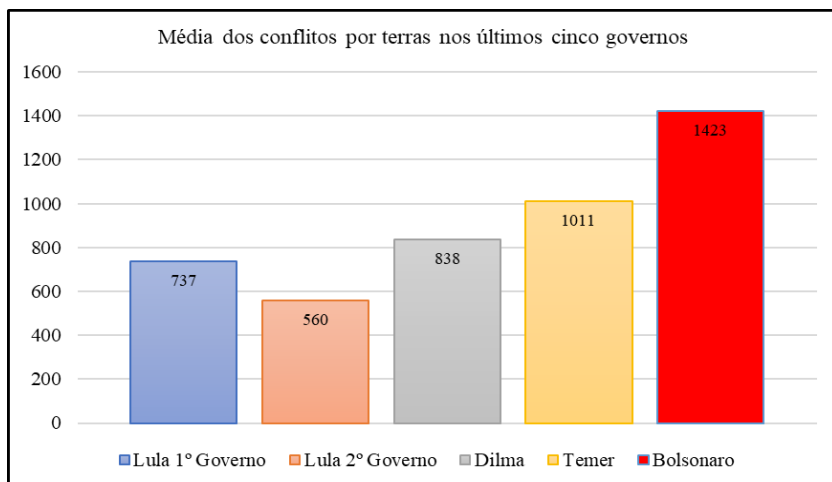


Fonte: dados da série histórica CPT (2000-2022), elaborado pelo autor.

Os dados também nos permitem compreender a dimensão dos conflitos em relação à administração da máquina do Estado. Ao analisarmos as médias de conflitos nos últimos cinco governos, os quais estão compreendidos dentro da série histórica da CPT (2000-2022), percebemos que a última gestão (2018-2022), de viés político-econômico assumidamente conservador-neoliberal, quando comparado ao primeiro e segundo governo Lula (2003-2006; 2007-2010) – sob a legenda do Partido dos Trabalhadores, com viés mais progressista – teve um aumento de 93% e 141%, respectivamente.

Quando comparado ao governo Dilma (2011-2014; 2015-2016) – também com perfil mais progressista – o aumento equivale a 70%. Quando comparado ao governo golpista³⁷ de Michel Temer (2016-2018) – com um viés mais parecido com o do último governo – o aumento representou 41%. Destaca-se, ainda, que os números absolutos de conflitos do governo Bolsonaro (2018-2022) se mantiveram acima da casa dos mil em todos os anos, afetando uma média de 895.606 pessoas, o que representa uma média 13% superior à média de pessoas afetadas em toda a série histórica. O Gráfico 4 a seguir, demonstra o comparativo das médias dos conflitos por terras nos últimos cinco governos.

³⁷ Usamos a ideia de golpe a partir da perspectiva de que o impeachment sofrido pela então presidenta Dilma (2016) se deu a partir da necessidade do capital em operar reformas estruturais no Brasil para que continuasse operando sua expansão acumulativa. Indicamos o artigo de Francisca Valdeniza Lopes de Souza (2018) o qual faz uma contextualização do cenário político econômico que resultou no referido golpe e seus impactos subsequentes às políticas públicas sociais. Disponível em: <https://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anaais/trabalhos_completos/425-51175-13072018-083019.pdf> Acesso em: dez. 2024.

Gráfico 4 - Média de conflitos por terras nos últimos cinco governos brasileiros

Fonte: dados da série histórica CPT (2000-2022), elaborado pelo autor, 2024.

No que tange ao Cerrado, foram registrados 4.785 conflitos entre 2011 e 2020 (Porto-Gonçalves, 2022), mantendo-se uma média de 478 conflitos por ano. Já em 2020 e 2021, as ocorrências registradas alcançaram, respectivamente, 653 conflitos – envolvendo 73 mil famílias – e 593 – os quais afetaram 80 mil famílias (CPT, 2022). Nos últimos 12 anos, o Cerrado tem um registro médio de 16 conflitos diários por terras, um a cada uma hora e meia, demonstrando que, assim como no cenário brasileiro, a expansão do agronegócio no domínio é sustentada por relações assimétricas de poder e elevado número de conflitos.

