

# Educação do Campo

Protagonismo, resistência e movimento

Ana Paula Inacio Diório

Analdino Pinheiro Silva Filho

Idalina Souza Mascarenhas Borghi

Priscila Brasileiro Silva do Nascimento

(Orgs.)





# **Educação do Campo: protagonismo, resistência e movimento**

**REITOR**

Fábio Josué Souza dos Santos

**VICE-REITOR**

José Pereira Mascarenhas Bisneto

**SUPERINTENDENTE**

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

**CONSELHO EDITORIAL**

Ana Lúcia Moreno Amor

Josival Santos Souza

Luiz Carlos Soares de Carvalho Júnior

Maurício Ferreira da Silva

Paulo Romero Guimarães Serrano de Andrade

Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (presidente)

Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves

Walter Emanuel de Carvalho Mariano

**SUPLENTES**

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Wilson Rogério Penteadó Júnior

**COMITÊ CIENTÍFICO**

(Referente ao Edital nº. 001/2020 EDUFRB – Coleção Sucesso  
Acadêmico na Graduação da UFRB)

Ana Paula Inacio Diório, Analdino Pinheiro Silva Filho, Idalina Souza  
Mascarenhas Borghi, Frederik Moreira dos Santos, Isabel de Jesus  
Santos dos Santos, Maricleide Lima Mendes, Priscila Brasileiro  
Silva do Nascimento

**EDITORA FILIADA À**



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Ana Paula Inacio Diório  
Analdino Pinheiro Silva Filho  
Idalina Souza Mascarenhas Borghi  
Priscila Brasileiro Silva do Nascimento  
(Orgs.)

# **Educação do Campo: protagonismo, resistência e movimento**



Editora UFRB  
Cruz das Almas - Bahia  
2021

Copyright©2021 by Ana Paula Inacio Diório, Analdino Pinheiro Silva Filho, Idalina Souza Mascarenhas Borghi, Priscila Brasileiro Silva do Nascimento

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

*Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica:*  
Antonio Vagno Santana Cardoso

*Revisão e normatização técnica:*  
Thiago Lins da Silva

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

E24 Educação do campo: protagonismo, resistência e movimento / Organizadores: Ana Paula Inacio Diório... [et. al.]... Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2021. 368p.; il.

Este Livro é parte da Coleção Sucesso Acadêmico na Graduação da UFRB - Volume XII.

ISBN: 978-65-87743-14-1

1.Educação do campo – Movimentos sociais.  
2.Extensão universitária. 3.Pesquisa e desenvolvimento – Análise. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II.Diório, Ana Paula Inacio. III.Silva Filho, Analdino Pinheiro. IV.Borghi, Idalina Souza Mascarenhas. V.Nascimento, Priscila Brasileiro Silva do. VI.Título.

CDD: 371.207

Ficha elaborada pela Biblioteca Central de Cruz das Almas - UFRB.  
Responsável pela Elaboração - Antonio Marcos Sarmiento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).  
(os dados para catalogação foram enviados pelos usuários via formulário eletrônico)

Livro publicado em 16 de outubro de 2021.



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro  
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil

Tel.: (75) 3621-7672

[editora@reitoria.ufrb.edu.br](mailto:editora@reitoria.ufrb.edu.br)

[www.ufrb.edu.br/editora](http://www.ufrb.edu.br/editora)

[www.facebook.com/editoraufrb](https://www.facebook.com/editoraufrb)

# Sumário

## **Prefácio**

Iracema Lima dos Santos .....9

## **Introdução**

Frederik Moreira dos Santos, Isabel de Jesus Santos dos Santos  
Maricleide Lima Mendes ..... 17

## **A extensão na formação de uma educadora do campo**

Quércia Ribeiro dos Santos, Kleber Peixoto de Souza ..... 23

## **Coletivo de mulheres no espaço universitário**

Brenda Santos de Sousa, Ana Paula Inacio Diório,  
Frederik Moreira dos Santos ..... 35

## **Tempo Comunidade como percurso formativo da LEdoC**

Aldinete Silvino de Lima, Idalina Souza Mascarenhas Borghi,  
Maricleide Pereira de Lima Mendes ..... 51

## **Acompanhamento dos alunos nas escolas do campo**

Iverson Cerqueira da Encarnação, Roseni Souza Santos,  
Nilson Antonio Ferreira Roseira ..... 69

## **Ensino da matemática na EJA/Campo: limites e possibilidades**

Normeide Pereira Ferreira, Idalina Souza Mascarenhas Borghi,  
Analdino Pinheiro Silva Filho ..... 87

## **Práticas pedagógicas e inclusão na Educação do Campo**

Priscilia Natália Pereira Ferreira, Klayton Santana Porto ..... 103

## **Uso de plantas medicinais no ensino de ciências**

Junália Anunciação da Cruz Ferreira, Klayton Santana Porto,  
Paulo José Lima Juiz ..... 123

## **Lutas quilombolas em Itaguaçu da Bahia**

Dilza Bispo Bastos, Samuel Bispo Bastos,  
Silvana Lúcia da Silva Lima ..... 143

<b>Conhecimentos e saberes para o cultivo do limão</b>	
Marcelo dos Santos Silva, Nilson Antonio Ferreira Roseira.....	159
<b>Plantas medicinais nas Atenção Primária à Saúde</b>	
Irislene Carvalho da Silva, Priscila Brasileiro Silva do Nascimento, Michele de Araújo de Jesus .....	179
<b>Questão agrária na comunidade quilombola Alegre – Bahia</b>	
Bruna Pires Pereira, Kássia Aguiar Norberto Rios .....	199
<b>Plantas alimentícias não convencionais em Alagoinhas – Bahia</b>	
Neide Alves dos Santos, Tatiana Ribeiro Velloso .....	215
<b>Fitoterapia na Medicina Veterinária</b>	
Ducileia da Cruz Amorim, Paulo José Lima Juiz .....	233
<b>Avaliação da qualidade da água do Rio do Peixe, Ipirá – Bahia</b>	
Carlos Alexandre Oliveira da Silva, Liz Oliveira dos Santos, Priscila Brasileiro Silva do Nascimento .....	253
<b>Uma ação educativa com agricultores do Riacho do Capinão</b>	
Tatiana Lopes de Souza, Kleber Peixoto de Souza.....	271
<b>Identidade e cultura em áreas de reforma agrária</b>	
Irlane Felix Rodrigues, Ana Paula Inacio Diório.....	289
<b>O território quilombola de Massaranduba, Irará – Bahia</b>	
Elene Barbosa Pereira, Kássia Aguiar Norberto Rios .....	307
<b>A questão agrária e ambiental na Mangabeira, Irará – Bahia</b>	
Daniela Bispo de Jesus, Silvana Lúcia da Silva Lima .....	325
<b>Estudo de viabilidade e gestão associativa quilombola</b>	
Vanderson Sales dos Santos, Crispiniano de Assis Costa, Tatiana Ribeiro Velloso .....	341
<b>Sobre os autores</b> .....	359

# Prefácio

*Iracema Lima dos Santos<sup>1</sup>*

Os livros têm sempre uma história e a história deste livro se inicia junto à conquista dos Cursos de Educação do Campo como política pública para a formação dos educadores das escolas do Campo, fruto da luta e forte presença das organizações e dos movimentos sociais em busca de um perfil de formação docente que respondesse às especificidades presentes no campo: Ele faz parte da história das Licenciaturas em Educação do Campo, as LEdoC, e sua produção expressa, de forma clara, a multiplicidade de saberes e de ações que são desenvolvidas no Campus CETENS/UFRB, Universidade que, em sua história, é a Universidade que mais incluiu estudantes oriundos da classe trabalhadora.

Esta publicação é resultado das pesquisas realizadas nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitações em Matemática e Ciências Naturais – LEdoC – da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – CETENS/UFRB e ocorre num período em que, mais do que nunca, precisamos reafirmar nossos princípios e concepções de Educação do Campo e da identidade da formação docente, cuja matriz se ancora nas experiências dos sujeitos do campo, na sua diversidade sócio, política e cultural, e que apontam para a formação humana integral, assim como reafirma uma posição de resistência frente às investidas do capital sobre a educação pública e do campo.

---

1 Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, atua como gestora da Escola Família Agrícola de Jaboticaba, Quixabeira – Bahia, uma das afiliadas à Rede AECOFABA. Atua nos movimentos ligados à Educação do Campo, integrando os coletivos do Território Bacia do Jacuípe, Fórum Estadual de Educação do Campo da Bahia – FEEC e Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB.

Mergulhar na leitura dos capítulos que compõem este livro me encheu de alegria e esperanças. Alegria de ver o quão a LEdoC do CETENS/UFRB é de fato inclusiva e está a serviço dos processos de uma educação emancipatória e esperança de que essa relação intrínseca entre a construção do saber acadêmico em sincronia com as realidades, não só contextualize a educação, mas acima de tudo realize práxis que materialize a perspectiva defendida por Paulo Freire.

Assim, as histórias vividas e experimentadas nos mais diversos territórios camponeses são aqui narradas pelos estudantes e professores do CETENS/UFRB, que fazem da LEdoC muito mais que um curso de Licenciatura de Educadores, apontando para um comprometimento político social desses sujeitos em favor da educação como direito público subjetivo. Os estudantes, muitos deles também sujeitos da pesquisa, tornam-se protagonistas dessa produção e relatam, pela ótica de sujeitos participantes, as experiências que contemplam a riqueza e a diversidade existente na vida dos camponeses e camponesas, agricultores, ribeirinhos, quilombolas, assentados e povos tradicionais que habitam o território do campo baiano.

Ao trazer à luz da produção acadêmica a vida e os desafios que se historicizam no campo, para além da visibilidade, os autores e autoras problematizam, por meio da reflexão, os grandes desafios enfrentados pelos povos do campo em cada território pesquisado. Mas, como o campo não se compõe apenas de desafios, aqui também se descortina a riqueza do trabalho, da cultura, do canto, das formas de organização e de solidariedade que permeiam a vida dos que habitam os campos e as florestas.

Creio ser dispensável falar da relevância e da riqueza das temáticas que compõem esta obra, no contexto atual. Elas se alinham para apresentar possíveis respostas à pergunta sobre qual deve ser a função social da escola que hoje se encontra inserida num contexto

em que diferentes projetos de campo e de desenvolvimento estão em disputa. Aqui está explícita na voz de todos os sujeitos a função inegável de formar crianças, jovens, adultos como camponeses que lutam pela produção de sua existência e garantia dos seus territórios, tendo presente a memória dos seus ancestrais, que lhes conferem a firmeza de que precisam lutar em defesa dos territórios, assim como o compromisso de construir um futuro para as gerações que estão por vir.

Não pretendo realizar aqui uma simples (re)apresentação ou comentário sobre as produções de cada autor(a), mas tentarei tecer um diálogo a que fui provocada quando me debrucei para ler cada capítulo e acompanhar a imersão de cada pesquisador (a) no seu campo de pesquisa específico, emergindo de lá com fatos, conhecimentos, memórias, histórias, culturas, saberes, que se constituem fonte de conhecimento para quem produz e para quem, por meio do registro, se apropria das histórias de luta que aqui se apresentam. “A produção e a divulgação do conhecimento não se fazem alheias aos conflitos, antagonismos e relações de forças que se estabelecem entre classes ou grupos sociais. A produção do conhecimento é ela mesma, parte e expressão dessa luta” (FRIGOTTO, 2008, p.51).

Entendemos a produção apresentada nesta obra como resultado de um processo da luta dos filhos e filhas dos camponeses, quilombolas, indígenas e dos educadores militantes da Educação do Campo, aqui abordando temáticas que se encontram no campo da educação que lhes são caras, do ponto de vista da garantia do direito à educação, à inclusão social, à terra, à água, à diversidade cultural.

Esses direitos não lhes chegam sem a tensão presente no campo que, desde sempre, esteve em disputa pelo capital. É desse lugar que os pesquisadores emergem e nos presenteiam com uma diversidade de temas que perpassam pela inclusão da pessoa com deficiência em escolas do campo, realidade apresentada pela ótica de mães e educadores (a)s que lutam para que seus filhos

sejam inseridos como sujeitos de direito. Ao assumirem a bandeira da inclusão, expõem um problema que exclui e segrega pessoas. Embora as barreiras e os desafios sejam grandes, há o compromisso de lutar para que a inclusão de fato aconteça.

Por aqui também, o processo organizativo dentro e fora da universidade se apresenta como forma de educar para a liberdade e para a emancipação feminina. É dessa forma que o coletivo de mulheres negras e quilombolas incidem na formação política de militantes para defenderem pautas referentes a gênero, raça e classe, promovendo o protagonismo social coletivo capaz de transformar realidades excludentes dentro e fora da Universidade.

A relação teoria e prática orienta a matriz dos Cursos da LEdoC e é ao falar desse tema central nos cursos de Educação do Campo que o(a)s autores (a)s apresentam aqui a experiência da alternância e do acompanhamento pedagógico, considerando o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade como verdadeiros instrumentos de integração entre a universidade e as comunidades de onde provém os estudantes. Carregadas de todo o sentido simbólico que esses territórios comportam, a prática da alternância aproxima os espaços, integra os tempos formativos que, por meio da observação da realidade, constrói possibilidades de planejar e intervir nas comunidades, a partir das suas identidades, dos seus saberes, ressignificando, desse modo, os processos de produção do conhecimento.

A Educação de Jovens Adultos e o ensino de matemática são um desafio em qualquer espaço, mas no campo eles se ampliam e constituem-se temas de interesse para qualquer pesquisador, ainda mais para aqueles que experimentam essa realidade. É com a importância que o tema merece que o(a)s pesquisadores(a)s nos apresentam as possibilidades de um ensino contextualizado, que problematiza a realidade, aponta os desafios da EJA/Campo,

ao mesmo tempo em que resgata saberes, estabelece o diálogo e oportuniza a escuta da voz de jovens e adultos, sujeitos que avançam para uma consciência crítica da realidade e lutar para se contrapor à negação das condições de escolarização que lhes foram negadas.

O resultado das pesquisas que trata do uso das plantas medicinais usadas pelas comunidades, ou como práticas integrativas complementares, não nos fala apenas do saber científico/acadêmico. As referidas pesquisas trazem à tona o diálogo com os saberes ancestrais africanos e indígenas que fazem uso destas, a depender das suas culturas e crenças que expressam a riqueza da biodiversidade presente em nossos territórios. São saberes e culturas que atravessam gerações e estão a serviço da vida. Saberes partilhados que perpassam o tempo e o espaço e escutam as vozes daqueles que vivem fora dos muros acadêmicos, mas que são detentores de saberes milenares que, para além do corpo, carregam em si todo um simbólico das nossas raízes ancestrais.

Para tratar dos saberes populares e da produção na agricultura familiar, a pesquisa sobre o cultivo do limão considerou a forma de preparar a terra e os saberes culturais utilizados pelos agricultores(as). A experiência explicita a necessidade de integração entre os saberes locais e os conhecimentos acadêmicos, como preconiza Freire em sua obra *Extensão ou Comunicação* e aponta para a possibilidade desses sujeitos, mais preparados, decidirem por formas de organização cooperadas que os favoreçam tanto na produção como na comercialização dos seus produtos, libertando-se, assim, daqueles que lucram sobre seu trabalho.

Ainda para relacionar o saber local ao científico, temos o trabalho com a Etnomatemática, desenvolvido por meio de sequências didáticas com agricultores(a)s, possibilitando uma ciranda de saberes que se complementam e que se tornam espaços de inclusão dos sujeitos. O retorno da camponesa, agora educadora, ao seu território,

levando a sua contribuição teórico-prática, faz-nos acreditar na força transformadora da educação, quando assumida como prática da liberdade.

Encontramos aqui um bloco de pesquisas que, respeitando as especificidades dos sujeitos, tempos e espaços, se alinham ao apresentarem elementos centrais para a Educação do Campo: A questão agrária, a luta em defesa dos territórios, a resistência cultural, a preservação ambiental, a soberania alimentar e os processos organizativos. Portanto, como em trabalhos anteriores, todos esses elementos entram no contexto acadêmico e tornam-se objetos de pesquisa por meio do Diagnóstico Rural Participativo – DRP, instrumento que traz à tona os conflitos, as lutas e as tensões que sempre estiveram presentes no campo brasileiro. Uma vez diagnosticados os problemas e refletidos coletivamente pelos sujeitos da pesquisa, elas apontam para as possibilidades de transformação dessas realidades. Possibilidades que se encontram na força organizativa do povo, na preservação das nascentes e das matas ciliares, no resgate da memória dos nossos ancestrais, nas lutas por políticas públicas que garantam os direitos para os Povos que vivem no e do campo.

Quando aceitei o convite para escrever o prefácio do livro produzido Pela LEdoC -CETENS/UFRB, eu não imaginava o tamanho do desafio a que me expunha, assim como em que mundo fantástico de produção do saber eu estava enveredando, considerando a diversidade de temas e pluralidade de sujeitos implicados nas pesquisas e produções aqui construídas a muitas mãos. Concluí a leitura do livro com o desejo de que ali não fosse o final, com o desejo de reiniciar a leitura para, de novo, “ouvir” as histórias que narram os conflitos, as disputas, a negação de direitos, mas que também expressam a beleza, os saberes, sabores e cores que se encontram presentes no campo, nas vidas, e nas lutas de resistência do povo.

Registro aqui o meu sentimento de crença na transformação que pode ocorrer quando a educação emancipatória oferece elementos de consciência e de disposição para que os sujeitos do campo possam se enfileirar na luta por justiça e igualdade de direitos. A interação entre os diversos saberes, entre eles aqueles produzidos para além dos muros universitários, aliados na promoção de uma educação plural contra as desigualdades sociais, soa como um sinal de libertação.



# Introdução

*Frederik Moreira dos Santos  
Isabel de Jesus Santos dos Santos  
Maricleide Lima Mendes*

A presente publicação é fruto de um esforço coletivo de estudantes e professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Áreas do Conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática para socializar, mesmo que de maneira sintética, experiências de resistência e protagonismo que vêm sendo produzidas ao longo do curso. Esta Licenciatura foi implementada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), em Feira de Santana, a partir do edital do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO- Edital nº 2 de 05/09/2012). As atividades foram iniciadas em novembro 2013 com o ingresso da primeira turma, através de Vestibular Especial que ocorreu em setembro do mesmo ano.

Desde então, a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) do CETENS/UFRB vem se consolidando como uma experiência educativa comprometida em formar educadores(a)s para atuarem com os povos do campo, nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, capazes de promover processos educativos escolares e não escolares em territórios do campo no interior da Bahia. Suas práticas formativas têm se constituído na articulação dessas áreas de conhecimento com questões ligadas à vida mais ampla do(a) licenciando(a), o que vem promovendo o engajamento de docentes e discentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão a partir de questões relevantes da realidade educativa, do mundo do trabalho e

das lutas dos povos do campo para permanecerem e existirem em seus territórios.

O curso tem seu foco na formação dos sujeitos que se constituíram no espaço sociopolítico do campesinato baiano, principalmente, no território do Portal do Sertão e seu entorno, mas com capilaridade em diversos municípios do estado da Bahia através de discentes oriundos de diferentes territórios de identidade. Assim, a licenciatura se propõe a formação contra-hegemônica de educadores do campo capazes de questionar dialeticamente a realidade material e imaterial, fortalecerem a luta pela reforma agrária, pela valorização cultural dos povos tradicionais presentes nestes territórios, e pela garantia de uma maior soberania e segurança alimentar para o campo e para cidade. Tal projeto tem se consolidado através da convergência de diferentes estratégias pedagógicas (alternância, socialista, popular) e diferentes perspectivas de manejo e relação com a Natureza em sua integridade, sempre ampliando o olhar dos sujeitos do campo na direção da totalidade de suas relações biosocioculturais.

Nessa perspectiva, observamos um espaço de convergências de técnicas de manejo e trabalho no campo, além de seu conteúdo que se perpetua através de uma memória biocultural, a qual chamamos de Agroecologia. Uma Agroecologia pautada na equidade de gênero, raça, etnia e geração. Conteúdo tal, que é estruturante para o currículo da Educação do Campo no LEdoC/CETENS.

É também a diversidade dos sujeitos do campo que abrange agricultores familiares, indígenas, quilombolas, pescadores e pescadoras artesanais, educadores populares, militantes dos movimentos sociais e sindicais, membros de grupos de jovens, acampados e assentados, grupos de mulheres, pastoral da criança entre outros, que trazem para a cena da Universidade uma infinidade de saberes culturais, relacionados aos diferentes modos de resistir

e existir nas suas tradições e ancestralidades, em suas terras e territórios, que vem dando forma e configurando uma Pedagogia da Alternância que se aproxima do que Gimonet (2007) chamou de pedagogia da alternância real ou integrativa. Perspectiva de alternância que para além de alternar tempos e espaços de construção de conhecimentos, constitui-se como concepção teórica e metodológica que integra os tempos formativos a partir da vivência dos sujeitos sociais do campo e, a partir do diagnóstico da realidade, planeja e desenvolve intervenção na realidade, tornando os tempos formativos complementares.