A referida assimetria fica evidente nas análises de Ladeira (2022) ao investigar a relação dos conflitos com as retomadas e conquistas de terras pelos movimentos e comunidades populares entre os anos de 2003 e 2019. De acordo com a autora “o panorama nacional de composição das ações mostra a perda de espaço proporcional das ações de conquista e retomada de terras, protagonizadas pelos movimentos e organizações nos conflitos agrários”

(Ladeira, 2022, p. 32). Isso significa que o agronegócio e latifundiários têm triunfado nas disputas por terras tanto no Brasil quanto no Cerrado. A Figura 1 demonstra como se configuram as ações de disputa pela terra no Cerrado e no Brasil entre 2003 e 2019, evidenciando a superioridade dos ataques aos direitos e ações violentas em relação à conquista e retomada de terras, em ambos os cenários – brasileiro e cerradense.

Figura 1 - Composição das ações de disputa pela terra no Brasil e Cerrado



Fonte: Ladeira, 2022, p. 32.

Esse cenário de intensificação dos conflitos e respectivas perdas de terras pelos movimentos e organizações populares para as classes dominantes e hegemônicas, está diretamente relacionada à ação do Estado e sua subordinação aos interesses político-econômicos dessas classes. Não obstante, percebe-se que mesmo em governos ditos progressistas as taxas dos conflitos bem como o quantitativo de pessoas afetadas se mantiveram acima das médias, com uma progressiva redução nas demarcações de terras para as populações tradicionais e assentadas. Nesta direção, “Não é possí-

vel ignorar as medidas dos governos petistas favoráveis à expansão do agronegócio, à grilagem de terras e à expansão da mineração e construção de grandes hidrelétricas na Amazônia” (Alentejano, 2020, p. 280). Isso não significa que estejamos sendo contraditórios em relação à nossa afirmação anterior de que em governos com viés conservador/neoliberal há uma tendência de aumento e acirramento dos conflitos, mas sim que o Estado brasileiro, estruturalmente e sistematicamente, tem favorecido os interesses do agronegócio.

II- O MARCO TEMPORAL COMO EXPRESSÃO DA COLONIALIDADE

A exemplo, destaca-se a recente aprovação do Projeto de Lei 490/2007³⁸ (PL490) – conhecida como o Marco Temporal – no Congresso Nacional com uma série de vetos por parte do atual governo executivo – entidades sociais esperavam veto total da Lei. Em suma, o Marco Temporal trata-se de

uma tese jurídica que defende que os povos indígenas só têm direito à demarcação de suas terras tradicionais se estivessem ocupando essas terras em 5 de outubro de 1988, data da publicação da Constituição Federal do Brasil. Segundo essa tese, as terras que estavam desocupadas ou ocupadas por outras pessoas naquela data não podem ser demarcadas como terras indígenas. Esses territórios podem ser considerados propriedade de particulares ou do Estado, e não mais dos povos originários que a habitam (Sabaru, 2023, p. 6).

A tese tem sido amplamente defendida pelo setor político ruralista – também conhecido como a bancada do agronegócio, por ser financiada pelo setor e por defender suas pautas políticas, econômicas e legislativas – que atualmente representa cerca de 58% do Congresso Nacional. A argumentação de defesa ao marco é que “a falta de uma data definida para a ocupação das terras

38 Se tornou no PL 2.903/2023 e foi aprovada como a Lei 14.701/23.

pelos indígenas gera insegurança jurídica e conflitos fundiários” (Sabaru, 2023, p. 6). A tese foi considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal, que vem discutindo outras questões relacionadas à mesma, como por exemplo, a indenização aos “ocupantes de boa fé”³⁹ que tenham sido desapropriados ou que venham a ser desapropriados para a demarcação de novas TI, e também a possibilidade de abertura das TI para a mineração.

O Marco Temporal se apresenta como expressão da colonialidade do poder, do saber e do ser. Por um lado, trata-se de uma imposição de interesses do setor agropecuário através de sua bancada no Congresso Nacional. Essa imposição se dá a partir da desconsideração das formas de ocupações originárias que ocorrem no país, afinal, o registro de territórios por documentação, bem como a própria forma de demarcação/cercamento de terras, é uma prática típica da modernidade capitalista embasada na propriedade privada. Há, portanto, uma opressão epistêmica que prioriza os saberes e formas de organização sociais ocidentais, operando através da definição do que é ou não legal – ressalta-se que ser legal não significa que seja ético ou mesmo justo para todos – sendo essa configuração subsidiada pela própria constituição do Estado de Direito – outra criação ocidental.

A colonialidade com a qual se opera o Marco Temporal, se faz sentir e perceber por essas populações espoliadas, como se percebe no relato de Sabaru (2023, p. 4):

O Marco Temporal nega as práticas que a gente teve de sobrevivência, nega a nossa ciência, nega o canto, a pintura, a culinária. Nega que esses milênios todos os povos indígenas estiveram presentes e cuidando da biodiversidade então ele nega a contribuição do indígena para o planeta e nega a contribuição do indígena na história nesse então chamado país: Vera cruz, Santa Cruz, Brasil que na verdade poderia ser PINDORAMA.

³⁹ Destaca-se que essa ideia de “ocupantes de boa fé” engloba, inclusive, proprietários que adquiriram terras por meio da grilagem, afinal, como já colocado anteriormente, o Estado não dispõe de mecanismos de controle do território suficientemente eficiente ao ponto de conseguir dar conta desses processos de grilagem. Isso significa que há a possibilidade de se ampliar os conflitos por terras caso esse marco seja aprovado, principalmente devido à grilagem de terras, além de se recomensar, duplamente, o infrator.

O próprio Ministério Público Federal reconhece que “Se aprovada, a tese do marco temporal consolidaria inúmeras violências sofridas pelos povos indígenas, como as remoções forçadas de seus territórios, os confinamentos em pequenos espaços territoriais e os apagamentos identitários históricos”⁴⁰. Isso sem contar que todas as TIs em solo brasileiro, independentemente de sua situação e da região em que se encontram, correm o risco de terem de ser reavaliados. Isso significa que 1393 Territórios Indígenas estão sob ameaça direta pelo próprio Estado, enquanto perdurar a tentativa, forçada e inconstitucional, de aprovação do marco temporal engendrada pela bancada do agronegócio.

Em seu curso, o PL490/2007 transformou-se na Lei 14.701/2023, aprovada no Congresso e sancionada pelo então presidente da república, em 20 de outubro de 2023. A Lei em questão “Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis nº 11.460, de 21 de março de 2007, 4.132, de 10 de setembro de 1962, e 6.001, de 19 de dezembro de 1973” (Brasil, 2023)⁴¹.

A Lei foi sancionada com um total de 34 vetos presidenciais, os quais nulificaram a efetividade do marco temporal. Dentre os principais dispositivos vetados, está o que estabelecia que os povos indígenas somente teriam direito às terras que ocupassem e/ou estivessem em processo de reivindicação, comprovadamente, antes do dia 05 de outubro de 1988, ou seja, antes da data de promulgação da atual Constituição Federal. As únicas seções mantidas sem alterações pelo presidente foram as que tratam das disposições gerais, das modalidades de Terras Indígenas e das Áreas Indígenas Reservadas, com artigos, inclusive, já constantes na atual Constituição Federal.

A aprovação dos artigos 20º e 26º é o que mais preocupa, uma

40 Disponível em: < <https://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr2/2023/mpf-reafirma-inconstitucionalidade-do-pl-490-2007-que-fixa-marco-temporal-para-demarcacao-de-terras-indigenas> > Acesso em: out. 2023.

41 Disponível em: < <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2023-10-20;14701> > Acesso em: out. 2024.

vez que determinam que o usufruto exclusivo não se sobrepõe ao interesse da política de defesa e soberania nacional e preveem a possibilidade de atividades econômicas em Terras Indígenas em cooperação com terceiros, respectivamente. A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) destaca que, no que tange ao art. 26º, pode-se ampliar o assédio por parte de terceiros para que se flexibilize o usufruto exclusivo das terras. Já acerca do art. 20º, o movimento analisa que se pode

abrir margem para mitigar o usufruto exclusivo, diante do conceito genérico de “interesse de política de defesa”, justificando intervenções militares nos territórios. Da mesma forma, é relevante considerar que, ilegalmente, já existem 96 mil hectares de áreas sobrepostas às terras indígenas e que essa suposta cooperação entre indígenas e não indígenas não será pacífica ou livre de altos custos para a autonomia e preservação dos modos de vida dos Povos Indígenas. Além disso, reforçamos que os Povos Indígenas são resguardados pelo Artigo 231, §6º, da Constituição, que prevê que o relevante interesse da União deverá ser disposto por Lei Complementar e não por Lei Ordinária como é o caso da Lei 14.701/2023 (APIB, 2023, n.p.).⁴²

Apesar dessas duas conquistas – a rejeição e declaração de inconstitucionalidade da tese do Marco Temporal por parte do STF e os vetos presidenciais à Lei 14.701/2023 os quais anularam a efetividade do marco – ainda há uma apreensão no cenário político que envolve o tema, por dois motivos. Primeiro porque o Congresso Nacional reverteu a decisão final sobre a Lei com a rejeição dos vetos presidenciais em dezembro de 2023. E em abril de 2024, o STF determinou a suspensão dos processos judiciais que discutem a constitucionalidade do marco, em todo o território nacional, até que se consolide uma posição sobre o tema no referido tribunal.