Essa experiência tem sido fundamental para fortalecer a Educação do Campo no Ensino Superior, como é o caso da Licenciatura em Educação do Campo nas Áreas de Ciências da Natureza ou Matemática do CETENS/UFRB, porque ao proporcionar o debate entre pessoas, instituições, movimentos sociais, entidades e comunidades, constrói-se um sentido pedagógico que promove o diálogo de saberes, desconstruindo hierarquias e aproximando os camponeses e camponesas da Universidade.

Além do mais, a perspectiva de Natureza e Matemática subjacente a estas pedagogias e conteúdos inter e transdisciplinares se fundamenta em ontologias e epistemologias plurais em que a cultura capitalista hegemônica tem buscado historicamente e sistematicamente silenciar e marginalizar. Estamos tratando aqui de uma concepção de Natureza em que a cultura, a totalidade das relações sociais, envolvendo sua complexa relação ecológica com o bioma local devem estar integradas de tal modo que os conhecimentos científicos e matemáticos possam contribuir para explicitar os processos causais que subdeterminam tais sistemas complexos culturais e ecológicos.

Assim, defendemos a partir dos trabalhos apresentados aqui que um ensino de ciências e matemática com criticidade irá

instrumentalizar os povos do campo em sua luta contra os sistemas ideológicos capitalistas hegemônicos, pois tornará ainda mais explícita as amarras coloniais de subalternidade e opressão que limitam os sujeitos do campo e da cidade. Por isso, temos a satisfação em apresentar através deste e-book, uma variedade de trabalhos que evidenciam as contribuições trazidas pelo conhecimento crítico das ciências e das matemáticas para realçar a força do conhecimento dos povos do campo, através de suas memórias bioculturais, em que classificam e entendem os processos naturais a partir de uma perspectiva diferente da científica sem excluí-la de seu cabedal epistêmico.

O e-book **Educação do Campo: protagonismo e resistência em movimento** se insere na “Coleção Sucesso Acadêmico na Graduação da UFRB” e contém textos escritos por docentes e discentes da LEdoC que demonstram o sucesso acadêmico do curso em aspectos fundamentais, a saber: a construção do perfil do(a) educador(a) do campo, o desenvolvimento de práticas docentes em processos educativos escolares e, também, em processos educativos não escolares, considerados elementos centrais da sua proposta em articulação com os movimentos sociais do campo.

O conjunto de textos que tratam do perfil profissional do(a) educador(a) do campo e os processos educativos escolares, analisa os impactos das ações de ensino, pesquisa e extensão da LEdoC na formação do perfil do educador/a do campo, bem como na organização do trabalho pedagógico em escolas da Educação Básica do Campo e suas repercussões nos territórios. Cada um dos textos contém os resultados de uma investigação, abordando temas concernentes aos princípios e práticas da formação de educadores(a) s do campo, alternância pedagógica, organicidade, relações étnico-raciais, agroecologia, escola do campo, trabalho docente nas áreas de conhecimento de natureza e matemática. Enquanto que os textos

que discutem **os processos educativos não escolares**, dialogam sobre as contribuições da LEdoC para o desenvolvimento territorial de comunidades camponesas, por meio dos resultados de ações de pesquisa, ensino e extensão que discutem temas como a alternância pedagógica, agrotóxicos, agroecologia, economia solidária, cooperação e trabalho na agricultura familiar, tecnologias e produção, questão agrária, saberes tradicionais, sistemas agroalimentares, territorialidades e movimentos sociais do campo.



# **A extensão na formação de uma educadora do campo**

*Quércia Ribeiro dos Santos  
Kleber Peixoto de Souza*

## **Introdução**

O estudo das relações entre mães e filhos com deficiência se tornou um desafio a ser enfrentado nas ações acadêmicas. Diante disso, a busca por explicações acerca dos processos que envolvem episódios que vão da descoberta da deficiência e perduram por toda a vida das mães de pessoas com deficiência aparece como principal motivação para a realização de um Projeto de Extensão que desenvolvemos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Extensão Universitária (PIBEX/UFRB/2019). As mães são os sujeitos dessa ação extensionista, uma vez que elas, na maioria das vezes, são as maiores referências de amor e cuidados de seus filhos com deficiência (BUSCAGLIA, 2002).

Aparentemente, é inconcebível imaginar situações em que um casal deseje gerar uma criança com deficiência. Menos provável ainda que uma mãe deseje desenvolver em seu ventre um filho que não esteja dentro dos “padrões de normalidade”. Essa impossibilidade se deve ao fato de que gerar um filho, acompanhar seu desenvolvimento no útero e aguardar sua chegada é uma espera revestida de grandes expectativas, medos e dúvidas para o casal (FALKENBACH, 2007). Esses sentimentos são potencializados se ainda na gravidez houver a descoberta de que no ventre cresce uma criança com deficiência (SOUZA, 2019).

Em torno dessa chegada são várias as questões que emergem. Portanto, ao lançarmos um olhar mais atento para algumas dessas

questões, nos deparamos com diversas situações que vão desde as formas com que a sociedade trata as pessoas com deficiência até as estratégias utilizadas pelas mães para possibilitar uma maior qualidade de vida ao seu filho. Logo, são múltiplas as adversidades que emergem em torno dessa problemática, por exemplo, a dificuldade de lidar com os sentimentos contraditórios ao saber que gera um filho com deficiência, os desafios dos profissionais de saúde diante da constatação dos problemas enfrentados no âmbito familiar e social desde a descoberta até o nascimento da criança com deficiência e as dúvidas e perspectivas das mães relacionadas aos aspectos educativos deste filho (SOUZA, 2019).

Foi pensando nessas e em outras questões que desenvolvemos um Projeto de Extensão em parceria com um grupo de professores e psicólogos do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) de Feira de Santana, através do qual realizamos algumas atividades com mães de pessoas com deficiência que são atendidas pela instituição.

O Projeto se justifica pelo alcance social inerente ao mesmo, haja vista que é comum na descoberta da deficiência dos filhos o apego das mães aos diagnósticos limitadores e à compreensão errônea da pouca evolução desses indivíduos (SOUZA, 2017). Para contrapor essa ideia, o Projeto aconteceu a partir da união com o Centro de Apoio Pedagógico (CAP), especificamente com os profissionais que desenvolvem um Projeto chamado “Roda de mães”. Foram elaboradas, mediante essa parceria, ações que contribuíram para superação da percepção limitadora que as mães têm da deficiência. Essas ações possibilitaram que as mães estabelecessem relações com seus filhos, com seus familiares, com outras pessoas e com instituições em diferentes contextos para garantir apoio direcionado para seu dependente e para si.

Tendo em vista os diversos contextos, sejam familiares ou sociais, os ditos padrões de normalidade conduzem os modos de

agir das pessoas, podendo inferir que, ao se medir alguém por esses parâmetros, aquele que não se enquadre será vítima de estereótipos sustentados pelos paradigmas da “anormalidade” (SKLIAR, 2006). Tais paradigmas constroem os diferentes, os categorizam, os separam e os diminuem marcando-os com traços que lhes dão conotação pejorativa (SOUZA, 2019). Portanto, as ações realizadas no Projeto de Extensão visaram oferecer subsídios para que as mães enfrentassem as conotações pejorativas que perpassam a deficiência de seus filhos.

O motivo para a escolha do tema ora apresentado, além dos aspectos formativos para uma educadora do campo, foi a compreensão de como as mães se envolvem no processo de desenvolvimento dos seus filhos, entendendo as fragilidades apresentadas durante essas vivências. Compreender a extrema importância das lutas diárias vividas pelas mães é de extrema relevância para viabilizar o desenvolvimento das práticas que possibilitem uma melhor qualidade das relações entre essas mães e seus filhos com deficiência.

Através do Programa Institucional de Bolsa de Extensão Universitária (PIBEX) foi possível uma parceria concreta e eficaz entre escola a escola básica e a Universidade Pública. Ou seja, a parceria com o CAP, que já desenvolvia o Projeto “Roda de Mães”, se somou às investigações do professor Kleber Peixoto de Souza intitulada: Relações entre mães e filhos com deficiência, os olhares resilientes e a construção de intervenções educativas. A junção dessas ações se concretizou no Projeto de Extensão desenvolvido no ano de 2019.

A metodologia de execução consistiu em encontros presenciais mensais com mães de pessoas com deficiências atendidas pelo CAP de Feira de Santana. Esses encontros presenciais com as mães foram organizados em três eixos: atividades de vida diária; atividades pedagógicas; oficinas de práticas educativas e produtivas. Após desenvolver as atividades presenciais com as mães, estas levaram

orientações para seguirem desenvolvendo atividades diversas com seus filhos. Ainda socializavam os avanços e as dificuldades, via grupo de conversa por aplicativo das redes sociais.

Intercalado com os encontros com as mães foi desenvolvido semanalmente com a bolsista do Projeto atividades de registro e produções escritas relacionadas às ações realizadas nestes encontros. Além disso, esses encontros também consistiram em momentos de estudos, tendo como participantes a bolsista e outros membros da comunidade acadêmica e do Centro de Apoio Pedagógico.

Através deste Projeto foi possível ampliar os conhecimentos acerca dos contextos das mães de crianças com deficiência, permitindo entender e analisar esses contextos, com a finalidade de incentivar mudanças no cenário em que atuamos e, conseqüentemente, vivenciarmos resultados positivos e perspectivas para continuidade das atividades. Também foram ampliados os conhecimentos pedagógicos da licencianda.

Importante ainda ressaltar que o estudo, investigação e ações extensionistas acerca de temáticas que envolvem a Educação Especial tem uma relação direta com a formação do(a) educador(a) do campo. Só o fato de termos nas escolas do campo uma quantidade significativa de matrículas de alunos com deficiências (e/ou transtornos de aprendizagem) já justificaria contemplar essa temática na formação. Contudo, temos ainda outras tantas pessoas com deficiência que não são atendidos pelas escolas do campo, mesmo sendo a Educação Especial contemplada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Essas Diretrizes foram instituídas pela Resolução CNE/CEB 01/2020, que, no Artigo 2º, dispõe que as orientações operacionais “constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional”.

Estando o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do CETENS/UFRB em consonância com as citadas diretrizes, tendo o compromisso social e pedagógico que visa fortalecer os projetos institucionais das escolas do campo, o Projeto de Extensão que apresentamos se reveste de uma importância singular para as pessoas que, geralmente, são colocadas num plano secundário, seja nos debates pedagógicos, seja nos cursos de formação de professores. Orientados pela formação da LEdoC, nossa opção foi por caminhar com esse grupo de excluídos; nesse sentido, consideramos fundamental o trabalho que envolve pessoas com deficiência e seus familiares.

### **Percurso metodológico**

O estudo optou pela análise e interpretação das narrativas das mães de crianças com deficiências integrantes do projeto “Roda de Mães”, desenvolvido pelo Centro Pedagógico (CAP) de Feira de Santana. Neste estudo não houve a preocupação de quantificar as informações, uma vez que se aprofundou no relato da realidade dos fatos sem a necessidade de elaborar um juízo de valor.

A metodologia utilizada se baseou em encontros presenciais mensais com as mães de pessoas com deficiências atendidas pelo CAP. Foram promovidas atividades de vida diária, atividades pedagógicas e oficinas de práticas educativas. Durante esses encontros, as mães foram incentivadas a socializarem entre si e compartilharem experiências e conhecimento acerca dos cuidados com os filhos. Após executar as atividades presenciais com as mães, estas desenvolviam em casa as atividades com seus filhos.

Existiram ainda outras etapas de preparação e de estudos, como as reuniões de trabalho da bolsista com o orientador, onde foram analisadas as descobertas e as produções das Rodas de Mães, como também a preparação das atividades das Rodas de Mães subsequentes. Ademais, houve a reunião de estudo com a bolsista, na qual foram abordados os temas relacionados às deficiências e ao processo de resiliência nas relações entre mães e filhos com deficiência. Também aconteceram mensalmente reuniões de trabalho para a sistematização desses encontros das Rodas de Mães e para a elaboração do relatório e da produção escrita sobre o Projeto.

### **Rodas de Mães**

Durante a gestação de uma criança com deficiência, a responsabilidade e o cuidado desse indivíduo, normalmente, ficam sob a responsabilidade da mãe. Lidar com o preconceito da sociedade, com os medos, com as preocupações, com as expectativas e com as frustrações sobrecarregam as mães dessas crianças com deficiência. Por viverem toda essa pressão de ter que cuidar e criar seu filho, essas mães acabam negligenciando o próprio cuidado, deixando de receber atenção e sendo postas em segundo plano, uma vez que priorizam sempre o bem-estar dos seus filhos. A dedicação para com essa criança com deficiência requer tempo das mães que, por essa razão, terminam se sentindo desamparadas. O desgaste físico e emocional que essas mães sofrem é resultado da tentativa de dar a melhor condição de desenvolvimento e de oportunidades para os filhos, posto que elas fazem tudo em prol dos seus filhos, mesmo que isso signifique se colocar em segundo plano (BARBOSA; CHAUD; GOMES, 2008).

A idealização da chegada do filho gera grandes expectativas nas mães, pois elas comumente esperam uma criança saudável e dentro dos “padrões de normalidade” definidos pela sociedade (SKLIAR,

2006). O nascimento de criança com deficiência é um grande desafio e um grande choque para a família e, principalmente, para mãe que se desestabiliza diante de um cenário de medos e preconceitos. Além disso, o acolhimento (ou a falta deste) que a mãe recebe durante a criação desse bebê também se torna um desafio, haja vista que, muitas vezes, a família, os amigos e as pessoas próximas não dão o devido apoio a essas mães, deixando o processo ainda mais difícil.

Por esse motivo, o Projeto Rodas de Mães buscou criar uma rede de apoio para essas mães e seus filhos com deficiência. Em um cenário que elas sempre estão presentes para acompanhar seus filhos, contudo, sem se inserir em atividades, o Projeto de Extensão as integrou. Desse modo, as mães passaram a ter atenção para que pudessem, não só se sentirem acolhidas e preparadas para lidar com os desafios relacionados com o filho e com a deficiência deste, mas também para resgatar suas identidades que vão além da maternidade. Ou seja, se encontrar como mulher que tem outras características, além dos aspectos maternos.

O Projeto promoveu ações em três eixos: Atividades de Vida Autônoma, Atividades Pedagógicas e Atividades Ocupacionais. As Atividades de Vida Autônoma foram desenvolvidas sobre ações corporais e cuidados básicos com os filhos e teve como objetivo, a partir do desenho do corpo humano, incentivar o conhecimento do corpo e de seus cuidados básicos como higiene pessoal e buscar a construção de autonomia. Muitos são os casos de mães que precisam cuidar de seus filhos sozinhas. Mediante essa constatação, as atividades foram criadas para atender as necessidades dessas mães e colaborar na superação das dificuldades de criar essa criança com deficiência, ensinando-as a conhecer melhor o corpo humano e os cuidados básicos necessários.

Para a realização das Atividades Pedagógicas foram desenvolvidas ações de escrita do nome. O objetivo foi realizar

atividades com as famílias para que depois fossem replicadas com seus filhos, e assim, poderíamos contribuir para o desenvolvimento da identidade nominal desses indivíduos. Para o desenvolvimento da identidade nominal foi utilizado o alfabeto móvel, para a escrita das letras foi utilizado alfabeto colorido. Assim, em casa, as mães podem ensinar seus filhos e fazer as dinâmicas ensinadas, procurando desenvolver a escrita do nome.

A situação socioeconômica surge como uma das principais dificuldades maternas, pois, geralmente, são necessários equipamentos que auxiliem uma melhor condição para a criança, como cadeira de rodas e adaptações (SÁ; RABINOVICH, 2006). Não raramente as mães também arcam com os cuidados dos filhos, recebendo pouco ou quase nenhum apoio da família, por isso acabam sem ter condições de trabalhar ou de buscar algum tipo de renda para sustentar o lar. Pensando nessa situação de dificuldade, o Projeto Roda de Mães também realizou atividades ocupacionais com oficinas de *Amigurumi*<sup>2</sup> e de informática, para que as mães pudessem aprender, fazer em casa e vender os artesanatos. Essas oficinas tiveram o propósito de ajudar as mães a complementarem a renda familiar e a se sentirem mais ativas diante dos seus contextos diários que, muitas vezes, é de isolamento e desamparo.

Também essas atividades ocupacionais foram regadas por conversas que sempre envolviam o incentivo para lidar com as limitações do outro, bem como as próprias limitações. Em meio a um contexto de falta de acolhimento, as mães precisam de atenção e de cuidados. Dessa forma, as rodas de conversas serviram para que as mães pudessem dar seus depoimentos, trocar experiências, dialogar sobre seus desafios e, principalmente, não se sentirem sozinhas nesta jornada.

---

2 Trata-se de artesanato feitos de linhas de tricô com formatos diversos (bonecos, Santos, animais etc.)

As Roda de Mães foram momentos dedicados a fazer com que as mães se identificassem umas com as outras e compartilhassem conhecimentos e vivências que ajudassem quem está passando pela mesma situação. Nesse sentido, os encontros objetivaram criar uma rede de apoio que as mães, na sua maioria, não recebem.

A família tem um papel importante no desenvolvimento da pessoa com deficiência, principalmente, na medida em que cria mecanismos que auxiliam e ajudam a criança com deficiência a crescer, se comunicar e amadurecer. Sendo assim, o apoio da família é essencial no crescimento desse indivíduo. Entretanto, normalmente a única pessoa da família que realmente participa diretamente da criação dessa pessoa com deficiência é a mãe. Por isso, o Projeto Roda de Mães atuou justamente criando condições para que as mães pudessem ajudar no desenvolvimento dos seus filhos, recebendo apoio, aprendendo novas formas de transformar as dificuldades em que vivem em oportunidade de crescimento e aprendizado.

### **Considerações finais**

A partir do Projeto Roda de Mães, realizado no Centro de Apoio Pedagógico (CAP) de Feira de Santana, foi possível perceber o quanto as mães de crianças com deficiência precisam de apoio e ajuda. A responsabilidade de lidar com todos os desafios advindos desse cenário muitas vezes assusta e dificulta a vida de várias mães. Por essa razão, o Projeto atuou fornecendo uma rede de apoio mútuo na qual as mães de crianças com deficiência pudessem trocar experiências e vivenciar um ambiente novo e repleto de aprendizados que lhes serão úteis na lida diária com seus filhos.

Na situação em que se encontram, as mães se sentem amedrontadas, desamparadas e sobrecarregadas. Ter alguém para conversar, para falar sobre as dificuldades que passam é uma forma de diminuir esse sentimento que tanto consome as mães de crianças

com deficiência. Ademais, participando desse Projeto Roda de Mães, essas mães puderam trocar vários aprendizados umas com as outras. Conhecimentos esses que vão ajudar muitas mães desamparadas a melhorar os cuidados com o próprio filho e até mesmo estimular mais o desenvolvimento da criança. Sem contar na ajuda profissional que essas mães receberam no Projeto, e que irá auxiliar ainda mais essas mulheres a lidarem com as dificuldades de criar uma criança com deficiência.

A sensação de não estar sozinha ao vivenciar o cenário da maternidade consola e ampara essas mães. Compreender que outras pessoas também passam por essa situação, e que muitas lições podem ser tiradas dessa vivência, ajuda a aliviar os medos e as angústias. O preconceito que a sociedade tem com as crianças com deficiência é um dos motivos desses medos, porque nenhuma mãe quer ver seu filho sofrer com a exclusão. Então, quando essas mães encontram pessoas que também vivem aquele contexto, o sentimento de inclusão, e de que nem tudo está perdido, faz essas mulheres terem forças para seguirem em frente. Essa foi a sensação que tive no plano pessoal, pois a principal autora deste capítulo é tia-mãe de uma criança com deficiência e as dúvidas e temores dessas mães também estão diretamente presentes em minha vida.

Quanto aos aspectos formativos, foi grande a satisfação em saber que, primeiramente, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRB contempla a perspectiva da Educação Especial Inclusiva. Mais do que contemplar essa perspectiva, ficou comprovado que é possível ir além dos debates teóricos e inserir os discentes em atividades práticas que farão diferença na formação acadêmica.

Além dos aprendizados construídos com o Projeto ficou evidente a necessidade de sua continuidade, pois, por mais eficazes que possam ser as ações de um Projeto desta natureza, as dificuldades no relacionamento diário com o filho, e com a deficiência deste,

sempre existirá. Dessa forma, acreditamos que a parceria seguirá e que novos e bons frutos serão plantados, regados e colhidos.