O segundo motivo é a proposta de uma PEC do deputado Domingos Sávio (PL-MG), a qual visa alterar o art. 49 da Constituição. Segundo o texto da PEC, as decisões do STF que não sejam unân-

42 Disponível em: <<https://apiboficial.org/2023/10/26/a-luta-continua-veto-parcial-de-lula-nao-representa-uma-vitoria/>> Acesso em: out. 2024.

nimes deveriam passar por revisão pelo Congresso, o que poderia significar a suspensão, por maioria qualificada, das decisões tomadas pelo Supremo. Em reunião realizada pela bancada ruralista em setembro de 2023, essa se tornou uma das ações prioritárias⁴³ da estratégia do grupo para tentar reverter o quadro. Cabe ressaltar que dois dos onze ministros do STF – justamente os dois indicados pelo governo bolsonarista (2019-2022) – votaram a favor do marco, o que pela PEC seria o suficiente para colocar sob análise a tese do marco temporal rejeitada pelo STF.

III- DAS MÚLTIPLAS VIOLÊNCIAS CONTRA POPULAÇÕES TRADICIONAIS

As condições de vida dos povos originários e populações tradicionais no que hoje chamamos Brasil, vem sendo dilaceradas pelos padrões e interesses ocidentais desde a invasão europeia. E isso se mantém inalterado ao longo da história. Atualmente, apesar de os ideólogos do agronegócio defenderem que a tecnologia seja o principal fator de produtividade no campo brasileiro, percebe-se que tanto os ataques institucionais a esses povos – tal como o marco legal – quanto os ataques físicos/simbólicos, são marcados principalmente pelos altos índices de conflitos por terras imprimidos pelo setor do agronegócio em sua avidez por ampliar suas áreas de produção, ou seja, o fator terra ainda é o principal gerador de lucros da classe capitalista hegemônica.

A violência tem afetado a vida desses povos diariamente, sistematicamente. O Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil, publicado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2022) destaca os três principais aspectos dessa violência, sendo eles: a violência contra o patrimônio; a violência contra a pessoa; e a violência por omissão do poder público.

⁴³ Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/congresso/bancada-ruralista-define-prioridades-para-reagir-ao-stf/>> Acesso em: out. 2024.

No que tange à violência contra o patrimônio, o relatório faz a análise em três categorias. A primeira diz respeito à omissão e morosidade na regularização de terras, a qual registraram, em 2022, 867 casos; a segunda categoria relaciona-se aos conflitos por terras, os quais somaram 158 registros, no mesmo ano; a terceira análise se direciona às invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio as quais totalizaram 309 conflitos (CIMI, 2022). Destaca-se que a terceira categoria está diretamente relacionada aos conflitos por terras, e quando somada à segunda categoria, somam um total de 467 registros, somente em 2022. Ao todo, os casos de violência contra o patrimônio somam 1.334 ocorrências, e dessas, “destacam-se os casos de extração de recursos naturais como madeira, garimpo, caça e pesca ilegais e invasões possessórias ligadas à grilagem de terras” (CIMI, 2022, p. 8).

A violência contra pessoas totalizou, também em 2022, 416 casos, dos quais destacam-se: “abuso de poder (29); ameaças de morte (27); ameaças várias (60); assassinatos (180); homicídio culposo (17); lesões corporais dolosas (17); racismo e discriminação étnico-cultural (38); tentativa de assassinato (28); e violência sexual (20)” (CIMI, 2022, pág. 9). Ao longo do governo Bolsonaro (2019-2022) a média de violências englobadas nesta categoria foi de 373,8 casos anuais, superando a média do governo Dilma-Temer (2015-2018) que foi de 242,5 casos anuais, o que representa um aumento de 54%. Em dados absolutos, durante o governo Bolsonaro (2019-2022), foram registrados 795 homicídios de indígenas no Brasil, relacionados aos conflitos por terras (CIMI, 2022).

A violência por omissão do poder público apresenta dados preocupantes sobre o atendimento aos povos indígenas, principalmente em se tratando da saúde. A apropriação de parte da estrutura da TI Yanomami por garimpeiros durante a gestão Bolsonaro – muito em função do seu discurso, mas principalmente pelo abandono às ações de proteção dos povos indígenas – resultou no óbito de 621 crianças entre 0 e 5 anos entre 2019-2022 somente nessa

TI, o que equivale a 3% desse povo. Quando ampliada a abrangência dos casos à escala nacional, revela-se que somente em 2022 foram registradas 835 mortes de crianças indígenas entre 0-4 anos, e ao longo do governo Bolsonaro (2019-2022) a Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) registrou 3.552 óbitos de crianças indígenas nessa mesma faixa etária. O relatório ainda destaca que entre os anos de 2019-2022 houveram 535 mortes de indígenas por suicídio. Ainda nessa categoria, foram registrados: “desassistência geral (72 casos); desassistência na área de educação (39); desassistência na área de saúde (87); disseminação de bebida alcoólica e outras drogas (5); e morte por desassistência à saúde (40), totalizando 243 casos” (CIMI, 2022, p. 9).

IV- O AGRO É POP? DEGRADAÇÃO AMBIENTAL E MUTILAÇÕES HUMANAS

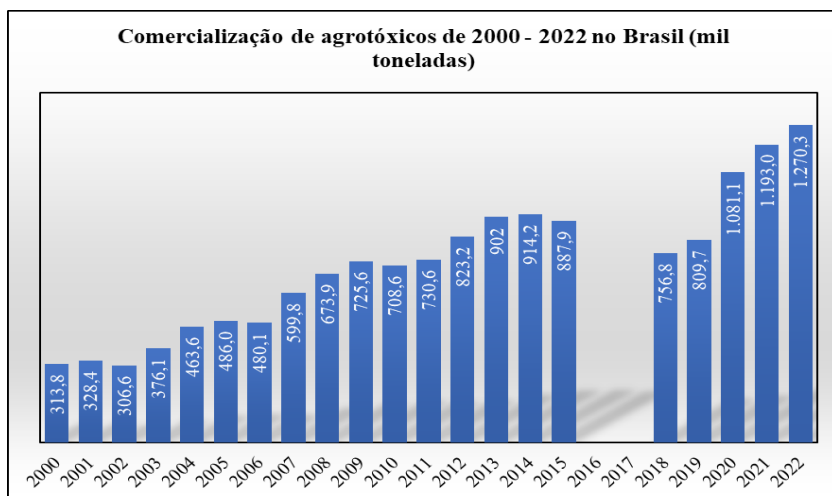
Outro fator de conflito que merece atenção, e relaciona-se tanto às problemáticas que envolvem a qualidade das águas e das terras quanto a qualidade de vida, principalmente de populações tradicionais, é o uso intensivo de agrotóxicos⁴⁴. Desde 2008, o Brasil é o país que mais consome esses insumos em todo o mundo, passando das 300 mil toneladas no início dos anos 2000 e atingindo patamares de 900 mil toneladas entre 2012 e 2015 (Alentejano, 2020).

O consumo de agrotóxicos no país superou a marca dos 800 milhões de litros em 2018, sendo que mais de 600 milhões de litros, cerca de 74% do total nacional, foram utilizados no Cerrado (Egger, et al., 2020). Desse total, destaca-se que 73% dos agrotóxicos consumidos no Brasil, foram utilizados na produção das principais commodities supracitadas neste trabalho (Egger et al., 2020; Lopes; Gurgel; Melo, 2023).

44 Utiliza-se o termo para fazer referência a “Agentes que têm a função de eliminar seres vivos que surgem nas lavouras, compostos por um ou mais ingredientes ativos (IAs) e por outras substâncias responsáveis por sua dispersão e absorção” (Lopes et al., 2023, p. 4).

Desde os anos 2000 há uma tendência de crescimento da comercialização e uso desses agentes, com uma média anual correspondente a 706 mil toneladas. Observa-se que entre os anos de 2019 e 2022 há um aumento exponencial na comercialização, com uma média anual equivalente a 1088 mil toneladas, ou seja, um aumento de 54% em comparação com a média histórica. Ao todo, ao longo desse mesmo período, foram liberados 2.182 agentes para venda e consumo no país, sendo 98 produtos inéditos. O Gráfico 5 ilustra como se deu a comercialização/utilização de agrotóxicos no Brasil entre os anos 2000 e 2022. Destaca-se que não conseguimos encontrar dados referentes aos anos de 2016 e 2017 pois a ANVISA não os publicou.