## Referências

BARBOSA, Maria Angélica Marcheti; CHAUD, Massa e Noda & GOMES, Maria Magda Ferreira. **Vivências de mães com um filho deficiente**: um estudo fenomenológico. Acta Paul Enfermagem, 2008.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais**: um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FALKENBACH, AP.; Drexler, G.; Werle, V. **A relação mãe/criança com necessidades especiais**. Lajeado: UNIVATES, 2007.

SA, Sumaia Midlej Pimental e RABINOVICH, Elaine Pedreira. **Compreendendo a família da criança com deficiência física**. Rev. bras. crescimento desenvolv. hum. [online]. 2006, vol.16, n.1, p. 68-84. ISSN 0104-1282. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822006000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000100008). Acesso em: 08 maio. 2020.

SOUZA, Kleber Peixoto de. A Resiliência no desenvolvimento individual e familiar da pessoa com deficiência. In: **Relações entre Mães e Filhos com Deficiência**: contextos bioecológicos, mediações e processos de resiliência no enfrentamento das adversidades. Tese de Doutorado. Universidade do Minho, 2019.

SOUZA, Kleber Peixoto de. **O modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner e o contexto da relação parental**: um estudo sobre a relação de mães e filhos com deficiência. In: GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes [et al.]. Educação, tecnologia, ambiente e sustentabilidade: perspectivas multidisciplinares. Cruz das Almas, BA:UFRB, 2017.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.



# Coletivo de mulheres no espaço universitário

*Brenda Santos de Sousa  
Ana Paula Inacio Diório  
Frederik Moreira dos Santos*

## Introdução

Neste trabalho analisamos os impactos e desafios enfrentados pelo Coletivo de Mulheres Tereza de Benguela no espaço universitário. De maneira mais ampla, atualmente existe a constatação de que os coletivos estudantis têm se caracterizado como novas formas de mobilização política.

No ambiente acadêmico se tem notado que as organizações compostas por lideranças escolhidas entre o corpo discente não conseguem atender a complexidade dos problemas existentes nesse meio.

Diante da pluralidade de pensamentos e as demandas específicas que afloram através dos recortes de gênero na universidade, é comum o surgimento desses coletivos que funcionam, na maioria das vezes, por um processo de autogestão, ou seja, sem lideranças (MEDEIROS *et al.*, 2017).

Os espaços coletivos de mulheres são práticas do bojo do movimento feminista, devido à necessidade de organização da luta por acesso a direitos e a reivindicação de que suas vozes sejam ouvidas nos diversos espaços institucionais, políticos e acadêmicos. Por isso, compreender esse lugar em que a luta feminista e todo seu desdobramento nos coloca torna-se importante para essa reflexão, sobretudo quando tratamos de um coletivo de estudantes de uma universidade pública no interior da Bahia onde as mulheres negras são maioria do corpo discente.

Apesar da hegemonia dos discursos produzidos acerca do feminismo o colocar num lugar de classe média branca, com protagonismo na Europa e nos Estados Unidos em meados do século XIX (KLEBIS, 2015), referente ao contexto de desenvolvimento desse estudo e também pela necessidade que enxergamos o rompimento com a narrativa dominante, recorreremos a uma abordagem relacionada às intelectuais feministas negras como sustentáculos para este trabalho.

Apartir do exposto, Gonzalez (1988) já afirmava que as mulheres negras não partilham somente a realidade de opressão, mas também de luta e enfrentamento. Por isso, é necessário reconhecer o caráter histórico dessas lutas e as estratégias de (re) existência que foram invisibilizadas ao longo do tempo.

Sendo assim, além de analisar os impactos e desafios enfrentados pelo grupo, no decorrer deste capítulo também buscamos refletir sobre como a atuação desse coletivo de mulheres tem colaborado com o processo formativo através da organicidade, dos laços de afetividade, do exercício da democracia para tomada de decisões do enfrentamento das diversas faces de opressão de cunho machista, classista, transfóbico, sexista e racista no espaço institucional.

### **Contexto e caracterização do coletivo**

Esse estudo foi desenvolvido a partir de experiências vividas no interior do Coletivo de Mulheres Tereza de Benguela fundado em 03 de julho de 2018 na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), instituição que carrega o título de ser a mais negra do Brasil (BARROS, 2013). Título este que foi reafirmado na pesquisa publicada em 2019 pelo Fórum Nacional dos Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) sobre o “Perfil dos Estudantes de Graduação da UFRB”, a qual também revelou que

83,4% dos nossos estudantes são autodeclarados negros, mais de 50% são mulheres e 79,6% são do interior do estado da Bahia.

Além disso, o Recôncavo da Bahia é um dos territórios brasileiros mais marcados por manifestações da cultura afro-brasileira e pela presença de muitas comunidades remanescentes de quilombo, sendo sua população formada 80% por sujeitos autodeclarados negros (pretos e pardos), segundo dados do último censo do IBGE. Esses dados enfatizam a função social dessa universidade, fruto da política pública de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

O campus da UFRB, lócus deste estudo, é o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), situado em Feira de Santana, no território do Portal do Sertão. O centro de ensino compreende os cursos de graduação em Educação do Campo em Licenciaturas por área de conhecimento em Matemática e Ciências da Natureza e em Tecnologia em Alimentos e o Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade com as terminalidades em Engenharia de Energia, Engenharia de Produção, Engenharia de Tecnologia Assistiva e Engenharia de Materiais. Contando também com os cursos de pós-graduação, lato sensu, de Especialização Interdisciplinar em Ambiente, Tecnologia e Sustentabilidade, stricto sensu, os Programas de Mestrado Profissional em Educação Científica, Diversidade e Inclusão e em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação.

No CETENS, além da existência do Coletivo de Mulheres Tereza de Benguela, também há o Coletivo de Estudantes Negros e Quilombolas Maria Felipa de Oliveira (CEQUIN). A existência desse segundo coletivo se justifica devido ao número expressivo de estudantes autodeclarados negros e quilombolas. Dessa forma, devido à ligação dos estudantes dos cursos de Educação do Campo com os movimentos sociais, estes deram o pontapé inicial para a

formação dos dois coletivos que hoje abrange estudantes dos dois cursos de graduação.

O Coletivo de Mulheres Tereza de Benguela tem atuado em pautas referentes a gênero, raça e classe, e desde a sua fundação até aqui, tem embutido vários legados em sua jornada. A história do coletivo de mulheres se inicia no dia 3 de junho de 2018 por um grupo de estudantes que objetivavam, principalmente, combater os casos de assédio dentro do campus, como também de se enveredarem na formação visando à desconstrução de práticas opressoras e a colaboração para formação acadêmica de mulheres mais empoderadas e conscientes dos seus direitos sociais.

As principais ações realizadas foram sobre enfrentamento ao assédio, violência contra a mulher em suas diversas faces, práticas decoloniais, feminismo negro e a interseccionalidade. Até o presente momento já aconteceram ciclos de debates, rodas de conversas, oficina de cartazes, rodas de leituras, feira feminista, aulas de defesa pessoal e de dança circular, atividades estas em sua maioria certificada pela instituição, além da participação em movimentos regionais, como por exemplo, a marcha do dia 8 de março na cidade.

Tereza de Benguela foi o nome escolhido para representar o coletivo, por conta da importância histórica e política dessa heroína e líder de quilombo do Quariterê, entre o rio Guaporé e a atual cidade de Cuiabá, em Mato Grosso, uma inspiração para as mulheres. O grupo conta aproximadamente com trinta e nove integrantes, em sua maioria mulheres negras e pobres, e algumas já são mães. Elas são oriundas de diversos municípios da Bahia como Antônio Cardoso, Feira de Santana, Santo Antônio de Jesus, Iraquara, Seabra, Ourolândia, Santo Estevão, dentre outros. Ao todo, este grupo engloba estudantes matriculadas nos cursos de graduação do CETENS e também egressas. Em relação à dinâmica de planejamento das atividades, elas se dão através de reuniões presenciais ou por

aplicativos que permitem chamadas de vídeo, além de grupos em redes sociais através dos quais se combinam dias e horários de reuniões entre outras demandas e pautas internas. Pode-se perceber então que as ferramentas tecnológicas são bastante utilizadas para auxiliar nas interações.

São através dessas reuniões que se estabelece a principal fase de organicidade do coletivo. Dizemos isso, pois são nesses encontros que se elencam as pautas para discussão em que giram em torno de temáticas sobre eixos formativos, acolhimento, divulgação, resolução de conflitos e também de enfrentamentos. A partir daí, por meio de amplas discussões se tiram os encaminhamentos que se materializam, na maioria das vezes, em ações de diversos cunhos. As reuniões e todo o processo é autogestionário, não há lideranças, elas se organizam entre si para ordem de fala, dividem responsabilidades e tarefas de forma democrática. Também não é institucionalizado, apenas algumas ações formativas extensionistas para fins de certificação, e nem possui ligações com outras instâncias dentro e fora da universidade, com exceção de alguns apoios vindos do corpo docente, das Pró-reitorias de Ações Afirmativas e de Extensão.

## **Feminismo negro**

Antes do conceito de feminismo no Norte Global as mulheres negras já desenvolviam diversas práticas de resistência e estratégias organizativas, em que historicamente vêm produzindo insurgências contra a lógica dominante. Exemplificando esse contexto, Adichie, traz a seguinte consideração:

Estudos a respeito das experiências das mulheres escravas nas Américas têm apontado para o grau de resistência delas no interior das plantações. Não cooperadoras no trabalho diário tinham que ser castigadas severamente. Nas áreas rurais “onde a maior parte estava empregada nas plantações era por meio da linguagem e da

música que educavam seus filhos, reinventando sentidos culturais.” Nas áreas urbanas, ocuparam importantes espaços, fazendo deles territórios dos mercados de trabalho, dos seus próprios corpos, desejos e identidades de gênero envolventes (ADICHIE, 2009, online).

A despeito disso, de acordo também com Gonzalez (1988), o legado trazido por essas experiências compartilhadas nos demonstra uma trajetória demarcada pela resistência que já evidenciava o lugar de potência das mulheres negras e a articulação do marcador racial e de gênero por meio das ações práticas de cunho emancipatório. Em vista disso, o projeto feminista negro surgiu engajado com estas práticas ancestrais demarcando a interseccionalidade e evidenciando, já naquela época, a importância dessa ferramenta como categoria de análise para dar conta da sobreposição das opressões.

Portanto, sob pena do esvaziamento desta pauta é sempre importante destacar que o conceito interseccionalidade foi descrito por mulheres negras e nasce para reforçar a necessidade da compreensão do gênero no corpo racializado. O conceito de interseccionalidade apareceu no livro da filósofa Ângela Davis, *Mulheres, raça e classe*, de 1981, sem a utilização desse termo, que mais tarde foi inaugurado por Kimberlé Crenshaw em 1989.

Segundo Collins (2000), as formas de opressões que as mulheres sofrem na sociedade permanecem sobrepostas umas às outras e são interseccionadas por diferentes eixos de opressão. Para Akotirene (2019), por identidade política e para reforçar o marcador racial é que defendemos a interseccionalidade como uma característica metodológica do movimento feminista negro em vez de lançarmos uso do feminismo interseccional.

Dessa forma, compreende-se que o feminismo negro sempre carregou a interseccionalidade como uma ferramenta ancestral e uma matriz metodológica mesmo antes da existência do termo

propriamente dito. Além disso, essa adesão histórica demonstra o caráter solidário do projeto feminista negro em prol do(a)s oprimido(a)s dentre as diversas avenidas identitárias.

### **Percurso metodológico**

Para atingir o objetivo pretendido neste trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso visto que esse tipo de pesquisa era a mais apropriada para essa investigação direcionada ao coletivo de mulheres e suas especificidades. Para Stake (1999), a finalidade dos estudos de caso é tornar compreensível o caso através da particularização.

O instrumento utilizado para coleta dos dados foram as entrevistas semiestruturadas com três integrantes do coletivo. Segundo Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”. Por conseguinte, a flexibilização das perguntas permitiu maiores aprofundamentos em pontos relevantes que apareceram no decorrer do diálogo concernente ao objetivo da pesquisa.

A escolha das participantes teve como base o nível de engajamento referente às atividades do coletivo e a participação desde a fundação do mesmo, pois um dos objetivos foi analisar os desafios encontrados. Desse modo, compreendemos a importância de entrevistar mulheres que passaram por todos os estágios até a situação atual do grupo. No que tange às questões éticas, as participantes autorizaram a divulgação das falas através de termo de consentimento livre e esclarecido. No entanto, a identidade das mesmas será preservada por isso elegemos codinomes de mulheres da luta feminista para representá-las.

O questionário foi elaborado com perguntas abertas que giraram em torno de questões referentes às vivências das estudantes junto ao

coletivo, a motivação da participação, desafios enfrentados e a serem superados e a importância do coletivo para cada uma. As entrevistas foram realizadas no CETENS e tiveram duração entre dezessete e vinte e cinco minutos. O material completo serviu de base para a construção de todo capítulo como, por exemplo, a caracterização do coletivo, seu histórico e para confecção de um quadro com a sistematização das falas. No entanto, devido à necessidade de delimitação para esse trabalho, somente foram selecionados alguns trechos.

Quanto ao perfil das participantes deste estudo, Margarida Maria tem 24 anos, ela é negra, mãe solo e oriunda de uma comunidade remanescente de quilombo, atuante do movimento negro, de mulheres e também integrante de associação comunitária. Maria Felipa tem 25 anos, se considera parda, mas diz que ainda está em processo de construção de sua identidade racial, é oriunda de comunidade camponesa e participante do movimento sindical de trabalhadores rurais e associação comunitária. Olga Benário tem 22 anos é negra e quilombola, ela não participa de nenhum outro movimento social além do coletivo, enquanto a situação socioeconômica de todas as três se encontra em vulnerabilidade.

### **Vozes do coletivo**

As vivências partilhadas coletivamente levam em conta aprendizados para a formação acadêmica, profissional e pessoal. Ao passo que se emerge num estado de reflexão é possível notar os legados e as transformações sentidas nesse processo organizativo. No coletivo de mulheres, estas experiências foram compartilhadas de diversas maneiras e, entre erros e acertos, nas falas das entrevistadas foi demonstrada uma construção progressista e emancipatória que nos demonstra a importância que a formação do coletivo teve para elas. Diante disso, Olga Benário revela que:

Eu considero que o coletivo foi um divisor de águas para mim, seja em relação à formação enquanto profissional, seja como pessoa. Eu era uma pessoa que não tinha muita noção do quanto somos capazes de promover mudanças das coisas e de nós mesmas estando em comunidade. E está participando do coletivo me ajudou muito a me empoderar, a ser mais confiante e a ter mais amor por outras mulheres (OLGA BENÁRIO, 2019).

A despeito disso, León (2001) tem ressaltado que toda e qualquer ação que tem como base a Teoria do Empoderamento Social visa, principalmente, um rompimento ativo e gradual com as estruturas de poder dos grupos hegemônicos que se articulam à custa da escassez de grupos organizados na base.

Nessa mesma perspectiva, é importante ressaltar que muitos escritos têm trazido considerações sobre o conceito de empoderamento alertando para o significado de poder sob um viés negativo. Sobre isso, Berth (2018) elucida que o feminismo negro traz uma ressignificação acerca deste conceito. Em suma, a autora destaca que o conceito de empoderamento pressupõe instrumento de emancipação política e social em que o intuito não se relaciona com a criação de novas opressões, mas sim de construir posturas de enfrentamento e luta por justiça social.

Além disso, quando assumimos o processo contínuo de empoderamento, estamos falando também de sujeitos e grupos sendo conduzidos por diferentes estágios para um caminho de autoaceitação, autovalorização e autoconhecimento de diversas habilidades.

Margarida Maria destaca a importância de uma transgressão política principalmente para ela enquanto mulher negra.

Faz parte da minha constituição quanto mulher né, sobretudo quanto mulher negra, mulher jovem, mulher estudante, mulher batalhadora né, esse convívio do coletivo, essa fase política, essa transgressão política é importante, é muito

importante para minha vida, posso tirar proveitos tanto prós quanto contras ao mesmo tempo, tenho desenvolvido um aprendizado muito grande e tem me ajudado a amadurecer em muitas coisas (MARGARIDA MARIA, 2019).

Esses trechos reforçam que a união das mulheres no espaço acadêmico tem validado a importância do combate às opressões serem feitas em todos os espaços. Para Saffioti (2015), a representatividade de um movimento feminista coloca em xeque a lógica do patriarcado e de sua defesa da inferioridade das mulheres em relação aos homens.

Maria Felipa demarcou a necessidade que ela sentia em relação a uma organização entre as mulheres quando diz que:

Precisava mais nos unir porque às vezes tem um clima meio hostil e não tem aquela sororidade e acho que isso é importante porque o machismo está impregnado na sociedade e às vezes a gente mesmo propaga discursos de ódio com nós mesmas. Então participar do coletivo é uma forma de tentar quebrar esses paradigmas do machismo (MARIA FELIPA, 2019).

Evidenciamos ainda, conforme Akotirene (2019), que a sororidade enquanto categoria que reforça uma imagem universalizante do ser mulher emprega uma falsa ideia de homogeneidade e irmandade. Por isso, é interessante e necessário o termo dororidade cunhado por Vilma Piedade, pois representa as dores das mulheres negras que a sororidade não alcança.

Ainda sobre a importância do coletivo e os desafios já vividos e atuais, Maria Margarida trouxe que:

Quando entrei no coletivo eu estava passando por um momento muito difícil, tava passando por um momento de violência doméstica e acredito eu que se eu não tivesse no coletivo eu não teria chegado a efetuar a denúncia... e o coletivo, as conversas, os diálogos, as palestras, as formações em si me deram suporte muito grande para isso, foi essencial para mim. [...] Um dos

principais desafios do coletivo que eu acho que uma coisa geral do movimento organizado é de se colocar perante as pessoas né, de conseguir ter um espaço, ter um respeito mínimo para que tenha a garantia de sobreviver, acho que o principal desafio do coletivo foi de se instituir e se efetivar dentro da universidade. [...] Eu acho que o principal desafio que o coletivo vai enfrentar é a retomada do conservadorismo com uma roupagem nova que vem colocando onde é o lugar da mulher atualmente. A dificuldade será passar por esta onda conservadora mantendo seus ideais (MARGARIDA MARIA, 2019).

O avanço do conservadorismo no Brasil, citado por Margarida Maria, tem dificultado o avanço de algumas pautas do movimento feminista, como exemplo, o tratamento do aborto como caso de saúde pública e não de justiça, os debates sobre a família que perpassam pelos papéis desiguais de gênero, dentre outras questões.

Diante disso, concordamos com Iasi (2015) na constatação de que a onda conservadora tem encontrado um ambiente bastante favorável para sua propagação na atualidade. Isso tem demandado mais estratégias de resistências pelos movimentos sociais tanto feministas quanto de outras bandeiras progressistas.

Ainda sobre os desafios encontrados Maria Felipa trouxe a seguinte consideração:

Os desafios que nós enfrentamos foi pós-implantação. Algumas pessoas, principalmente homens machistas, nos subestimando, tivemos represália pós carta de repúdio que fizemos contra um professor do campus, acredito que foram esses os principais desafios que enfrentamos. [...] eu acho esses possíveis desafios [novos desafios] além de agregar mais mulheres para o coletivo, combater o assédio para além dos muros da universidade, ou pelo menos dentro dela, conscientizar as integrantes do coletivo o quanto essa luta é importante e conscientizar homens dispostos a mudar a prática machista, enfim tem inúmeros desafios, mas talvez esses sejam os mais urgentes, precisamos também

plantar a sementinha em outros centros da UFRB, pois se não me engano esse é o primeiro coletivo da universidade e existe um outro de docentes (MARIA FELIPA, 2019).

Nesse sentido, é necessário pontuar que falar em organização social de grupos marginalizados, conseqüentemente, também estaremos tratando de democracia e desestruturação desta disciplina hegemônica vigente, em que a movimentação dos sujeitos organizados, inevitavelmente, desencadeará em uma reação direcionada ao que tem ocasionado esta instabilidade.

Nesse aspecto reforçamos que a organização da agenda de trabalho e o alcance de mais mulheres a aderir o movimento se relacionam com a organização do trabalho de base. Peloso (2009) traz que descobrir sementes de novos militantes e a organização da base faz parte dos princípios do trabalho popular.

Dentre as possibilidades que o coletivo trouxe empregadas pelas entrevistadas, destacamos esta fala de Maria Felipa:

Trouxe muitas mudanças, uma delas está no processo de aprendizagem constante sobre as lutas das mulheres, sobre o feminismo, eu acho que essa é a principal. O coletivo tem muitas qualidades dentre elas a que eu julgo fundamental é a coletividade, é muito lindo de ver nós nos ajudando. [...] O coletivo é como uma família para mim, os vínculos de sangue que perdi foram supridos pelas famílias que construí dentro da universidade com a turma do meu município, o coletivo, e umas amigas, todos levarei para o resto de minha vida. [...] O maior legado é o amor que temos umas com as outras, o resto como a coletividade, parceria entre outros é só a consequência desse amor. Somos como irmãs que apoiam, comemoram as conquistas, divide as tristezas, fazem festas pela chegada, despendem e ficam tristes com a partida. Enfim somos uma família muito amorosa! (MARIA FELIPA, 2019).

A despeito do que foi trazido neste último trecho, destacamos que a união destas mulheres reforçou laços importantes de afeto

o que, ao nosso ver, caracteriza um importante aspecto para se fortalecer os elos da comunidade que reivindicam causas comuns. Por isso que concebemos a ideia do amor como prática da liberdade referenciando a intelectual negra Bell Hooks. Hooks (2006) tem ressaltado que escolher o amor significa também escolher viver em comunidade e no momento em que escolhemos amar começamos a nos mover para a liberdade e a agir de maneira que libertem a nós mesmos (a)s e a outrem. Para Olga Benário participando do coletivo elas puderam ter:

Mais oportunidades de exercitar nossa cidadania, sabe? De compreender que somos agentes transformadores e que temos potencial de sermos protagonistas de todos os espaços. Foi um aprendizado para vida de democracia e de como viver alinhadas com nossa comunidade. Alinhadas e compromissadas com a luta para alcançar cada vez mais justiça social para todos (OLGA BENÁRIO, 2019).

Devido à necessidade de limitação da pesquisa não foi possível trazer integralmente todos os pontos necessários para nossa discussão aqui. No entanto, para uma categorização geral confeccionamos o quadro abaixo:

**Quadro 1- Sistematização dos dados**

<b>Categoria Inicial</b>	<b>Conceitos destacados</b>
Percepção da importância e possibilidades que o coletivo trouxe	Quebras de paradigmas, prática da empatia e do protagonismo social, aprendizagens, coletividade, formação de espaços educativos extraclasse, vínculos familiares, mudança de postura, troca de experiências, visibilidade para as lutas das mulheres, fortalecimento emocional.
Desafios passados	Descrença na legitimidade do coletivo, descredibilização do movimento, retaliações, precipitação, relações de poder, desorganização.

Desafios atuais	Agregar mais mulheres para participarem do coletivo, ultrapassar os muros da universidade para fazer que as discussões geradas também alcancem as mulheres não acadêmicas e que possuem menos acesso à informação, incentivar a fundação de outros coletivos em outros centros da instituição, falta de organização na programação, avanço do conservadorismo.
-----------------	--

Fonte: Autoria própria (2020).

Em suma, destacamos que grande parte dos pontos trazidos nesse quadro foi mencionada de diferentes formas por todas as entrevistadas. Esse fato nos revela que as percepções foram convergentes na maioria das respostas, o que reforça a importância que a coletividade e exercício da democracia nos espaços institucionais podem ter na formação acadêmica e pessoal das estudantes.

### **Considerações finais**

A partir das discussões levantadas nesse estudo percebemos a necessidade e urgência da luta contra as opressões machistas, racistas, classistas e LGBTfóbicas. Por conseguinte, esperamos que essa reflexão possa levar contribuições e incentivos para a existência e apoio a mais focos de lutas guiadas pela coletividade convergindo na formação acadêmica e no empoderamento.

Percebemos que através deste exercício de protagonismo social coletivo e ação-reflexão foram surgindo estratégias e abordagens que permitiram a intervenção sobre as realidades vivenciadas trazendo a questão de gênero, pautadas sobre a perspectiva interseccional, para o centro do debate no âmbito institucional.

Portanto, destacamos que as organizações estudantis representadas através dos coletivos têm trazido legados positivos referentes às bandeiras de lutas progressistas e pela igualdade de direitos. Consequentemente, podendo colaborar também na formação para além das paredes das salas de aula, na difusão da

função social da universidade e na formação de profissionais mais preparados para o mundo do trabalho e mais conscientes sobre a importância da manutenção dos espaços democráticos de ideias.

## Referências

ADICHE, C. N. **Os perigos de uma história única**. TEDGlobal 2009. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br#t-101263](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br#t-101263). Acesso em: 01 jul. 2020.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

BARROS, R. C. S. **Coleção estudos afirmativos: políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB**. v.4. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013.

BERTH, J. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

COLLINS, P. H. **Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment**. Nova York: Routledge, 2000.

FONAPRACE. Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis – **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Disponível em <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

GONZALEZ, L. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

HOOKS, B. **Outlaw Culture: Resisting Representations**. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243–250.

IASI, M. **De onde vem o conservadorismo?** Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/15/de-onde-vem-o-conservadorismo/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

KLEBIS, D. O movimento feminista no Brasil e no mundo. **Revista Pré-Univesp**. n. 61. Setembro, 2015.

LEÓN, M. El empoderamiento de las mujeres: encuentro del primer y tercer mundos en los estúdios de género. **Revista Estudos de Género: La Ventana**, Espanha, v.2, n. 13, 2001.

MEDEIROS, R. *et al.* Representatividade em coletivos estudantis: análise com base nas relações estabelecidas no contexto universitário. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 17, n. 1, p. 160-181, jan./jun. 2017.

PELOSO, R. Método de Trabalho de Base e organização Popular: como fazer trabalho de base. **Caderno de Formação nº 3. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, 2009.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

STAKE, R. E. **Investigación conestudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 198.

# Tempo Comunidade como percurso formativo da LEdoC

*Aldinete Silvino de Lima  
Idalina Souza Mascarenhas Borghi  
Maricleide Pereira de Lima Mendes*

## Introdução

Dialogar sobre o Tempo Comunidade (TC) como parte do percurso formativo de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)<sup>3</sup>, do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), traz a exigência de situarmos a Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica e metodológica que sustenta este tempo formativo.

A Pedagogia da Alternância no Brasil foi inspirada na experiência francesa, que surge com a percepção de agricultores acerca das incongruências que existiam entre a proposta educacional das escolas e as demandas dos filhos de agricultores que viviam e trabalhavam no campo.

Conforme sinaliza Estevam (2003), em 1935 foi implantada na França a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR). A escola era resultado da articulação de um movimento de camponeses e populações do campo, insatisfeitos com a organização curricular escolar, que se apresentava desconectada da realidade dos camponeses, mas também expressava uma reação dos agricultores com o desinteresse do Estado pela questão agrícola, sobretudo com os pequenos agricultores.

---

3 Utilizamos a sigla LEdoC para designar a “Licenciatura em Educação do Campo”. Reconhecemos, porém, que outras siglas são utilizadas, a exemplo de LECAMPO e LeduCampo.

A experiência francesa inaugurou um modo diferenciado de conceber a educação. De acordo com Santos (2012), a Pedagogia da Alternância no Brasil surge por volta de 1969 com a criação da primeira Escola Família Agrícola (EFA) no Espírito Santo, mobilizado pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com o apoio institucional e financeiro da Igreja Católica e da sociedade italiana, por intermédio do Padre Humberto Pietrogrande.

Essa pedagogia proporcionava uma formação alternativa aos jovens, possibilitando aprendizado teórico-prático, motivando-os para os estudos e melhorando a autoestima, por meio da alternância pedagógica entre família e escola (ESTEVAM, 2003). Isto significava possibilitar aos jovens vivenciar um tempo pedagógico na escola e outro na família, quando continuavam os estudos articulando-os com as aprendizagens do trabalho agrícola. Nesta dinâmica, a alternância dos tempos formativos, para além de permitir a flexibilização do calendário escolar, estabelecia conexões com o trabalho e com as dimensões sociais e culturais da vida destes jovens.

Entendemos que a breve reflexão sobre o surgimento da Pedagogia da Alternância não dá conta de apresentar o mosaico de possibilidades que compõe as experiências da Alternância no Brasil, tanto pela sua amplitude quanto pelas suas potencialidades, pois, como afirma Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância está longe de ter todos os seus segredos revelados. E quando se trata da formação de professores do campo nesta perspectiva, somos ainda mais desafiados a pensar sobre como estamos mediando os tempos formativos e em que medida o caminho trilhado atende aos princípios da alternância e da Educação do Campo. Isso porque se trata de uma experiência relativamente nova, que está sendo construída com os desmontes dos órgãos públicos de apoio à educação.

O estudo objetivou refletir sobre o acompanhamento do Tempo Comunidade (TC) como percurso formativo dos estudantes da LEdoC,

destacando a aproximação entre a universidade e as comunidades. O TC corresponde ao tempo em que os licenciandos<sup>4</sup> retornam para suas comunidades de origem e dão continuidade ao semestre letivo. Neste retorno, eles levam uma proposta de estudo que tem como objetivo articular conhecimentos e conteúdos trabalhados no tempo universidade com as vivências dos estudantes e suas famílias nas comunidades. O texto trata de um trabalho desenvolvido por três professoras formadoras<sup>5</sup> que assumem o desafio de pensar sobre o acompanhamento do TC na LEdoC, motivadas pelo desejo de refletir sobre suas próprias práticas, a partir da escuta dos estudantes.

Abordamos, em particular, a formação de professores do campo e a Pedagogia da Alternância na LEdoC. Para nutrir a discussão, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e a análise dos resultados, evidenciando os depoimentos de licenciandos do município de Iraquara-BA. Após, tecemos nossas principais considerações sobre o estudo.

### **Formação de professores**

Os estudos de Gatti (2010) apontam que a formação de professores no Brasil vem sendo constituída em meio às relações de poder no que diz respeito aos cursos de bacharelado e de licenciatura, evidenciando a dicotomia entre teoria e prática e o distanciamento entre universidade, estudantes e escolas que ofertam a Educação Básica. Os resultados desta pesquisa revelaram que o modelo de formação 3+1, criado no final dos anos de 1930, que significa três anos de bacharelado e um ano de formação pedagógica, prevaleceu

---

4 Reconhecemos a relevância da identificação de gênero e das pesquisas científicas desenvolvidas nesse domínio. Cabe esclarecer, assim, que quando grafamos os termos “licenciandos”, “camponeses”, “professores”, “educadores” e “educandos”, estamos nos referindo a todos os gêneros.

5 Por esta razão, o texto configura-se como uma construção coletiva, que não permite nomear a ordem de autoria.

durante décadas nas estruturas institucionais e nos currículos das licenciaturas.

Cabe destacar que, a ruptura com o modelo 3+1 ainda é um desafio na contemporaneidade. Nos últimos cinco anos, com a aprovação das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica** (BRASIL, 2015, grifo nosso), a formação específica e didático-pedagógica torna-se indissociável no percurso formativo dos licenciandos, bem como a teoria e a prática, possibilitando a articulação entre a universidade e a escola.

Em 2007, oito anos antes da publicação das diretrizes (BRASIL, 2015), foi criada a LEdoC enquanto projeto piloto das seguintes universidades federais: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Conforme destaca Lima (2018), o resultado satisfatório deste projeto motivou o Ministério da Educação (MEC) a publicar três chamadas públicas (BRASIL, 2008; 2009; 2012) para a implantação de cursos de LEdoC em instituições públicas de ensino superior.

Molina e Martins (2019) acentuam que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertados nas áreas de Ciências Agrárias, Artes e Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática buscam formar professores, pautados nos princípios que regem a Educação do Campo, que contemplam as dimensões humana, social, política, cultural, econômica, bem como o conteúdo específico e didático-pedagógico, tendo em vista à transformação do projeto de campo e de sociedade vigente.

Nesse sentido, espera-se que a LEdoC possa contribuir para romper com o modelo de ensino na educação básica e na formação de professores, constituído na perspectiva da Educação Rural. O ensino na concepção da Educação Rural é centrado, por um lado,

na ideia fechada da escola ser vinculada ao meio rural para fixar o homem no campo e, por outro, na defesa de uma escola que se apresenta como universal, sem considerar as especificidades e a diversidade da população. Essas duas maneiras de olhar para a escola reportam a uma perspectiva educacional historicamente configurada como **Ruralismo Pedagógico** (grifo nosso), que desconsidera as condições reais do modo de produção e a vida dos camponeses e da escola.

Ao contrário das abordagens supracitadas, de entender a escola e o campo, a concepção de Educação do Campo que fundamenta a LEdoC tem origem em três raízes: luta dos sujeitos coletivos, agricultura camponesa e concepção de educação com finalidades emancipatórias (CALDART, 2019). Os movimentos sociais e sindicais do campo buscam fortalecer a agricultura camponesa para garantir a soberania alimentar e a qualidade de vida das famílias, contra os interesses do modelo de campo do agronegócio. A escola, nesta concepção, reconhece os fundamentos da Educação Popular e da centralidade do sujeito educativo nos processos de ensino, com seus saberes, suas identidades, culturas, histórias, modos de vida e de produção, na busca por justiça social.

### **Pedagogia da Alternância**

LEdoC se diferencia das demais licenciaturas, por um lado, porque é fruto da demanda dos camponeses em busca da garantia de direitos educacionais, sociais e humanos e, por outro, porque adota a Pedagogia da Alternância na organização dos tempos formativos (GIMONET, 2007; BEGNAMI, 2019).

Desde a sua origem na França, a Pedagogia da Alternância propõe outra concepção de escola e de ensino. Para Gimonet (2007, p. 129) trata-se de “[...] uma outra escola que não opõe mais a teoria e a prática, porque existe prática, teoria, conceito em todo lugar.

Porque a mão e o pensamento se juntam sempre. Porque o saber é a ação e a ação é o saber”.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância fundamenta-se nos princípios da pedagogia freireana que evidencia o ciclo de saberes constituído na ação-reflexão-ação. Este ciclo contempla a relação intrínseca entre o tempo escola e o Tempo Comunidade, considerando os diferentes espaços e instituições formativas.

A Pedagogia da Alternância na LEdoC ancora-se nos princípios da alternância real que, para Gimonet (2007), significa integração entre os dois tempos formativos, a observação da realidade e o planejamento de estratégias para a intervenção nas comunidades. Esses dois tempos formativos envolvem a formação teórica e prática dos diferentes tipos de saberes. Desse modo, a alternância, apresenta outro significado para os espaços e tempos de estudo e discute, no ensino superior, a relação de complementariedade entre os saberes populares e saberes acadêmicos, sem estabelecer hierarquias entre eles. Ela se caracteriza não somente por alternar tempos e espaços de aprendizagens entre universidade e comunidade, mas se configura em uma concepção teórica e metodológica que propicia o diálogo entre pessoas, instituições e comunidades.

### **Percurso metodológico**

Este estudo consistiu em uma pesquisa de natureza qualitativa, por se tratar de uma metodologia de pesquisa fundamentalmente interpretativa, que permite ao pesquisador identificar temas e categorias analíticas, fazer interpretações e tirar conclusões, considerando suas descobertas teóricas e suas percepções acerca de um momento sociopolítico e histórico específico (CRESWELL, 2014).

OTC, enquanto etapa formativa, está previsto no Projeto Político Pedagógico da LEdoC com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática da UFRB. Participaram da pesquisa nove estudantes do

terceiro ao oitavo semestre do curso, de diferentes comunidades, todos residentes no município de Iraquara, território da Chapada Diamantina/BA. A escolha dos participantes da pesquisa está relacionada ao interesse das professoras formadoras<sup>6</sup>, em escutar as vozes dos estudantes e, a partir de seus posicionamentos, refletirem sobre o trabalho em andamento e, se necessário, redimensionar o percurso que está sendo trilhado.

Para a produção de dados, utilizou-se um questionário *online* com questões abertas, socializado no mês de junho do ano de 2020. As análises foram feitas por meio de uma abordagem interpretativa. Para tanto, traçamos duas categorias de análise: **processo formativo dos licenciandos e aproximação entre a universidade e as comunidades** (grifos nossos), as quais nortearam o estudo. Apresentamos, a seguir, os resultados do processo de análise e interpretação das respostas dos licenciandos que serão identificados por L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8 e L9, assegurando o anonimato dos participantes.

## **Análise dos resultados**

Nesta análise objetivamos identificar as informações, utilizando a interpretação das respostas dos estudantes, por meio da sistematização de duas categorias analíticas: **processos formativos dos licenciandos e aproximação entre a universidade e as comunidades** (grifos nossos).

## **Processos formativos dos licenciandos**

Na busca de refletir sobre a dinâmica do acompanhamento do Tempo Comunidade, seus percalços e possibilidades, consideramos

---

<sup>6</sup> *Importante destacar que estas professoras acompanham os 24 Licenciandos no município de Iraquara/BA, que cursam a licenciatura em educação do campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática.*

as falas dos estudantes que fazem referência à contribuição do TC para sua formação. No que se refere ao acompanhamento em destaque, as informações coletadas nos permitem afirmar que 100% dos participantes consideram importante a presença do professor formador no TC, concordando que essa presença favorece o diálogo entre a formação acadêmica e suas experiências cotidianas. Isso pode ser ilustrado com a resposta de L1, ao expressar que:

Com toda a certeza sim, o acompanhamento é fundamental, pois a alternância é uma continuidade do ensino das disciplinas e a ligação entre universidade e comunidade se dá por meio desses acompanhamentos, onde possibilita grandes rendimentos no aprendizado, ocasionando um melhor desenvolvimento nas atividades, capaz de afetar não apenas os licenciados, mas toda a comunidade camponesa envolvida nas atividades práticas de ensino e aprendizado, enriquecendo assim o saber científico e popular (L1).

No fragmento acima é destacada a importância da Pedagogia da Alternância nos processos de formação dos licenciandos, pois favorece a articulação entre os dois tempos formativos do curso, e, com a participação dos sujeitos da comunidade, permite a construção de uma rede de instituições parceiras que propicia à “partilha do poder educativo”. Essa partilha exige do formador a capacidade de mediar os saberes, potencializando a aprendizagem dos estudantes e viabilizando a sua autoformação, uma vez que temos um planejamento pautado no projeto do curso, mas cada comunidade tem singularidade sociopolítica, e cultural, cabendo ao formador acolher e mobilizar o estudante para sistematizar/ressignificar os saberes que emergem desta rede de cooperação educativa, afirmando o lugar dos saberes populares.

A fala da estudante dialoga ainda com o que preconiza Santos (2012), ao tratar do ciclo de saberes na Pedagogia da Alternância, defendendo que, a organização dos tempos educativos em dois

períodos, garante nos projetos a indissociabilidade entre os “[...] conhecimentos sistematizados na universidade e os construídos historicamente pelos camponeses” (SANTOS, 2012, p. 632), no trabalho, na luta de classe e na organização da vida no campo.

Essa informação nos remete a pensar sobre o compromisso dos professores formadores e da própria instituição, frente à necessidade de apoiar as iniciativas e demandas do acompanhamento do TC.

Outro aspecto pontuado pelos estudantes diz respeito à presença do professor orientador nas comunidades. Para os licenciandos, o formador na comunidade possibilita a articulação dos conteúdos e aproxima a universidade com as comunidades, na medida em que assegura o dinamismo entre os tempos formativos, e promove uma aprendizagem que faça sentido para a vida no campo. Como pode ser visto na fala de L3 “As orientações do professor formador e sua presença no Tempo Comunidade facilita a aprendizagem e nos faz perder o medo de falar em público”. Nesta mesma direção, L4 sinaliza que “A presença do professor formador desenvolve um sentimento de pertencimento, o que facilita a aprendizagem e favorece nossa formação”.

Em relação à contribuição das orientações realizadas no Tempo Comunidade, no que tange a formação, os licenciando ressaltaram que à formação realizada no local de origem é relevante. Tal relevância é apontada por todos que responderam ao questionário, pois enfatizaram que o TC representa uma possibilidade de formação na interação com a sua realidade e provoca o diálogo entre os saberes que circulam na universidade com os saberes construídos pelos sujeitos em suas comunidades. Segundo Freire (2016), articular diferentes saberes implica no compromisso do educador com a superação da ingenuidade do educando, respeitando o senso comum e estimulando sua capacidade criadora, a fim de contribuir com a formação de uma consciência crítica que não acontece automaticamente, nem dissociado da criticidade do educador.

Esta percepção nos faz defender a importância dos professores formadores realizarem análise crítica do seu fazer pedagógico e estabelecer uma articulação entre os diferentes saberes, que se cruzam no espaço acadêmico. Como podemos perceber no fragmento extraído da resposta de L5:

Na química também, acho que dentro dos processos, dentro das culturas de produção que a gente está cercado, eu acho que hoje a gente observa a química dentro de todos os processos que a gente faz nas culturas cultivadas, acho que a gente percebe muito a química, principalmente a química orgânica (L5).