Gráfico 5 – Comercialização/utilização de agrotóxicos no Brasil entre 2000 e 2022 em mil toneladas



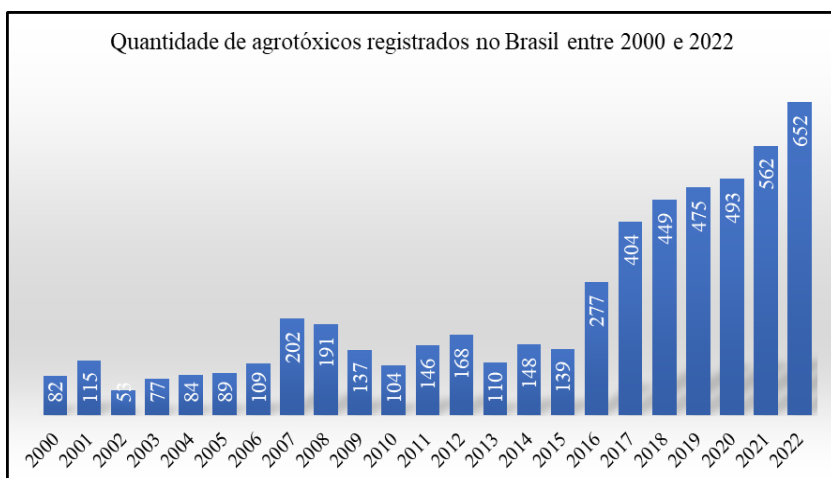
Nota: SINDAG/Sindiveg – Compilados pela Campanha Permanente Contra os Agrotóxicos e Pela Vida⁴⁵.

Fonte: Elaborado pelo autor.

⁴⁵ Disponível em: < <https://contraosagrototoxicos.org/base-de-conhecimento/dados-sobre-agrototoxicos/> > Acesso em: out. 2024.

Acompanhando a tendência de aumento no consumo (Gráfico 6), a quantidade de agrotóxicos autorizados para uso no país também vem crescendo, em especial a partir do mandato do governo Temer (2016-2018), mantendo a tendência de alta e alcançando números recordes no último ano do governo Bolsonaro. Ressalta-se que o setor agroquímico é sustentado, predominantemente, por insumos importados. No que tange aos fertilizantes químicos, em 2022 o volume de importação de todos os produtos consumidos no país foi de 84%. A importação de agrotóxicos se manteve em uma taxa de 42%⁴⁶.

Gráfico 6 - Registros de agrotóxicos no Brasil a partir dos anos 2000.



Nota: MAPA, 2023.

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

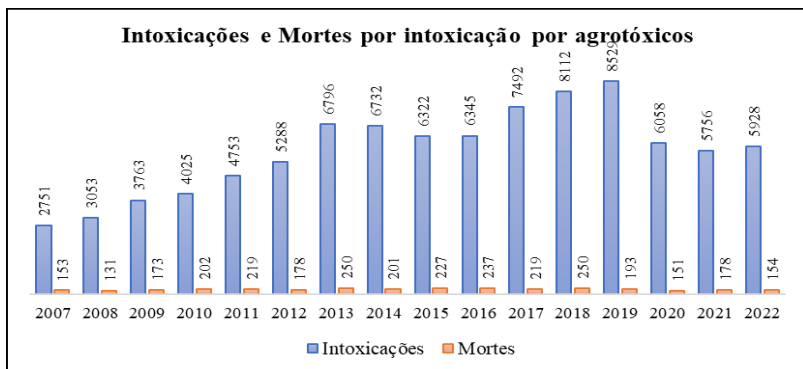
A legislação brasileira sobre o uso e contaminação de corpos hídricos por agrotóxicos é muito permissiva, principalmente quando comparada aos países da União Europeia (UE). Como exemplo, os níveis permitidos de glifosato – produto que vem sendo associado a ocorrências de câncer, por exemplo, entre outros malefícios à