A licencianda L7 apontou que: “o Tempo Comunidade cria laços para a tríade da educação do campo: discente, comunidade e universidade e que esta tríade favorece a aprendizagem” (L7). Esta fala nos remete a importância de articular o TC com pesquisa, o ensino e a extensão. Santos (2012) considera essa articulação como práxis, que consolida a perspectiva de uma educação emancipatória.

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância na LEdoC fortalece a autoafirmação dos estudantes, enquanto sujeitos de direito, solidificando a interação entre ensino e pesquisa. De acordo com Molina (2017), a Pedagogia da Alternância não é só um método de formação de professores, mas pode se configurar como uma estratégia fundante de interação de ensino e pesquisa na educação básica, estreitando os vínculos entre universidade e escola do campo, enquanto aproxima o licenciando do seu possível espaço de trabalho e o impulsiona para a descoberta de que a função social da escola pode estar mais próxima das demandas dos camponeses.

Em se tratando das aprendizagens adquiridas durante o acompanhamento do Tempo Comunidade, L6 destaca como principal aprendizagem “[...] o resgate das místicas reconhecendo-a como momento cultural e histórico, e a melhor organização/planejamento das atividades acadêmicas” (L6).

Na mesma perspectiva, L9 afirma que: “[...] pude perceber que não somos aqueles que irão resolver os problemas da comunidade e que iremos, junto com ela, buscar soluções e melhorias” (L9).

Destacamos aqui a percepção dos estudantes acerca da importância da organização/planejamento e do reconhecimento da autonomia das comunidades. Isso nos reporta ao fato que, em alguma medida, os licenciandos estão vivenciando o diálogo entre saberes, entendendo a importância de não hierarquizá-los.

Cabe também realçar o lugar da mística na LEdoC, como força propulsora que nos fortalece na luta por uma educação emancipatória e nos mobiliza para o desejo de continuar caminhando, enquanto não se chega ao lugar desejado.

Diante dos relatos, destacamos a relevância do planejamento coletivo, o diálogo entre os saberes produzidos na universidade e saberes adquiridos historicamente pelos camponeses nas suas dinâmicas de produção da vida. Percebemos também a importância de avaliações constantes sobre as atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade, pois se trata de um momento formativo primordial para a aprendizagem dos licenciandos que irão atuar nas escolas do campo.

### **Aproximação entre a universidade e as comunidades**

Da mesma maneira como os participantes destacaram a importância da Pedagogia da Alternância para os seus processos formativos, eles apontam que a presença do professor formador no acompanhamento do Tempo Comunidade aproxima a universidade das comunidades e estabelece uma relação mútua com escolas, movimentos sociais e sindicais e com os modos de trabalho, culturas e vida de licenciandos e familiares.

Para a licencianda L1, essa aproximação também evidencia a indissociabilidade entre conhecimento científico e popular, teoria e prática, por meio da Pedagogia da Alternância:

[...] houve uma maior aproximação entre universidade e comunidade, entre o científico e popular e teoria e prática, despertando o interesse de outros jovens adentrarem na academia, onde enxergaram o diferencial por meio da pedagogia da alternância em ver doutores e mestres se esforçando para se deslocarem quilômetros extensos de distância [...] (L1).

Como podemos observar na resposta supracitada, a Pedagogia da Alternância é central nesses cursos e pode contribuir para superar dicotomias e aproximar a universidade das vivências dos estudantes como acentua Begnami (2019). A relevância dessa aproximação é evidenciada pelo licenciando L2 ao ressaltar que antes do acompanhamento dos professores formadores existia um distanciamento entre a universidade e a comunidade: “a relação era boa, mas deixava certas dúvidas sobre os tempos de formação, mesmo com as atividades apresentadas havia um “distanciamento” entre a universidade e a comunidade” (L2).

A presença dos professores formadores nas comunidades é evidenciada também na resposta de L3: “depois da terceira reunião, a comunidade começou a ser mais participativa e aberta nas rodas de conversas, e assim conseguimos envolver todos da comunidade”. Como base nessa resposta, é possível pressupor que a aproximação da universidade com as comunidades pode favorecer a um maior envolvimento dos camponeses nas atividades dos licenciandos e também nas próprias ações das associações comunitárias e movimentos sociais e sindicais.

Esse tipo de envolvimento é tratado como possibilidade por Begnami (2019), uma vez que afirma que a Pedagogia da Alternância traz em suas raízes a aproximação com os princípios da Educação Popular e que possibilita o empoderamento dos camponeses na luta pela garantia de direitos. Identificamos em outros depoimentos dos participantes que houve um maior envolvimento da comunidade, a partir do acompanhamento do TC:

[...] vejo o acompanhamento como sendo uma metodologia muito diferenciada e importante, pois acaba por criar uma relação mais próxima entre professores e estudantes e até mesmo um melhor desenvolvimento, sem contar ainda que a comunidade acaba tendo uma aproximação maior com a instituição (L4).

Sobre o envolvimento da comunidade, L5 apresenta o seu ponto de vista: “Eu acho que quando a gente dá voz a esses sujeitos, quando a gente possibilita as falas que historicamente foram excluídas, eu acho que a gente consegue perceber as diferenças, a partir desse momento” (L5).

Destacamos que a voz dos camponeses move a batalha por uma Educação do Campo no Brasil e é um dos princípios que rege a Pedagogia da Alternância. Como assegura Gimonet (2007), a alternância se propõe a atender os interesses dos camponeses, o que se faz necessário incentivar o protagonismo, por meio do diálogo.

A participação efetiva da comunidade é revelada também na resposta de L6: “percebo durante a elaboração das atividades do Tempo Comunidade a participação ativa da nossa comunidade bem como seu entusiasmo durante as atividades”.

L7, por sua vez, para além da participação da comunidade, aponta que a aproximação da universidade com as comunidades é uma forma de contribuir com a valorização dos estudantes nas suas próprias comunidades.

[...] quando retornamos para o Tempo Comunidade e que o docente veio colaborar com a execução do primeiro DRP foi muito satisfatório, possibilitou a nós estudantes sermos vistos com outro olhar perante a comunidade, a qual se aplica o ditado popular “santo de casa não faz milagres”, pois sentíamos certa incredulidade por parte de alguns membros da comunidade (L7).

Consideramos que a valorização, a confiança e o protagonismo dos estudantes é essencial na LEdoC. É uma maneira de reconhecer

as identidades e valorizar os diferentes saberes. Uma das atividades da LEdoC do CETENS/UFRB para o Tempo Comunidade é a elaboração do Diagnóstico Rural Participativo (DRP), citado no extrato de L7. Essa atividade é organizada pelos licenciandos, juntamente com os movimentos sociais, sob a orientação dos professores formadores, com o objetivo de discutir os principais problemas que as comunidades enfrentam para garantir o acesso às políticas públicas no campo. Após o encontro para elaborar o DRP, é planejado um projeto de intervenção coletivamente, que se aproxima da alternância real abordada por Gimonet (2007), por meio da ação-reflexão-ação.

Essa práxis contempla o ciclo de saberes, assegurando a complementariedade entre eles. A valorização dos diferentes saberes possibilita, sobretudo, o interesse de outros jovens para ter o acesso ao ensino superior. Essa possibilidade é uma maneira de contribuir com a transformação da comunidade como afirma L8:

[...] é de suma importância para desenvolvimento das atividades, fazendo com que alcancamos várias melhorias e contribuição dos indivíduos da comunidade, além de passar a incentivar para que mais membros da comunidade almejem uma educação no nível superior, pública e de qualidade (L8).

O destaque quanto ao acesso dos outros estudantes à universidade também foi apresentada pelo estudante L9 quando se refere à participação mais ampla e diversificada da comunidade no ensino superior. Como acentua Caldart (2019), o acesso dos camponeses à universidade é uma luta histórica contra a negação dos povos do campo em seu direito à educação. Cabe esclarecer que o acesso dos camponeses ao ensino superior vai além da presença na universidade, trata-se de buscar, por meio da educação, possibilidades de luta e enfrentamento ao agronegócio e reafirmar a defesa à agroecologia, à soberania alimentar e à justiça social.

## Considerações finais

O estudo mostrou a importância do acompanhamento do Tempo Comunidade (TC) em duas dimensões: processos formativos dos licenciandos e aproximação entre a universidade e as comunidades. O trabalho desenvolvido pelos professores formadores nas comunidades dos estudantes possibilita um processo de autoformação, por meio da mediação de saberes em articulação com as comunidades camponesas, que dialoga com os princípios da Educação do Campo.

Em síntese, os depoimentos revelam três aspectos centrais sobre a aproximação entre universidade e comunidades, por meio da presença dos formadores, a saber: (i) maior envolvimento de estudantes, famílias e lideranças dos movimentos sociais e sindicais nos processos formativo dos estudantes; (ii) valorização das culturas e dos diferentes saberes e (iii) aumento significativo do número de estudantes do campo com acesso ao ensino superior.

Embora se observe conquistas significativas, entendemos que ainda precisamos dar passos largos, no sentido de construir as condições objetivas para consolidar um trabalho de acompanhamento do Tempo Comunidade que atenda as demandas dos sujeitos envolvidos. Isso implica em maior investimento financeiro para concretizar as ações, que efetivamente caracterizam o acompanhamento pedagógico baseado na Pedagogia da Alternância.

Nesse sentido, consideramos que além da organização curricular, a Pedagogia da Alternância contribui com a compreensão das raízes que fundamentam a Educação do Campo na perspectiva de uma educação emancipatória. É, sobretudo, uma maneira de potencializar o ensino e a aprendizagem, materializar a sua indissociabilidade com a pesquisa e a extensão, em vista de construir uma nova história sobre a formação inicial de professores no Brasil.

## Referências

BEGNAMI, J. Pedagogia da alternância em movimento. In: MOLINA, M.; MARTINS, M. (Org). **Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 257-280 (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9). Vários autores.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de Convocação nº 02, de 23 de abril de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 abr. 2009. Seção 3, p. 57-59.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Edital de Chamada Pública nº 2, de 31 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 set. 2012. Seção 3, p. 59-60.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

CALDART, R. Concepção de educação do campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M.; MARTINS, M. (orgs.). **Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 55-78 (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9). Vários autores.

CRESWELL, J. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

ESTEVAM, D. **A casa familiar rural: a formação como base da pedagogia da alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GIMONET, J. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Coleção Aidefa – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

LIMA, A. **A relação entre conteúdos matemáticos e o campesinato na formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em educação do campo**. 2018. 215f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MOLINA, M. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38. nº 140, p. 587-609, jul.-set. 2017. Disponível em: . Acesso em: 10 abr. 2018.

MOLINA, M.; MARTINS, M. Reflexões sobre o processo de realização e os resultados dos seminários nacionais de formação continuada de professores das licenciaturas em educação do campo no Brasil. *In*: MOLINA, M.; MARTINS, M. (orgs.). **Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 17-38. (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9).

SANTOS, C. Programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA). *In*: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 629-637.



# **Acompanhamento dos alunos nas escolas do campo**

*Iverson Cerqueira da Encarnação  
Roseni Souza Santos  
Nilson Antonio Ferreira Roseira*

## **Introdução**

Neste capítulo abordamos sobre o processo formativo vinculado ao acompanhamento de alunos de escola do campo, entendido como o ato do professor acompanhar a aprendizagem desses estudantes tanto na escola quanto em suas comunidades, considerando os diversos eixos que compreendem a sua formação.

Optamos por este tema pelo fato de entendermos que os alunos das escolas do campo necessitam de atenção especial ao seu processo de aprendizagem, pois eles enfrentam inúmeros desafios para usufruir do direito a uma educação de qualidade. Além disso, entendemos que um possível acompanhamento de sua formação pode potencializar a sua aprendizagem.

Para tanto, estamos levando em consideração que a educação dos povos do campo, como ocorre hoje, não é valorizada como precisa, âmbito em que ainda prevalece a ideia de que o campo é um lugar de atraso, o que acaba desestimulando os diversos sujeitos que ali atuam, fazendo com que os estudantes optem por sair do seu lugar de origem para tentar a vida nas grandes cidades, em busca de empregos.

Por outro lado, temos conhecimento de que as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) realizam um trabalho educativo muito significativo, que tem como uma de suas principais frentes o acompanhamento de seus estudantes, de modo que conhecem as suas comunidades

e famílias e integra os pais e responsáveis à escola, promovendo outras ações importantes no sentido de vínculos sociais, culturais e políticos entre os diversos sujeitos interessados na formação dos estudantes e em questões maiores de interesse dos povos do campo.

A partir destes elementos contextuais, apresentamos, a seguir, objetivo geral da pesquisa que motivou a escrita deste texto: **elencar diretrizes para o acompanhamento dos alunos das escolas do campo, tendo como referência os princípios da Educação do Campo e a prática de acompanhamento dos alunos realizada pelas EFAs** (grifo nosso).

Temos como foco de interesse a formação dos estudantes do campo, de modo que eles possam se tornar sujeitos ativos em suas comunidades, atuando nos movimentos sociais e nas organizações comunitárias, participando das associações cooperativas utilizando o aprendizado que adquirem na escola e na sua própria vida para compreender e transformar positivamente o lugar onde vivem.

Para tanto, este trabalho está estruturado da seguinte maneira: (1) apresentação da metodologia da pesquisa; (2) apresentação do conceito que possibilitou a realização deste trabalho, qual seja: Educação do Campo e seus princípios, fundamentado por meio das ideias de Caldart (2008); e (3) definição e práticas de acompanhamento dos alunos das escolas do campo, escrito a partir da análise dos dados coletados nas EFAs, à luz dos conceitos teóricos que fundamentam este estudo.

### **Percurso metodológico**

A abordagem da pesquisa utilizada é de natureza qualitativa e os instrumentos de coleta de dados adotados foram a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Iniciamos com o estudo bibliográfico dos conceitos teóricos para entendermos e fundamentarmos o conteúdo da nossa pesquisa.

Em seguida, realizamos a pesquisa documental, para analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP), da Escola Família Agrícola de Colônia Itaeté (EFACI), localizada no município de Itaeté, Chapada Diamantina (BA). Este PPP foi construído em 2005 pelos professores e pela associação mantenedora da escola. O foco desta análise se deu na parte que discorre sobre o processo de acompanhamento da formação dos alunos da mesma, com o objetivo de conhecer as orientações e princípios para realização do acompanhamento e quais as habilidades que o profissional responsável por realizar estas atividades na da EFA precisa saber.

Realizamos a entrevista com dois monitores das EFAs, seguindo um roteiro previamente estabelecido. A escolha dos entrevistados foi feita com base no critério dos mesmos terem experiência no assunto e trabalhar na escola realizando o acompanhamento de alunos. Logo após a entrevista, analisamos o seu conteúdo, depois de fazer a transcrição das mesmas para facilitar a coleta dos dados, uma vez que as mesmas foram gravadas em áudio e transcritas utilizando o recurso do Windows. Em virtude das dificuldades de deslocamentos para realizá-las, as entrevistas foram feitas gravando-se os áudios por meio do aplicativo conhecido como *WhatsApp*.

Além disso, os dados coletados na análise documental forneceram elementos a respeito do processo de organização do ensino e da aprendizagem nas EFAs, o papel da família na formação dos alunos, as características da Pedagogia da Alternância e as atribuições que o PPP da referida escola atribui aos monitores, que é acompanhar o desenvolvimento dos alunos na escola e comunidade. Esses dados contribuirão com a elaboração das diretrizes, após entendermos todo o processo de organização interna e externa da EFA, para com a formação dos seus alunos.

Quanto à análise dos dados obtidos com a entrevista, seguimos o critério de nos atentarmos ao que seria mais importante para o

estudo, ou seja, em tudo que ajudasse a alcançar o nosso objetivo de pesquisa. Para isso, descartamos alguns dados por entender que não seriam tão úteis, utilizando os critérios de que os entrevistados nos davam respostas muito parecidas e que já teriam sido contempladas. A partir daí, utilizamos aquelas informações que entendemos que nos ajudariam na construção das diretrizes como, especificamente, aqueles que se referem ao acompanhamento nas EFAs, ao seu processo de organização, à importância para a escola, alunos e comunidade e como o mesmo acontece na prática, levando sempre em consideração os seus potenciais e limitações.

### **Educação do Campo: conceito e princípios**

A Educação do Campo se constitui como um processo de muita luta dos movimentos sociais do campo no intuito de torná-la um direito de seus povos<sup>7</sup>, em ter uma educação específica voltada para sua realidade, levando em consideração o trabalho e as vivências dos camponeses.

Estamos considerando aqui, que o conceito de Educação do Campo vai além da escola, passando pela dimensão da cultura, do trabalho e da sociedade, pois é preciso pensar todas as dimensões da vida como formadoras e vinculadas à realidade do campo. Assim, não podemos pensar a Educação do Campo desvinculada da realidade de vida e de trabalho dos seus sujeitos, que é o que concretiza estas pessoas como seres humanos de direitos.

Segundo Caldart (2008), o conceito de Educação do Campo é algo novo e ainda em construção na última década, mas já temos hoje muitos profissionais formados nesta área para atuarem nas comunidades do campo.

---

<sup>7</sup> Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A Educação do Campo surgiu como contraponto à Educação Rural, cujo objetivo era levar para os camponeses uma educação que alienava a população, implantando no campo o discurso capitalista. Nessa perspectiva, o campo era visto como um lugar de negócio, visando aumentar os lucros dos donos das terras através do agronegócio e expulsar, desse modo, o camponês do seu lugar de origem, sem respeito à sua cultura e à sua identidade. A Educação do Campo, ao contrário da Educação Rural, é libertadora porque tem seus princípios baseados na realidade dos povos do campo, respeitando a sua diversidade, buscando o desenvolvimento do campo de maneira sustentável e quebrando o paradigma de campo como um lugar de atraso, onde só existem pessoas pobres e sem educação, e pessoas que só entendem do que diz respeito ao trabalho braçal.

Dessa forma, entendemos que a educação dos povos do campo tem que ser específica e adequada ao campo, porque o Brasil é um país de especificidades, com diferentes povos e culturas. A Educação do Campo nasceu a partir da necessidade dos assentados de áreas de reforma agrária em ter uma educação que discutisse o seu projeto de campo como um lugar de subsistência do seu povo, através do trabalho coletivo e associado.

A ideia, desde o seu início, era construir um projeto de campo que valorizasse o seu povo e sua identidade, um projeto de país que discutisse a educação dos povos do campo, o que foi feito travando lutas, principalmente, por meio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), pioneiros, em oposição à ideia do campo se tornar um lugar de grandes latifundiários. De acordo com estes, os povos do campo deveriam ser expulsos do seu lugar, para eles organizarem suas grandes fazendas, visando a exportação, destruindo os nossos recursos naturais para imperar a lógica do capital empresarial, explorando a mão de obra dos povos com custos baixíssimos e repassando o produto com custos milionários.

Portanto, a Educação do Campo é resultado de um processo histórico que hoje está crescendo em várias dimensões, formando profissionais em áreas específicas, para que dê conta de ensinar aos alunos do campo conceitos, ideias e práticas que lhes ajudem a entender o seu espaço e a viver nele valorizando-o. A Educação do Campo se opõe ao deslocamento dos muitos jovens que terminam o Ensino Médio e vão para as grandes capitais em busca de emprego e lá só encontram vagas em trabalhos que não os possibilitam suprir as suas necessidades, fazendo muitos deles ficarem sem ter como voltar para o seu lugar de origem, por conta das condições financeiras muito desfavoráveis que passam a enfrentar.

Em vista disso, para ampliar o entendimento do conceito de Educação do Campo, entendemos que é necessário apresentar os princípios que lhe dão sustentação. Desta maneira, baseando-se no art. 2º do Decreto 7253 de 04/11/2010, eles são os seguintes princípios: (1) respeito à diversidade do campo em todos os seus sentidos; (2) incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para suas escolas; (3) desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para atender às escolas do campo; (4) valorização da identidade das escolas do campo; (5) controle social da qualidade da educação escolar mediante participação das comunidades e dos movimentos sociais (BRASIL, 2010).

Por fim, é preciso destacar que tais princípios dialogam com a realidade de vida e de trabalho dos povos do campo e logo se vê que não foram construídos fora do seu contexto, pois se trata de todas as dimensões de vida e de trabalho destas pessoas, passando desde as dimensões educacionais até as sociopolíticas, valorizando a identidade camponesa e a busca pela autonomia das pessoas, focalizando sempre a formação humana e cidadã.

A Educação do Campo e seus princípios são referências para o trabalho docente das escolas do campo e, em particular, das Escolas

Família Agrícola (EFAs), as quais há mais de três décadas realiza seu trabalho no Brasil, levando em consideração fundamentos socioculturais, políticos e educacionais de interesse dos sujeitos do campo.