⁴⁶ Disponível em: < <https://www.brasildefato.com.br/2022/12/16/relatorio-revela-ganhos-imensos-e-alta-dependencia-externa-no-mercado-agroquimico-brasileiro> > Acesso em: out. 2023.

saúde⁴⁷ – são 5 mil vezes superiores aos níveis permitidos na UE. Outra característica se dá na avaliação da contaminação de corpos hídricos por agrotóxicos, uma vez que no Brasil são considerados apenas valores individuais dos resíduos presentes por amostra, independentemente da quantidade de substâncias identificadas, enquanto na UE se considera todo o somatório dos resíduos na determinação dos níveis permitidos para o monitoramento e vigilância (Lopes; Gurgel; Melo, 2023). Ao desconsiderar o somatório de resíduos, a legislação brasileira pode estar contribuindo para a subnotificação de dados referentes à contaminação tanto hídrica quanto das terras por esses produtos.

Como resultado desse cenário intenso de uso de agrotóxicos, entre os anos de 2007 e 2022 ocorreu uma média de 5791 casos de intoxicação e 195 óbitos por agrotóxicos no Brasil. O ano de 2019 representa o maior quantitativo de intoxicações por esses produtos ao atingir a marca e recorde histórico de 8.529 casos. No que tange aos óbitos, os anos de 2013 e 2018 são os que apresentaram os maiores quantitativos com 250 registros.

Gráfico 7 - Intoxicações e mortes por intoxicação por agrotóxicos no Brasil entre 2007 e 2022.



Fonte: DATASUS/ Compilados pela Campanha Permanente Contra os Agrotóxicos e Pela Vida. Elaborado pelo autor.

⁴⁷ Ver mais sobre em: < <https://cee.fiocruzhttps://cee.fiocruz.br/?q=node/987.br/?q=node/987> > Acesso em: out. 2024.

Em estudo bibliográfico realizado acerca dessa temática, Egger et al. (2020) encontraram relações entre as áreas onde o uso de agrotóxico é mais intenso – com especial atenção para o Cerrado justamente por ser onde mais se consome esses agentes – e problemas relacionados à saúde como más-formações congênitas, altos índices de ocorrências de câncer infanto-juvenil, maiores taxas de intoxicação exógena e de suicídios relacionadas a essas intoxicações.

Por seu turno, Lopes, Gurgel e Melo (2023) identificaram a contaminação de água em sete comunidades distintas ao longo do Cerrado, que possuem proximidade com grandes plantações de soja. A pesquisa em questão compõe o “Dossiê sobre agrotóxicos no Cerrado” lançado em 2023 pela Campanha Nacional em Defesa do Cerrado, a qual conta com diversos entes da sociedade civil organizada e importantes institutos de pesquisa, como a Fundação Oswaldo Cruz. Além dos já relatados problemas relacionados à saúde humana, as autoras identificaram uma série de danos ambientais como o desaparecimento de abelhas; o aumento de pragas e espécies invasoras que não existiam antes da implementação do uso de agentes químicos nas grandes plantações que circundam essas comunidades; a infertilidade de solos relacionada à dispersão dos agrotóxicos; entre diversos outros; muitos deles identificados, inclusive, pelas próprias comunidades locais (Lopes; Gurgel; Melo, 2023).

Sob a perspectiva das autoras

As compreensões e análises da presença dos agrotóxicos pelas comunidades participantes da pesquisa-ação enfatizam como eles têm sido usados, também, como armas químicas, ao interferirem na produção e reprodução da vida. Ao se falar em vida, deve-se enfatizar que, para os povos do Cerrado, ela só é possível pelas conexões estabelecidas com o território onde se vive, seja ele o corpo, a terra, a mata ou as águas. (Lopes; Gurgel; Melo, 2023, p. 54)

O uso intensivo e sua concentração no Cerrado, levou Lopes, Gurgel e Melo (2023) a considerarem que os agrotóxicos são utilizados como armas químicas contra os povos que habitam o domínio. De acordo com as autoras, “Trata-se de um projeto de extermínio, em que a contaminação dos corpos e territórios se dá de forma intencional, quando o uso de uma substância impede a produção e reprodução da vida” (Lopes; Gurgel; Melo, 2023, p. 9). Em uma perspectiva muito parecida e até mesmo complementar, Egger et al. (2020, p. 49) concluem que “as consequências da expansão do agronegócio para o bioma e seus povos, especialmente no que toca às águas e aos agrotóxicos, caracterizam dimensões do Ecocídio em curso, concretizado como produto moderno-colonial racista nos Cerrados”.