Desde o início deste texto, temos nos referido às EFAs, mas afinal de contas, o que são elas? São entidades de ensino que trabalham com base na Pedagogia da Alternância, distribuindo as atividades escolares entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, para seja respeitado os tempos e os espaços que são próprios das atividades de trabalho dos sujeitos do campo. O funcionamento e a organização das EFAs são articulados por meio de associações de trabalhadores do campo locais, regionais, nacionais e internacionais e os seus pilares são a formação integral dos estudantes, o desenvolvimento sustentável e a articulação entre teoria e prática. O seu suporte administrativo e de gestão se dá por meio das referidas associações, da qual participam familiares dos alunos e demais pessoas da comunidade (EFACI, S/D).

Nas EFAs, os alunos têm o acompanhamento de sua formação feito pela equipe da escola, durante a realização de suas atividades, tanto no Tempo Escola como também no meio socioprofissional, no Tempo Comunidade. Durante este último tempo curricular, os estudantes recebem, junto com as famílias, visitas domiciliares dos professores ou monitores, com o objetivo de acompanhar as suas ações dentro da comunidade, nas diferentes áreas de suas propriedades, observando se os mesmos estão colocando em prática o que aprenderam na escola e conhecendo melhor a sua realidade social, econômica e política. A realização dessas ações já faz parte da organização escolar e está prevista no PPP da escola (EFACI, S/D).

### **Acompanhamento dos alunos das EFAs**

Nesta seção, tratamos a respeito do acompanhamento dos alunos em termos de sua definição e contribuições para a formação

dos estudantes das escolas do campo. Na sequência abordamos sobre as suas práticas, como resultados da análise dos dados coletados.

De acordo com os estudos feitos e com a análise do PPP da escola pesquisada, a atividade de acompanhamento é definida como a prática do professor ou monitor escolar em acompanhar/visitar os alunos, para orientá-los em suas atividades escolares e comunitárias, no sentido de contribuir com a participação e inserção dos mesmos em espaços comunitários como associações, grupos de moradores, cooperativas e movimentos sociais do campo. Além disso, o professor ou monitor orientará os seus alunos a participar efetivamente de trabalho da família e do seu meio como, por exemplo, no manejo de animais e nas plantações familiares, pois estas ações contribuem muito com o crescimento dos alunos no que diz a sua formação humana e cidadã.

De um modo geral, definimos o acompanhamento como a iniciativa da escola em acompanhar o desenvolvimento do aluno, tanto na escola quanto em sua comunidade, nas tarefas familiares e em suas interações com os grupos comunitários, seu envolvimento em movimentos sociais ou atividades que, de alguma forma, contribua com o crescimento social dos mesmos.

Entendemos que o acompanhamento dos alunos feito pelas escolas pode contribuir com a sua formação acadêmica e sociopolítica, na medida em que orienta os estudos dos discentes quanto às suas tarefas a serem realidades em suas comunidades, bem como no que diz respeito à sua desenvoltura e participação nas atividades de sala de aula e fora dela. O acompanhamento dos alunos pode mostrar aos alunos e sua família que a educação valoriza a sua realidade de vida, incentivando-os a participarem de grupos de jovens e movimentos sociais, sempre fundamentados na ideia de que as

ações coletivas prezam pela união das pessoas e pelo fortalecimento das comunidades em busca da realização de seus ideais.

Apresentada a definição de acompanhamento dos alunos e suas contribuições para a formação dos estudantes do campo, passamos à análise dos dados coletados nesta pesquisa. Inicialmente destacamos que foi relatado pelos dois monitores entrevistados que quando eles realizam as visitas domiciliares, ficam surpresos porque os alunos desenvolvem muito mais do que o que a escola os colocou como demanda.

Ao se referir sobre a formação dos estudantes da sua EFA, o Monitor 2 relatou que as comunidades confiam nos jovens que são formados lá, que tem alunos que as comunidades preparam para liderarem as suas organizações e que muitos destes ficam preocupados com essa grande responsabilidade, embora aceitem e deem conta, por já terem sido formados na EFA. O referido monitor segue afirmando que

Essa semana veio um aluno falando para mim, que a comunidade dele convidou ele para ir se preparando, porque quer que faça parte da organização da comunidade; ele ficou com uma certa preocupação, mas ao mesmo tempo animado de poder corresponder; então eu falei para ele que ele deve procurar se informar, que ele tem muito a contribuir com a organização da comunidade; então eu vejo a importância desse envolvimento do aluno nas organizações como fundamental (MONITOR 2).

Durante o Tempo Escola, os professores tutores realizam seu trabalho junto aos alunos. A turma é dividida de acordo com a quantidade de monitores e esses professores são responsáveis por acompanhar o plano de estudo do aluno, onde são propostas as tarefas que deverão ser feitas no Tempo Comunidade. Na volta à EFA o tutor realiza um momento de avaliação com os alunos e a equipe escolar, para compartilhar os pontos positivos e negativos e as possíveis sugestões para a escola.

Ao ser entrevistado em relação à importância do acompanhamento e no que diz respeito ao domínio dos conhecimentos teóricos específicos pelos estudantes, o outro monitor afirma que

Para a escola e para nós professores e monitores, é de fundamental importância essa assessoria, esse acompanhamento aos estudantes, pois é através desse acompanhamento que, de fato, os alunos vão perceber quem são os teóricos e o que dizem, como Paulo Freire que é um dos principais teóricos que a gente estuda na Pedagogia da Alternância, e que a gente tenta fazer essa relação, com o nosso cotidiano no campo, então é de fundamental importância, que os alunos saibam quem são esses teóricos, e o que é por exemplo, Educação do Campo, o que significa Pedagogia da Alternância, qual papel da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, porque se o aluno que estuda em uma EFA, não sabe quem são os teóricos que defende a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo, como meio de educação contextualizada, para o campo, então a gente não vai estar fazendo de fato o que diz os princípios da Pedagogia da Alternância (MONITOR 1).

Por conseguinte, entendemos que a importância do acompanhamento da formação dos alunos, é contribuir para que os mesmos dominem os conhecimentos teóricos e façam relação com a sua realidade e com as organizações sociais do campo. O Monitor 1, fala justamente da importância da realização deste acompanhamento em relação à participação dos alunos nas atividades sindicais, comunitárias e aquelas promovidas pelos movimentos sociais presentes nas comunidades. Para ele,

É através destas ações de acompanhamento que os jovens da escola fortalecem os movimentos sociais, ocupando os espaços e também fazendo a substituição das pessoas mais velhas em determinados cargos. É de fundamental importância porque quando o jovem vai para o movimento já vai com um novo olhar. Então com estas ações futuramente os jovens vão

estar fazendo a sucessão no campo dentro dos movimentos sociais e com um olhar crítico também, do meio em que vive e buscando possibilidades para transformar a sua realidade (MONITOR 1).

Dessa maneira, o acompanhamento da formação dos alunos em diferentes tempos formativos contribui para que o educando tenha uma formação mais ampla, levando em conta os diferentes aspectos, da sua realidade de vida e trabalho no campo.

Os profissionais responsáveis pela realização do acompanhamento dos alunos nas EFA's são todos eles profissionais que trabalham na mesma, do coordenador pedagógico e da área técnica, até aos professores e monitores internos; estes últimos são os professores que passam a sessão na escola (Tempo Escola), junto com os alunos, enquanto os monitores externos fazem as visitas domiciliares, cada um deles, fazendo uma análise da realidade e compartilhando entre si e com a família e comunidade.

Segundo dados coletados com as entrevistas, em relação à atividade de acompanhamento realizado pelas escolas família, os pontos negativos, limitações e obstáculos são grandes como, por exemplo, dificuldades de transporte para fazer as visitas – porque nem sempre a escola dispõe destes mecanismos –, falta de apoio dos órgãos públicos municipais – porque eles cedem alguns funcionários, porém a demanda destas escolas vão muito além disso –, carência na formação para dos profissionais, falta de um projeto de assessoria técnica para os alunos desenvolverem os seus estágios, carência de um transporte para conduzir os estudantes até a escola e a falta de terra para as pessoas produzirem o seu sustento, como afirmam as famílias dos estudantes.

Um dos pontos positivos destacados é a relação de confiança que existe entre as comunidades e os profissionais da escola, além do fato dos alunos compreenderem a dinâmica da Pedagogia da

Alternância. As escolas recebem, frequentemente, depoimentos de pais e mães, do quanto os filhos mudaram o comportamento dentro de casa, depois que estão na escola, passando a ajudar nas atividades domésticas, nas atividades do campo e nas orientações técnicas necessárias à realização do trabalho familiar no campo.

Os potenciais formativos e as vantagens do acompanhamento realizado pelas escolas família consiste no fato de que a Pedagogia da Alternância desenvolve uma educação contextualizada e interdisciplinar, a qual dialoga com a realidade dos sujeitos e ajuda a construir o seu processo formativo junto com as comunidades, contribuindo com o empoderamento das pessoas que vivem do e no campo, processo este que tem o acompanhamento da formação dos seus estudantes como um ponto de relevância especial para com as conquistas que alcançam ou podem alcançar.

### **Diretrizes para o acompanhamento**

Propomo-nos, nesta seção, apresentar algumas diretrizes para o acompanhamento dos alunos das escolas do campo, partindo das experiências com o trabalho de formação discente realizado pelas EFAs e tendo como fundamentos teóricos o que discutimos até aqui, quais sejam: o conceito de Educação do Campo, seus princípios e as práticas de acompanhamento adotado pelas EFAs.

As referidas diretrizes foram inspiradas nestes fundamentos e no trabalho dos professores das EFAs, ao acompanhar e incentivar os estudantes a participarem dos processos de organização das suas comunidades e dos movimentos sociais, realizando atividades e promovendo relações entre família, escola e comunidade. Além disso, destacamos a importância dos estudos realizados durante o Tempo Comunidade, os quais são também objeto de interesse desse acompanhamento.

Para atender aos princípios da Educação do Campo e as orientações que pesquisamos nas EFAs, tais diretrizes são uma maneira de orientar o acompanhamento complementar à formação dos alunos, dialogando com as suas vivências nas comunidades, promovendo o diálogo entre os conhecimentos populares, científicos e com as práticas sociopolíticas a partir de atividades realizadas na comunidade. Tais ações educativas devem ser feitas por meio de um ensino contextualizado com a realidade dos alunos de maneira interdisciplinar, respeitando a diversidade do campo e propondo que a equipe escolar, que acompanha o processo de formação do aluno, nos diferentes espaços, sistematize e discuta o aprendizado alcançado pelos estudantes.

Quanto ao ensino dos conteúdos dos diversos componentes curriculares ou disciplinas do curso lecionadas aos estudantes nas EFAs, nas diretrizes, há a intenção de que ele seja feito numa perspectiva crítica, de forma interdisciplinar e contextualizada, e de acordo com a realidade do campo; estas disciplinas precisam atender às práticas de vida e de trabalho dos camponeses, para que os alunos consigam ver a sua realidade dentro dos planos e práticas escolares. Dessa forma, entendemos que o currículo precisa dialogar com a realidade das lutas camponesas, que promova os interesses da agricultura familiar, que discuta as práticas agroecológicas, que defenda a sustentabilidade do meio ambiente e que tenha uma visão crítica a respeito do agronegócio, aquele mesmo que expulsa os camponeses de suas terras. Tais componentes curriculares precisam e devem ser usados pelos camponeses como conhecimentos indispensáveis para desenvolver suas práticas de vida e de trabalho, respeitando a identidade dos sujeitos do campo e promovendo uma formação humana e cidadã.

A partir dessas contribuições, apresentamos, a seguir, as já referidas diretrizes:

- Incentivo à participação ativa dos alunos no processo de organização das suas comunidades, em particular, nas cooperativas, associações, movimentos sociais e demais espaços coletivos que agregam as pessoas do campo;
- Incentivo à discussão das experiências de organização comunitária na escola, de forma a articular as de natureza conceitual, procedimental e acadêmicas com as de natureza atitudinal e sociopolítica;
- Incentivo à realização de atividades educativas, sociais, políticas, agroecológicas e sustentáveis na comunidade, pelos alunos;
- Realização de discussões entre escola e comunidade, a partir das quais os alunos possam fazer colocações e sugestões visando o aperfeiçoamento e sistematização do trabalho educativo;
- Apoio aos alunos no sentido de que eles ampliem a sua capacidade de realizar atividades interdisciplinares e contextualizadas, fundamentadas nos princípios da Educação do Campo e, cada vez mais, focadas no desenvolvimento de sua autonomia, enquanto sujeitos de sua própria formação;
- Identificação das possíveis dificuldades de aprendizagens dos alunos e adoção das medidas necessárias à sua superação, em todos os componentes curriculares do curso;
- Incentivo à formação de grupos de estudos, dedicados às temáticas de interesse dos sujeitos do campo, à literatura que verse sobre a história e as lutas dos camponeses, bem como aos desafios da sua organização e aos diversos conteúdos ministrados na escola;

- Acompanhamento dos alunos em termos dos seus desempenhos e da aprendizagem, nos diversos componentes curriculares da escola;
- Incentivo à participação ativa em eventos que discutam as problemáticas que interessam aos sujeitos do campo, à sua organização sociopolítica e aos seus direitos enquanto cidadãos.

Com a apresentação destes, entendemos que cumprimos o trabalho que nos propusemos realizar, tal como está proposto na sua introdução.

### **Considerações finais**

A Educação do Campo se constitui como um direito dos povos do campo em ter uma educação de qualidade baseada na sua realidade de vida e de trabalho. Sendo assim, é dever do Estado promovê-la de forma efetiva, garantindo que as escolas do campo tenham um ensino de qualidade, sempre respeitando os princípios que a Educação do Campo estabelece; este foi o primeiro pressuposto considerado para o desenvolvimento deste trabalho.

Para realizá-lo enfrentamos algumas dificuldades com a coleta de dados, mas que com criatividade e disposição conseguimos superá-la.

A persistência por realizar este trabalho de pesquisa foi alimentada pelo nosso entendimento de que o acompanhamento da formação dos alunos das escolas do campo é de fundamental importância para a formação educacional, humana e cidadã dos mesmos, pois valoriza a sua identidade e contribui para que os jovens desejem continuar vivendo em seu lugar de origem e não sair para buscar melhorias de vida nas grandes cidades, bem como favorece a aproximação entre escola, família e comunidade, por meio de fortes vínculos sociais, políticos e culturais.

No que diz respeito ao objetivo geral da pesquisa que relatamos aqui, entendemos que conseguimos alcançá-lo, na medida em que elencamos diretrizes capazes de orientar o trabalho de professores das escolas do campo. Em um trabalho posterior poderemos avançar, por exemplo, avaliando os potenciais efetivos dessas diretrizes para o trabalho dos professores e para a formação dos estudantes.

Ao chegar ao final deste trabalho, esperamos que o professor que acompanha os alunos veja que esta atividade é uma oportunidade de vivenciar desafios, limitações e possibilidades que as pessoas do campo vivem diariamente. Percebendo a importância desse acompanhamento, os diferenciais que os alunos alcançarão em suas vidas e as aprendizagens que terão para se tornar profissionais.

## Referências

BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 09.mar.2020.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. SciELO, Rio de Janeiro, mar-jun 2009.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Incra/MDA, v. 7, 2008. Cap. 6, p. 67-87.

ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA DE COLONIA ITAETÊ - EFACI. **Projeto político pedagógico da EFACI**. Documento disponível no arquivo da escola, S/D.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.

ROSEIRA, N. A. F. O ensino de Matemática na Educação do Campo: sobre os potenciais de formação em valores e para a cidadania. Educação Matemática na Contemporaneidade. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática - XII ENEM, 2016, São Paulo. **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática - XII ENEM**, 2016.desafios e possibilidades, São Paulo , 13 a 16 julho 2016.

ROSEIRA, N. A. F.; PAYÀ S., M. Educação em valores e para a cidadania e Educação do Campo: relações e imbricações. **Anais do II Encontro Internacional de Educação do Campo – II SIEC**, 2., 2015, Feira de Santana. Disponível em <http://iisiec2015.blogspot.com.br/2015/06/apresentacao.html>. Acesso em: 15 fev. 2016.



# Ensino da matemática na EJA/Campo: limites e possibilidades

*Normeide Pereira Ferreira  
Idalina Souza Mascarenhas Borghi  
Analdino Pinheiro Silva Filho*

## Introdução

O presente capítulo é um recorte do trabalho de conclusão de curso da primeira autora, desenvolvido na Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Matemática do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade – CETENS da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. O capítulo tem como objetivo refletir sobre limites e possibilidades de ensino e aprendizagem da matemática, especialmente das operações numéricas, envolvendo estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto de uma escola pública do campo, no distrito de Jaíba/Feira de Santana/BA.

O interesse pela temática surge da percepção da primeira autora de que muitos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental não dominam operações numéricas básicas da matemática escolar, ficando retidos por vários anos em uma mesma série/ano e, após o acúmulo de sucessivas repetições, ingressam na modalidade Educação de Jovens e Adultos<sup>8</sup>. Ou seja, a opção pela EJA tem sido motivada também por dificuldades na aprendizagem da matemática vivenciadas no Ensino Fundamental, especialmente no âmbito das operações numéricas.

---

<sup>8</sup> Cabe destacar que essas observações são decorrentes do período de estágio I e II e da experiência vivenciada pela primeira autora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID.

Tais dificuldades não parecem restritas apenas aos jovens da comunidade onde a pesquisa foi desenvolvida, haja vista os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que apontam o baixo desempenho dos estudantes em números e operações matemáticas (BRASIL, 2015).

Por outro lado, é possível afirmar que este cenário de baixa aprendizagem da matemática causa prejuízos a estes jovens da EJA, que já não têm quase nenhuma perspectiva de vida, interferindo diretamente nos processos de inclusão social e nas formas de produção de suas vidas (FONSECA, 2002), sendo este um importante objeto a ser investigado.

Nesse sentido, o estudo foi balizado pelos princípios da pesquisa qualitativa, utilizando a observação, entrevista e questionário como principais instrumentos de pesquisa. Participaram da pesquisa uma professora de matemática, uma coordenadora e 14 estudantes da EJA Estágio IV, na faixa etária entre 16 e 28 anos, sendo que todos os estudantes responderam ao questionário e, destes, quatro participaram da entrevista semiestruturada. Mais de 50% são estudantes trabalhadores e todos residem na comunidade de Jaíba.

Para apresentar os resultados, organizamos o capítulo em três seções. A primeira seção traz uma reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem da matemática à luz de alguns autores; na segunda seção, discutimos os resultados produzidos na pesquisa de campo, tomando por referência dois eixos reflexivos: limites e possibilidades no ensino e na aprendizagem da matemática. Por fim, serão apresentadas as considerações finais.

## **Ensinar matemática na EJA**

No cenário brasileiro de resultados insatisfatórios da aprendizagem de matemática na Educação Básica (IDEB, 2015), as dificuldades do ensino da matemática escolar têm sido o foco de

vários debates envolvendo instituições educacionais, pesquisadores e professores da área. Alguns pontos críticos têm sido levantados tais como a existência de desconexões entre a formação inicial do professor de matemática e a prática escolar (MOREIRA; DAVID, 2010); o uso de métodos de ensino considerados “tradicionais” (ALRO; SKOVSMOSE, 2006) e a ideia ainda dominante de aprendizagem associada à habilidade de memorização e domínio de regras matemáticas.

Por outro lado, algumas direções também têm sido indicadas, segundo as quais podemos destacar alguns pontos que julgamos importantes. Por exemplo, D’Ambrosio (2015) considera um equívoco basear a educação escolar no treinamento de habilidades por meio de aulas expositivas, explicações teóricas e exercícios repetitivos, pois, para ele, aprender não significa simplesmente adquirir técnicas e memorizar regras, mas, ao invés disso, ter “a capacidade de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar criticamente situações novas” (D’AMBROSIO, 2015, p. 81). Ou seja, aprender é atribuir significados ao que se aprende em um leque de situações.

Desse modo, baseando-se na ideia de que a matemática é uma estratégia desenvolvida pela espécie humana para explicar, entender e conviver com a realidade, o autor defende que as práticas de ensino devem possibilitar ao educando adquirir e saber utilizar instrumentos comunicativos, analíticos e materiais, para desenvolver/aperfeiçoar: a capacidade de processar informações faladas e escritas (comunicativos); a capacidade de interpretar e analisar sinais e códigos, de propor e utilizar modelos e simulações na vida cotidiana (analíticos); e a capacidade de usar e combinar instrumentos, simples ou complexos, inclusive o próprio corpo e adequá-los a situações diversas (materiais), as quais, segundo o autor, são habilidades fundamentais para o educando exercer o pleno exercício da cidadania (D’AMBROSIO, 2015).

Como D'Ambrosio, Alro e Skovsmose (2006) sugerem, a aprendizagem da matemática é um vetor importante para o estudante poder participar da vida democrática. Nesse caso, os autores destacam o ato da comunicação entre professor e aluno na sala de aula como um componente fundamental no processo do aprender. Em suas palavras, “a aprendizagem depende da qualidade do contato das relações interpessoais que se manifestam durante a comunicação entre os participantes” (ALRO; SKOVSMOSE, 2006, p. 12). Dito de outro modo, os autores defendem que a qualidade da aprendizagem depende de um processo de ensino-aprendizagem rico em diálogos. Diálogo para os autores é uma conversa com certas “qualidades” (SKOVSMOSE, 2006).

À luz dessas ideias, é possível afirmar que os sentidos do ensino e da aprendizagem do saber matemático escolar são potencializados nas relações comunicativas entre professores e estudantes na sala de aula, onde o papel docente, sua postura metodológica, é um fator determinante para a construção de um rico processo dialógico da aprendizagem da matemática, especialmente, quando o foco é formar cidadãos críticos. Referimos ao caráter dialógico da aprendizagem, àquele que é fruto de um processo de ensino e aprendizagem rico em diálogos (SKOVSMOSE, 2006).

Alguns exemplos de uma postura metodológica que pode enriquecer o processo de comunicação em sala de aula são destacados por Lorenzato (2006), os quais sejam: observar, analisar e interpretar os diferentes tipos de manifestações dos estudantes; ouvi-los, respeitar suas individualidades; conhecer o contexto social no qual estão inseridos e aproveitar suas vivências; considerar seus saberes prévios; permitir que se pronunciem, mais do que corrigir tarefas, sentir quem as fez e como foram feitas.

É o caso dos estudantes da EJA, cuja questão não é meramente se aprendem matemática, mas o que aprendem, como aprendem e

para que aprendem. Dessa compreensão, podemos considerar que a etnomatemática, tal como conceituada por D'Ambrosio (2015)<sup>9</sup>, surge como uma possibilidade de potencializar modos de aprender matemática em sintonia com os contextos de vida dos educandos. O autor sugere a construção de novos caminhos para o trabalho com conteúdos, através da contextualização e da valorização do saber matemático do indivíduo.

Especialmente no caso da EJA no contexto da Educação do Campo<sup>10</sup>, que é um movimento educacional que foca na formação de indivíduos críticos, é importante que as escolas assumam o seu papel de formar sujeitos conscientes dos seus direitos e deveres e, assim, contribuir para formar uma sociedade mais justa e igualitária, onde a educação de qualidade é ofertada para todas as pessoas do campo e da cidade com características diferentes, de acordo com a cultura dos envolvidos no processo de formação.

Compreendemos, portanto, que o ensino da matemática tem papel fundamental na formação crítica do educando, especialmente, ao considerá-lo autor central na construção de sua aprendizagem. Alro e Skovsmose (2006) defendem que as atividades matemáticas devem promover mais do que aprender conteúdos, a educação matemática crítica visa proporcionar aos seus alunos uma consciência crítica sobre a realidade em que estão inseridos, possibilitando aos mesmos verem o mundo com um olhar de criticidade, visando o desenvolvimento pleno de sua cidadania.

Por isso, a importância de se trabalhar com elementos trazidos pelos próprios alunos da sua convivência diária, com elementos que

---

9 Etnomatemática é aqui entendida como os vários modos (estilos) de conhecimentos desenvolvidos pela humanidade em função de suas necessidades naturais, sociais e culturais, na busca de explicações e de maneiras de lidar com o ambiente imediato e remoto (D'AMBROSIO, 2002, p. 22).

10 Caldart (2002) refere-se à Educação do Campo como a prática de luta dos camponeses por melhores condições de vida, sendo um dos seus traços a luta por uma educação que respeite suas especificidades territoriais, sociais e culturais.

fazem mais sentido para eles. Quando os professores trabalham com os alunos possibilitando que os mesmos questionem sobre o que estão estudando e para que estão aprendendo e qual a sua utilidade, isso faz com que os estudantes busquem respostas para os seus questionamentos, ajudando a produzir um olhar diferenciado sobre o mundo ao seu redor.

### **Aprendizagem, limites e possibilidades**

Conforme destaca Fonseca (2002), os desafios que envolvem o ensino de matemática para jovens e adultos são os mesmos evidenciados pelas demais áreas de ensino: alunos em condições específicas, aulas com limitações de tempo, escassez de materiais e professores sem formação para lidar com as especificidades da EJA (FONSECA, 2002). Todas essas questões atravessam o debate sobre o baixo desempenho dos estudantes da EJA na área de matemática, incluindo as dificuldades de aprendizagem em operações numéricas básicas.

As nossas observações em sala de aula nos permitiram identificar relatos dos estudantes que apontam algumas das dificuldades que encontram ao se depararem com atividades envolvendo operações numéricas: “[...] dificuldade na hora de resolver as contas de multiplicação e divisão (RML, 18 anos, 2018), “[...] dificuldade em armar e efetuar (JRM, 22 anos, 2018), “Minha maior dificuldade é armar a conta de dividir” (MSJ, 19 anos, 2018).

Nesses depoimentos, os estudantes sinalizam dificuldades quanto à representação de um raciocínio matemático e a operacionalização de regras que envolvem certas operações numéricas em uma atividade específica, de modo a não conseguir resolvê-la, ainda que nos moldes recém-trabalhados pela professora. Observamos que, mesmo a professora investindo muito em tecnologias para tentar socializar os conteúdos, havia fragilidades

no método de ensino que era utilizado e os alunos continuavam apresentando muita dificuldade para resolver os exercícios sugeridos.

Em relação ao método utilizado na resolução da atividade, foi possível identificar características do que poderíamos chamar de método “tradicional” de ensino, aqui entendido como o ambiente escolar caracterizado pela atuação do professor focada no ensino de conteúdos e pela centralidade do livro didático, cabendo aos alunos resolver exercícios e corrigir os erros (SKOVSMOSE, 2010).

Apesar de perceber o esforço que a professora fazia para trabalhar os conteúdos, as atividades eram trabalhadas com base na resolução de “exercícios”, ou seja, pautada na explanação da professora na lousa sobre os principais conceitos e processos de resolução das operações matemáticas do livro didático, cabendo aos estudantes replicá-los em seus cadernos. Tais exercícios serviam para levar os estudantes a copiarem e treinarem os processos de resolução que foram trabalhados na lousa, exigindo destas habilidades de memorização e repetição. Foi possível identificar neste método de ensino uma forte ênfase na repetição de procedimentos, visando a obtenção de respostas únicas e certas e, dessa forma, nem todos os alunos conseguiram desenvolver processos de resoluções que dessem conta de responder a tarefa proposta.

Para contrapor o paradigma do exercício, Skovsmose (2010) sugere a criação de cenários para investigação, pois esse método possibilita ao estudante se questionar, conjecturar e procurar diversos meios alternativos para resolver a questão, permitindo pensar criticamente sobre o que está resolvendo, principalmente se as questões estiverem relacionadas com a sua vida cotidiana.

A esse respeito, compreendemos que quando os professores trabalham com os alunos possibilitando que os mesmos questionem sobre o que estão estudando e o sentido do que estão aprendendo para suas vidas cotidianas, faz com que os estudantes busquem

respostas para os seus questionamentos e com certeza terão um olhar diferenciado pelo contexto em que estão inseridos. E quando não há essa relação, o aluno não encontra sentido em estudar matemática. Isso parece evidente na fala de alguns estudantes, que ao serem convidados a falarem sobre suas memórias acerca do estudo da matemática, assim se posicionam: “Não tenho nenhuma memória não, pois não sou muito boa nessa matéria, até gosto da matéria, mas tem assunto que não entra na minha cabeça” (J.R.M, 22 anos, 2018). “A minha relação com a matemática está acontecendo agora em 2018, pois nunca me interessei para estudar matemática[...]” (R.M.L, 18 anos, 2018).

Com base nas falas dos estudantes, há evidências na fragilidade dos vínculos estabelecidos por eles com a matemática, o que aponta para o desafio de buscarmos metodologias de ensino que envolvam o estudante na busca de sentido do conteúdo para suas vidas, evitando um tipo de ensino de matemática que, muitas vezes, contribui para construir uma relação de medo da disciplina ou até mesmo uma descrença na possibilidade de aprender. Observamos também que o formato tradicional do método de ensino utilizado pela professora fragilizava o processo de comunicação com os discentes, repercutindo no processo de resolução das atividades.

Pudemos identificar, com esses exemplos, que a comunicação não levava em conta o perfil do público da EJA/CAMPO e suas reais necessidades formativas, o que sabem, como pensam, considerado um importante aspecto da prática pedagógica para este segmento de ensino. Desse modo, ao longo da realização da atividade, o diálogo em sala de aula não tomava as experiências dos discentes como “ponto de partida”.

Outro fator que chamou atenção foi a carga horária das aulas, são duas aulas semanais com duração de uma hora cada, e esse tempo é muito curto para que os alunos compreendam bem o conteúdo; mas,

mesmo assim, a professora tenta fazer o melhor que pode. Em todas as aulas observadas a professora pediu para os alunos utilizarem a tábua de Pitágoras como recurso para responder as contas, e isso acaba deixando os alunos dependentes deste suporte, pois a maioria dos alunos não sabem fazer contas mentalmente.

Se analisássemos de maneira superficial o trabalho desenvolvido pela professora, confrontando com o conceito de educação tradicional, tenderíamos a classificar a sua metodologia como tradicional. Todavia, a imersão no campo de pesquisa nos permitiu perceber os riscos de classificar as práticas dos professores da Educação Básica como conservadoras, perdendo a oportunidade de descobrir estratégias criativas que viabilizam a aprendizagem, apesar da falta de formação continuada específica para os professores da EJA.

Entendemos que essa é uma experiência pontual e que, muitas vezes, as metodologias adotadas pelos professores expressam a falta de formação específica para mediar os conhecimentos em contextos que têm especificidades, trazendo grandes prejuízos para a aprendizagem dos estudantes e para a permanência na escola. Nesse sentido, Fonseca (2002) afirma que:

Nesses casos, o ensino de matemática poderá contribuir para um novo episódio de evasão da escola, na medida em que não consegue oferecer aos alunos e as alunas da EJA razões ou motivação para nela permanecer e reproduz fórmulas de discriminação etária, cultural ou social para justificar insucessos dos processos de ensino- aprendizagem (FONSECA, 2002, p.37).

A discussão de Fonseca (2002) nos mobiliza a pensar sobre a urgência de propostas de trabalho que reconheçam as especificidades da EJA, que, na perspectiva de Soares (2011), deve considerar a diversidade dos sujeitos que compõem essa modalidade educativa; a formação inicial e continuada dos professores; o cuidado com uma infraestrutura adequada à realidade das pessoas; propostas

curriculares que atendam às demandas dos sujeitos, flexibilizando, inclusive, o calendário formativo, visto que muitos estudantes da EJA trabalham no campo; bem como oferecer recursos didáticos que desenvolvam as potencialidades dos sujeitos e políticas de alimentação e transporte, contribuindo para a permanência dos estudantes na escola. Isso reforça a nossa compreensão de que o discente e o professor não podem ser responsabilizados pela não aprendizagem na EJA.

A superação do processo de culpabilização do discente e docente pelo fracasso escolar implica na construção de propostas de trabalho que reconheçam essas dimensões como indispensáveis para garantir aprendizagem com dignidade aos sujeitos da EJA. Na seção posterior discutiremos sobre o que pensam os participantes da pesquisa acerca dos motivos da não aprendizagem da matemática na educação de jovens e adultos.

### **Culpabilização e aprendizagem**

A realidade da EJA tem se mostrado muito complexa e, como afirma Haddad (2007), estamos diante do desafio de avançar em uma concepção de EJA que perpassa a compreensão do direito de todas as pessoas à escolarização independente da sua idade, entendendo que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade e o acesso de todas as pessoas aos bens simbólicos acumulados historicamente, que são socializados pelos processos de escolarização. Todavia, as desigualdades sociais, historicamente estabelecidas no Brasil, produziram um grande contingente de pessoas alijadas do direito de estudar.

Essa negação de direitos tem sido potencializada de diversas maneiras; uma delas se manifesta na discrepância do currículo com o contexto dos estudantes. Como destaca Arroyo (2017), o currículo da EJA não contempla a realidade dos sujeitos envolvidos, pois não tem

uma flexibilidade em adaptar a dinâmica da escola ao trabalho dos envolvidos, que na sua grande maioria, trabalham informalmente sem nenhuma perspectiva de dias melhores e, por não verem nos estudos esperanças de dias melhores, acabam se frustrando e abandonam a escola. Para eles o futuro é incerto e a luta pela sobrevivência não espera. Somando essa realidade à falta de condições objetivas para jovens e adultos com baixa escolaridade permanecerem na escola, convivemos com a tendência de culpabilização dos estudantes e, por vezes, a responsabilização dos professores pelos insucessos escolar dos discentes.

Nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, a categoria analítica culpabilização é evidenciada. Em alguns momentos os estudantes sentem-se culpados por não aprenderem matemática ou culpa o método da professora, fato que pode ser ilustrado com as falas dos estudantes quando tratam dos seus percalços na aprendizagem da matemática. Nesse sentido os estudantes afirmaram que: “O que me atrasou foi porque eu brincava demais, e por isso eu perdia e também desistir os dois anos” (M.S.J, 19 anos, 2018). Outro estudante afirmou que não aprendia matemática por causa do “[...] interesse que não tinha, pois não tinha dificuldades em armar as contas” (V.S.M, 22 anos, 2018). Na mesma perspectiva um terceiro estudante assegurou que “a experiência tá sendo boa, estou gostando, tudo que a professora passa eu tento dar o meu máximo para responder. Já tenho quatro anos na EJA no estágio IV e não passei ainda porque eu abandono no meio do caminho, por falta de ânimo” (V.S.M, 22 anos, 2018). Eles se culpam muito pela não aprendizagem e, talvez, ainda não construíram um senso crítico suficiente para perceber os fatores que incidem diretamente nesse processo de negação do direito de aprender.

Ainda sobre essa questão, a coordenadora aponta a fragilidades na formação dos professores, como fator que implica diretamente na aprendizagem da matemática. De acordo com a coordenadora,

[...] são poucos os profissionais, principalmente no fundamental II que entendem as etapas de desenvolvimento cognitivo, para aprendizagem da matemática, quando é que esse aluno chega no operatório concreto, quando é que ele vai passar por essa fase, e aí o que é que acontece na fase adulta. Isso se complica porque ele não foi trabalhado na idade que a gente considera adequada, que o desenvolvimento ainda está acontecendo e pra isso acontecer na fase adulta, fica mais difícil [...] (COORD. 1, 2018).

Reafirmamos a importância da formação inicial e continuada dos professores, como uma dimensão fundamental para a construção de uma proposta de educação na especificidade da EJA, pois o direito de aprender não pode ser consolidado se os profissionais que fazem a mediação da aprendizagem não se apropriarem dos conhecimentos necessários a esse fazer pedagógico. Para que aconteça a aprendizagem é necessário que os educadores criem estratégias para que os estudantes possam participar de todo o processo de construção do conhecimento.

Skovsmose (2010) retrata bastante a importância de possibilitar aos estudantes o questionamento e a busca de outros elementos para solucionar um determinado problema. Segundo o autor, a educação crítica tem como objetivo levar os alunos a uma emancipação e a pensar o mundo de forma diferente. Os professores devem rever as suas metodologias de forma que os conteúdos sejam passados de forma crítica, possibilitando os estudantes a se questionarem, conjecturarem e formularem as suas próprias opiniões.

Ainda segundo Skovsmose (2010), a educação matemática crítica demanda autorreflexões, reflexões e reações diante dos problemas da sociedade, onde a mesma tem um papel fundamental de possibilitar ao seu alunado ter uma visão crítica e ampla sobre todo processo. Para ser uma educação crítica ela tem que dar condições para que o estudante lute contra as contradições sociais, a

segregação e a exclusão das classes menos favorecidas. Quando os alunos têm uma boa alfabetização matemática eles terão melhores condições de distinguirem quais são as suas obrigações e quais são os seus direitos perante a sociedade. A alfabetização liberta, haja vista que eles poderão se apropriar do conhecimento e assim conseguirem organizar, reorganizar e fazer interpretações de tudo que os cerca na sua vida cotidiana.

### **Considerações finais**

Os resultados da pesquisa apontam limites que repercutem no processo de ensino e aprendizagem dos números e operações matemáticas, como o método centrado em um formato tradicional, a fragilidade no processo de comunicação entre docentes e discentes, a falta de formação docente específica para atuar na EJA Campo, a distância da proposta curricular como perfil discente e a falta de conexão do trabalho pedagógico com as vivências dos alunos.

Apesar destes limites, os resultados apontam as seguintes possibilidades: a valorização dos saberes que os estudantes trazem das suas experiências de vida; a utilização de materiais manipuláveis como subsídios mobilizadores da aprendizagem; o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas na resolução de problemas, dialogando com elementos da cultura dos estudantes. Para isso, é preciso que os professores recebam formação específica em EJA/ Campo, dando condições para que possam valorizar o diálogo na sala de aula, priorizando o trabalho com materiais manipuláveis, pois a pesquisa mostrou que quando se utiliza estes recursos, a aprendizagem se torna mais prazerosa e o estigma da não aprendizagem pode se transformar em possibilidade de aprender.

E é isso que falta nas escolas: condições para os professores criarem meios que possibilitem os alunos avançarem na aprendizagem, de forma consciente, e com criticidade sobre o

sistema que os oprime e que tira deles a oportunidade de acessar uma educação de qualidade, que vise trabalhar todas as dimensões do desenvolvimento humano.

## Referências

ALRO, H; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. Tradução de Orlando de A. Figueiredo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, M. G. **Balanco da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens – adultos populares?** Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, V. I; 2007

CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Coleção Tendências em Educação Matemática. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FONSECA, Maria da Conceição F.R. **Educação matemática de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. *In: Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA*. São Paulo: Global, 2007.

LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática**. Coleção Formação de Professores. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

MOREIRA, P. C; DAVID, M. M. M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SKOVSMOSE, O. **Educação Crítica**. Incerteza, matemática, responsabilidade. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2006

SOARES, A. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos**: um estudo sobre propostas de EJA. Educ. rev. vol.27 no.2 Belo Horizonte Aug. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S010246982011000200014>. Acesso em: 15 jul.2020.



# Práticas pedagógicas e inclusão na Educação do Campo

*Priscilia Natália Pereira Ferreira  
Klayton Santana Porto*

## Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares faz parte das políticas de Educação Inclusiva, instituídas no país nas últimas décadas. Tais políticas buscam garantir que a escola seja um espaço onde todos aprendam independente de suas especificidades. Nesse sentido, podem e devem estender-se à Educação do Campo, uma modalidade educacional que é destinada à população rural, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2010), devendo contemplar, também, às pessoas com deficiência, que são atendidas nas escolas do campo.

Caldart (2002) afirma que a Educação do Campo não se restringe à educação formal e à escola, embora esta tenha sido um elemento marcante na luta deste movimento, ela vai além ao mostrar o descaso com as escolas do campo e permitir a construção de um projeto educativo que dialogue com a realidade mais ampla onde ela está inserida. De tal forma que, a questão do campo é necessariamente a contestação sobre o trabalho no campo, que está vinculada à extensão da cultura, às relações sociais e aos processos produtivos da experiência social, que não ocorrem de forma igualitária no campo, demarcando a necessidade de uma compreensão de educação profissional e da agricultura campesina.

Nesse sentido, Arroyo (2006) destaca que os movimentos sociais do campo podem contribuir para dinamizar a escola, fazendo

com que esta leve em consideração a realidade dos sujeitos do campo, a partir de suas especificidades e culturas, sobretudo quando se relaciona aos alunos com deficiências. O intuito da Educação do Campo é oferecer uma educação escolar, associada ao conhecimento e à cultura do campo, que busca desenvolver ações coletivas com a comunidade escolar, numa perspectiva de qualificar o processo de ensino e aprendizagem, o que é muito relevante quando se trata da inclusão de estudantes com deficiências nas escolas do campo.

Nota-se, por sua vez, que a presença de alunos com deficiência nas escolas regulares vem aumentando nos últimos anos, de acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC). Segundo o Censo de Educação Básica, no ano de 2016, o número de alunos com deficiência, matriculados na educação básica, foi igual a 751.065; já no ano de 2017 esse número correspondeu a 827.243 estudantes. Isso mostra que houve um aumento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas da rede básica, acompanhado do aumento do índice de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, passando de 85,5% em 2013, para 90,9% no ano de 2017. No entanto, cabe ressaltar que a maior parte desses estudantes não conta com o atendimento educacional especializado (AEE), posto que somente 40,1% destes conseguem ter acesso a tal atendimento (BRASIL, 2017), o que contraria o estabelecido nos documentos oficiais, como é o caso do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que preconiza, no item 4.8, a garantia da oferta de Educação Inclusiva por meio da promoção de articulação entre o ensino regular e o AEE.