Corroboramos com ambas as perspectivas, mas chamamos a atenção para o papel fundamental do Estado nesses processos. Como pôde ser observado ao longo dessa seção, há sim uma investida do agronegócio no Cerrado, com ampla expansão/invasão territorial para a ampliação da produção de commodities e com isso a acumulação de capital. Mas é importante ressaltar que essa expansão/invasão somente é possível graças à estrutura do Estado que age, ora ativamente ao fazer uso de seu monopólio da violência, do poder e da legalidade (Harvey, 2005), ora passivamente através da omissão, em benefício da elite do agronegócio, contribuindo com o processo de espoliação de diversos grupos étnicos que dependem diretamente desses territórios, que outrora os pertenciam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO, P. R. R. e ROCHA-LEÃO, O. M. Trabalho de Campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, nº 84, p. 51-57. 2006.

CPT - Comissão Pastoral da Terra. Conflitos no campo: Brasil 2019. 2020. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/publicacoes-2/destaque/5167-conflitos-no-campo-brasil-2019>>. Acesso em: dez. 2024.

EGGER, Daniela da Silva; RIGOTTO, Raquel Maria; LIMA, Francço Antônio Neri de Souza; et al. Ecocídio nos Cerrados: agronegócio, espoliação das águas e contaminação por agrotóxicos. In: Desenvolv. Meio Ambiente, Vol. 57, Edição especial - Agronegócio em tempos de colapso planetário: abordagens críticas, p. 16-54, jun. 2021. DOI: 10.5380/dma.v56i0.76212. e-ISSN 2176-9109.

HARVEY, D. O “novo” Imperialismo. São Paulo: Loyola, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil em Síntese, Território. 2017. Disponível em: < <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/territorio.html> > Acesso em: dez. 2024.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Sistema de Gestão Fundiária. Disponível em: < <https://sigef.incra.gov.br/>> Acesso em: dez. 2024.

LADEIRA, Julia Nascimento. Geografia Dos Conflitos Agrários Como Instrumento De Luta: Cerrado E Zonas De Transição, Brasil 2003–2019. In: Conflitos, Massacres e Memória das Lutadoras e Lutadores do Cerrado 2022. Comissão Pastoral da Terra – Articulação das CPTs do Cerrado. Goiânia/GO, 2022. 83 págs.

LOPES, Helena Rodrigues; GURGEL, Aline do Monte; MELO, Luiza Carla de. Vivendo em territórios contaminados: um dossiê sobre agrotóxicos nas águas do Cerrado. Palmas - APATO, 2023. ISBN: 978-65-995635-4-6.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A globalização da natureza e a natureza da globalização. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. ISBN: 85-200-0683-3.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Cerrados Brasileiros: Territorialidades em Conflito. In: Conflitos, Massacres e Memória das Lutadoras e Lutadores do Cerrado 2022. Comissão Pastoral da Terra – Articulação das CPTs do Cerrado. Goiânia/GO, 2022. 83 págs.

Quijano, Anibal. 2005. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. IN: Lander, Edgardo. 2005. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires/São Paulo. CLACSO, Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais.

RANGEL, Lucia Helena (Org.). RELATÓRIO – Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil– Dados de 2022. Conselho Indigenista Missionário (Cimi). Brasília, 2022. 285 pág. ISSN: 1984-7645.

SABARU, Marcus. Cartilha sobre o julgamento decisivo para o futuro dos povos indígenas do Brasil e o enfrentamento da crise climática. APIB, 2023. Disponível em: < https://apiboficial.org/files/2023/09/marcotemporal_cartilha_v10_tela.pdf > Acesso em: out. 2024.

Assim como no nosso livro *Educação popular: estilhaços, repertórios e cosmovisão de um mundo sem promessas* (Telha, 2022), renovamos os votos por aprendermos em consonância com quem ensina e, muitas vezes, também para além dos livros. Aprendemos com as marés sobre o magnetismo; com as árvores que florescem, dão frutos e secam, mostrando os ciclos; aprendemos com quem rema e lê os ventos com lemes; também com os céus quilombolas, indígenas, ribeirinhos, caiçaras, entre outros; aprendemos com as sementeiras e as colheitas conforme luas e as estações; com os saberes de quem sabe porque sente, os caminhos e as estradas, iluminando sombras.