Por sua vez, apesar do aumento da matrícula de estudantes com deficiência, não houve mudanças significativas nas escolas, no que se refere à estrutura física, arquitetônica e pedagógica. Resulta, portanto, que estes estudantes não têm acesso às condições mínimas e essenciais ao seu desenvolvimento. O que se espera é que as barreiras, nas dimensões arquitetônicas, comunicacionais,

informacionais, metodológicas, instrumentais e programáticas, sejam rompidas, pois, aos alunos deve ser garantida uma educação que atenda às suas necessidades, de modo que possibilite o seu desenvolvimento educacional e social, conforme preceitua a Educação Inclusiva, possibilidades estas que não se constituem responsabilidade exclusiva do professor ou do diretor, mas sim do poder público e de toda comunidade escolar.

Ressaltamos, desse modo, a importância de se ter um olhar para as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, de modo que sejam propiciadas condições para que estes tenham garantidas as condições de aprendizagem. A partir destas reflexões, elegemos a seguinte questão central para investigação: Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de inclusão de alunos com deficiência em uma escola do campo da Rede Municipal de Educação de Feira de Santana-BA?

A abordagem metodológica desta pesquisa foi qualitativa, utilizando-se do método empírico do tipo estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores de uma escola do campo da Rede Municipal de Educação de Feira de Santana – BA, que trabalham com alunos com deficiência visual, física e intelectual, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha deste lócus se deu por ser uma escola do campo que possui Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com profissionais com formação na área da Educação Inclusiva, que objetivam oferecer atendimento complementar e/ou suplementar aos alunos com deficiência. Para a análise das entrevistas, foi realizada a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016). Logo, foi possível captar as percepções dos professores sobre a relevância de suas práticas pedagógicas, no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, no ambiente desta escola do campo.

Por conseguinte, espera-se que este estudo possa contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação do Campo, além de possibilitar outras discussões acerca da inclusão educacional que possam trazer elementos contributivos para uma prática pedagógica inclusiva.

### **Educação do Campo e inclusão**

A Educação do Campo surgiu primeiramente com a expressão “Educação Básica do Campo”, na “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo” realizada no estado de Goiás em 1998. Somente passou a ser denominada de Educação do Campo a partir das discussões empreendidas no Seminário Nacional, realizado em Brasília em 2002, reafirmando-se na II Conferência Nacional no ano de 2004 (CALDART, 2012).

No entanto, pode-se afirmar que a Educação do Campo nasceu a partir destas discussões e dos anseios dos movimentos sociais, que lutavam por uma educação básica voltada para os sujeitos do campo que, por sua vez, fora esquecida pelo Estado. Os protagonistas destes movimentos eram trabalhadores do campo, que se viram ameaçados pelos grandes latifundiários, pelo agronegócio; e, também, eram formados por frentes sindicais do campo. Dessa forma, esses segmentos lutavam para trazer as Políticas Públicas para o contexto do Campo.

Compreende-se que a Educação do Campo tem relação com a cultura, com valores, com o jeito de produzir, com a formação do trabalho e para a participação social, como ressalta Caldart (2012). Por conseguinte, busca valorizar e reafirmar a identidade do homem do campo, trazendo para a sala de aula a realidade vivenciada pelos alunos, fazendo com que estes sejam protagonistas de suas próprias histórias. Essa ação pressupõe a garantia do direito à educação no e do campo.

Neste contexto, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução, CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, destacam que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza frutos, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2013, p.282).

Esses aspectos se constituem num conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais. Em seus artigos, essa legislação estabelece os indicadores de qualidade para as escolas do Campo e a necessidade de afirmação identitária da escola. Em seu Artigo 2º, as Diretrizes ainda definem como deve ser o projeto institucional, as propostas pedagógicas e curriculares, o calendário escolar, os mecanismos de gestão democrática, o exercício da docência, a política de formação profissional, o financiamento da educação e às atribuições do Poder Público para com a universalização do acesso educacional às populações do campo.

O processo de repensar e construir uma Educação do Campo é uma oportunidade de estabelecer interface com a Educação Inclusiva, que tem como imperativo ampliar a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, especialmente aqueles grupos sociais historicamente excluídos da escola, através de uma abordagem voltada para o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o seu crescimento, satisfação pessoal e inserção social.

Nesse mote, ressaltamos que a escola do campo não pode ser um modelo distorcido da escola da cidade, ou um modelo

menor quanto aos processos educacionais discutidos pela teoria pedagógica. Em suma, a escola do campo deve preconizar o desenvolvimento do fazer e do ser coletivo e um saber científico, que vêm se consolidando pelas lutas dos camponeses e intelectuais orgânicos compromissados com vistas a efetivação de dimensões sociopolítica e cultural de seu currículo.

São, pois, muitos os desafios a serem discutidos, o que remete à busca por uma Educação no e do Campo e as lutas por uma educação inclusiva que tenham qualidade, visando um projeto de educação para uma sociedade humanizada. O empenho na construção de uma educação voltada para escolas públicas inclusivas no campo poderá abrir caminho para situações melhores de vida, no que se refere a um modelo mais justo e igualitário para todos os sujeitos que vivem no campo.

No entanto, a Educação Inclusiva no Campo é um desafio, posto que se evidencia por uma necessidade de analisar coletivamente a implantação e efetivação das políticas do campo, na sua relação com a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) esclarece que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1).

O referido documento dialoga com a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, com vistas à efetivação da política inclusiva, uma vez que a inclusão na Educação do Campo se insere em uma dimensão em que se articula diferença e diversidade, entendendo que diferença não significa desigualdade, mas um alargamento da riqueza cultural que demarca cada ser humano e de cada grupo que vive no campo. Nas palavras de Candau (2011, p.128), “o que estamos querendo trabalhar é ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na sociedade”. A Constituição do Brasil, em seu Art. 205, assegura a educação como um direito de todos, visando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o que nos faz aproximar o texto legal da ideia de uma escola capaz de atender as mais diferentes pessoas.

Como o processo de inclusão de alunos com deficiência, em espaços escolares, a valorização destes indivíduos também é perpassada pela mudança do modelo pedagógico e metodológico, de modo que seja assegurado o seu direito à aprendizagem. Todos os alunos com deficiência têm o direito de participar da vida escolar e social, de fazer suas próprias escolhas. Ao considerar este entendimento, deve-se ter claro que o processo pelo qual se define e se implementa a inclusão nas escolas do campo tem a ver com uma conjugação de fatores, visto que, para além da presença de estudantes com deficiência, nessas escolas, ainda é preciso promover diversas melhorias em sua infraestrutura, para melhorar a acessibilidade destes estudantes, além da necessidade premente de uma melhor formação inicial e continuada destes educadores e de uma melhoria de suas práticas, voltadas para a inclusão destes estudantes com deficiência.

## **As práticas pedagógicas e a inclusão**

No intuito de compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de inclusão de alunos com deficiência em uma escola do campo, foram entrevistados três professores, denominados de PA, PB e PC, sendo que estes trabalham com alunos com deficiência visual, física e intelectual nesta escola. O professor PA tem formação inicial na área de Ciências da Natureza, PB na área de Linguagens e PC com formação inicial em Ciências Humanas. Dentre estes, PC atua na SRM da escola e PA e PB atuam em classes comuns.

Como mencionado anteriormente, a presença de alunos com deficiência requer que os professores mudem seu trabalho. Isso exige uma preparação maior e mais elaborada, direcionada aos conteúdos, atividades diferenciadas, adaptação de materiais e flexibilização curricular para garantir o atendimento às características e necessidades desses alunos, possibilitando-lhes participar e aprender juntamente com seus colegas. Entretanto, muitos desses professores não sabem o que fazer, diante dos alunos com deficiência. Nesse sentido, Matos (2015, p.103) ressalta que

A presença de estudantes com deficiência em sala de aula do ensino regular exige mudanças na organização do trabalho pedagógico do docente à medida que se torna necessário desenvolver ações para garantir a participação dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem.

Depreendem-se, da citação anterior, dois elementos estritamente articulados para a inclusão de alunos com deficiência, em uma escola do campo: a organização do trabalho pedagógico e as ações a serem desenvolvidas, na perspectiva de assegurar que as práticas inclusivas desenvolvidas com estes estudantes sejam de fato pedagógicas. A prática pedagógica é uma prática intencional de ensino e aprendizagem, que não se reduz às metodologias de estudar

e de aprender ou à questão didática. Nessa concepção, o processo educacional se constitui enquanto prática social e o conhecimento é compreendido como produção histórica e social, situada numa relação dialética entre conteúdo e forma, teoria e prática, levando em consideração perspectivas interdisciplinares. Nesse sentido, Fernandes (1999) complementa que esse tipo de relação pedagógica não é assimétrica, na medida em que professor e aluno ensinam e aprendem, construindo e reconstruindo o conhecimento de forma colaborativa.

Acerca das dificuldades que enfrentam, no dia a dia, os depoimentos dos professores convergem sempre para a questão do material didático, da formação e do currículo, conforme os fragmentos a seguir:

Material didático inadequado para sua necessidade. Impossibilidade de fazer um atendimento específico em função das demandas do conteúdo (PA).

Não me senti plenamente capacitado para lidar com alunos com deficiência. Além disso, percebo que estes estudantes não conseguem acompanhar seus colegas, aprender junto com os demais. Porém não me sinto preparado para lidar com estas situações. Falta de assistência de Secretaria de Educação, uma vez que cursos são ofertados, porém estes cursos, em sua maioria, só são ofertados por conta das exigências legais do MEC (PB).

Compreensão do conteúdo ministrado, tempo insuficiente para realização das atividades propostas, escassez de interação com os seus pares na turma, material didático inadequado para sua necessidade. Inexistência de apoio institucional (PC).

Diante das condições inadequadas de trabalho, os professores mostram insegurança e ressaltam as fragilidades da formação inicial, sobretudo, no que se refere à Educação Inclusiva. Isso é latente, visto que os cursos de licenciatura, em geral, não promoveram reformas

curriculares significativas, que de fato contemplem a dimensão inclusiva. Muitos destes cursos apenas introduzem conteúdos, pertinentes à educação inclusiva, de forma bem fragmentada, em alguns componentes curriculares, somente para atender às exigências do MEC, sem que seja realizado um mínimo de esforço para se reduzir a dicotomia existente entre a teoria e a prática, no âmbito deste processo formativo. Por sua vez, a formação continuada, embora PC afirme que são disponibilizados materiais de estudo e orientação para os professores, as lacunas permanecem, tanto na formação destes professores quanto em suas práticas pedagógicas, voltadas para a inclusão de alunos com deficiência.

Outras dificuldades são sinalizadas por PC, professora da SRM:

Uma das dificuldades que encontrei foi o de convencer a própria família que aquele sujeito era capaz de pensar e produzir conhecimento. Em seguida, trabalhar arduamente com a turma para que percebessem que todos, inclusive os estudantes com deficiência, apresentavam diferentes maneiras de aprender e que por isso, deveria haver ajuda mútua. Outra dificuldade foi na adaptação de material e o uso do tempo didático. A escola pública “perde” muito tempo com cópias por não ter material xerocopiado para todos ou mesmo o livro didático (PC).

Nesse relato, a professora destaca como dificuldade o fato de familiares acharem que o indivíduo com deficiência é incapaz de aprender, de pensar, ou de ter vontade própria, o que implicou em empreender esforços para mudanças destas crenças e valores. Aponta, também, a falta de entendimento dos demais alunos em relação aos que não apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem, bem como a insuficiência de uma infraestrutura didático-pedagógica que contribua para a efetividade de seu trabalho.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a organização e o funcionamento da escola não viabilizam a efetividade da prática

docente voltada para os alunos com deficiência, uma vez que se apresentam com tempos rígidos, conteúdos padronizados, recursos insuficientes, professores sem o devido preparo e a falta de apoio de familiares, conforme expressam os depoimentos dos professores.

Por isso, afirma-se que a inclusão dos alunos com deficiência na Educação do Campo, exige muita reflexão e implementação de dinâmicas próprias, inerentes ao processo educativo, numa corresponsabilização e envolvimento dos professores, gestores, pessoas e setores intervenientes da comunidade escolar. Defende-se que a inclusão destes estudantes parta do entendimento de que a prática pedagógica desenvolvida seja articulada com a teoria, comprometida com a razão de ser do trabalho educativo e pautada em um projeto transformador, que leve em consideração, sobretudo, a dimensão social presente no contexto campesino. Seguindo esta linha de pensamento, busca-se analisar as alternativas utilizadas pelos professores para superar as dificuldades enfrentadas em suas práticas pedagógicas:

Formas de avaliação diversificadas (PA).

Tentei elaborar avaliações diversificadas de modo que pudessem contribuir para que estes estudantes com deficiência conseguissem aprender com os seus colegas. [...] Percebo que deu um pouco certo, porém tenho a certeza que não terei condições de saber lidar com os mais diversos tipos de deficiência que os estudantes apresentem no ambiente da escola (PB).

Recursos didáticos adaptados, formas de avaliação diversificadas, metodologia diferenciada, ampliação do tempo para o desenvolvimento das atividades em sala de aula (PC).

Nas respostas, é possível se observar que os professores tomam algumas iniciativas para melhor atender os estudantes com deficiência, sejam através de avaliações e metodologias diversificadas ou por meio da utilização de recursos didáticos

adaptados às especificidades destes estudantes. Nesse quesito, perguntamos aos professores, “que mudanças foram realizadas na metodologia, nos recursos didáticos, enfim, nas práticas docentes para o atendimento/desenvolvimento dos alunos com deficiência?” Suas falas nos revelaram que:

Para atendimento das necessidades do aluno foram usados mais vídeos em que o aluno pudesse escutar sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado. Também, realizavam-se as atividades de classe sempre em dupla para que o aluno cego tivesse quem fizesse a leitura para ele e com quem discutir sobre a resposta. [...] O aluno conseguiu acompanhar a disciplina sem maiores dificuldades (PA).

Tento melhorar a minha prática enquanto docente, porém o sistema não contribui para que a inclusão e a aprendizagem destes alunos com deficiência ocorram de fato e de direito. Sei que a culpa não é minha, pois tenho boa vontade para rever minha prática, porém sei que minha pouca formação nesta área, o pouco caso e investimento da Secretaria de Educação e o excessivo número de alunos que temos em cada turma funcionam como um grande entrave para a inclusão sair do papel e para que uma escola do campo, como a nossa, realmente possa incluir os estudantes com deficiência (PB).

Quando qualquer aluno demonstra ter dificuldade, procuro rever a metodologia, modifico a rota de trabalho, procuro ouvi-los para saber e conhecer seus interesses, dificuldades e o que foi garantido. Mesmo quando eu tinha duas turmas, o planejamento era diferenciado para atender as singularidades e pluralidade da turma. A mediação também era prática constante e formando sempre alunos mediadores para ajudar-me nas atividades. Errei muito, tentando. Mas, a melhor forma de contribuir com o acesso ao currículo escolar é escutando os estudantes, conhecer o que sabem, ver o nível cognitivo que cada um se encontra e propor modalidades organizativas que atendam às necessidades e para que acessem os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (PC).

Os professores PA e PC sinalizaram que procuram desenvolver estratégias diferentes com os alunos com deficiência. Além disso, PC também destacou que costuma ampliar o tempo no desenvolvimento das atividades, o que se constitui uma condição mais fácil de ser realizada, em se tratando da SRM, cujo atendimento comumente ocorre de forma individualizada, diferentemente da sala de aula regular que abarca muitos alunos ao mesmo tempo e, ainda, está submetida a um cronograma previamente determinado. No entanto, ao analisarmos a fala de PB, percebemos que esta estratégia não é utilizada por ele, ao justificar que as condições de trabalho e o número excessivo de alunos, em sala de aula, não favorecem o desenvolvimento de um trabalho diferenciado com estes estudantes com deficiência.

Apesar de se destacar essa relevância, nas falas dos professores, percebe-se, no entanto, que as iniciativas e mudanças realizadas, em suas práticas pedagógicas, ocorrem de forma isolada, com base em uma lógica adaptativa, diante das diferenças nos modos de aprendizagem, que eles identificam no decorrer das ações desenvolvidas. Tais práticas tendem a provocar impactos negativos tanto na inclusão destes estudantes quanto em sua aprendizagem.

Ao perguntarmos sobre as possibilidades de aprendizagem que os professores percebiam nestes estudantes, responderam:

O aluno com cegueira tem total possibilidade de estudar em uma classe regular com os demais alunos sem deficiência. Ele só precisa de algumas adequações a rotina de sala de aula para que tenha condições de aprender (PA).

Percebo que a matrícula destes estudantes é garantida por lei, porém não vejo investimento pela Secretaria de Educação para garantir que estes estudantes se desenvolvam em sua plenitude. [...] Percebo muita sobrecarga de responsabilidade para nós professores darmos conta de garantir que estes alunos sejam incluídos, que aprendam, que se desenvolvam enquanto cidadãos de

direitos. Na prática, o professor tem que dar conta sozinho do que a Secretaria não cumpre, não investe e não forma adequadamente o seu quadro de professores e de profissionais da educação. Espero que essa situação mude algum dia. Sobretudo porque aqui estamos nos referindo a uma escola do campo, cujos investimentos são bem mais escassos do que nas escolas da sede (PB).

O estudante com deficiência por muitas vezes, tem sua matrícula e acesso garantido na escola, mas nem sempre os colegas professores os enxergam com possibilidades por diversas razões. Assim, muitos destes estudantes têm sua aprendizagem negligenciada por acreditarem (professores e por vezes até a família) que não aprendem. Quando há investimento no estudante, adequação da linguagem e das atividades é possível ver avanços significativos (PC).

Em sua fala, PA afirma que o aluno com deficiência visual tem total condição de frequentar uma sala de aula regular, mas o que o impede de aprender são as condições em que se encontra a escola, bem como a falta de apoio das instituições externas (superiores), sem isentar também da responsabilidade do professor. É curioso constatar que há professores, assim como alguns familiares que não acreditam na capacidade de aprender destes estudantes com deficiência. Destaca-se, aqui, que todos os alunos têm condições de aprender, desde que lhes sejam oferecidos as condições para isso, pois:

Criar escolas inclusivas requer muito mais que boas intenções, declarações e documentos oficiais, requer que a sociedade, escolas e professores tomem consciência das tensões e organizem condições para criação de escolas inclusivas de qualidade (TOLEDO; MARTINS, 2009, p. 4129).

Nessa direção, evidencia-se o depoimento de PC, ao afirmar que “[...] errei muito, tentando. Mas, a melhor forma de contribuir com

o acesso ao currículo escolar é escutando os estudantes, conhecer o que sabem, ver o nível cognitivo que cada um se encontra”. Com base nesse caminhar, nessas tentativas e na reflexão contínua, defende-se, sim, que é possível modificar a realidade educacional, por meio do desenvolvimento de práticas docentes que contribuam para a inclusão destes estudantes com deficiência nas escolas do campo e que sejam asseguradas condições plenas para a sua aprendizagem.

Nesse contexto, vale lembrar as recorrentes falas dos professores que, a todo momento, mencionam a (ir)responsabilidade do poder público, por não assegurar as condições mínimas para a efetividade dos princípios demandados a uma escola do Campo inclusiva. De fato, a precariedade das condições de trabalho é acentuada nas escolas do campo, mas não podemos isentar os professores de assumir o protagonismo de sua ação docente, mesmo que não tenham o apoio da esfera pública. Nesse sentido, Mantoan (2009) complementa que o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição. Para isso, faz-se necessário abandonar o conservadorismo de suas práticas e ir em direção a uma educação que esteja realmente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

Assim, ressalta-se que a inclusão de alunos com deficiência, na Educação do Campo, demanda uma urgente mudança no atual paradigma educacional, precisando mudar o pensamento de toda a escola, no sentido de valorizar o saber construído pelo aluno. É necessário, também, que toda a comunidade escolar esteja aberta ao diálogo e às novas concepções de aprendizagem. É premente tirar o foco das limitações destes estudantes para poder se concentrar e acreditar em suas potencialidades, de modo que seja de fato garantida e empreendida uma Educação do Campo Inclusiva, em todas as suas dimensões.

Os aspectos mencionados levam a tencionar a cultura historicamente estabelecida, que tende a focar o trabalho educativo exclusivamente no professor e esquece que a escola precisa sofrer modificações epistemológicas e estruturais que reflitam no seu projeto pedagógico. Por outro lado, a escola carece de parcerias com a comunidade, com os serviços sociais, saúde e reabilitação, tão importantes no desenvolvimento das pessoas com deficiência. Em se tratando das pessoas com deficiência que vivem no campo, é necessário reconhecer que, para além da deficiência, estes são sujeitos partícipes de um lugar singular que, embora permeado pelo descaso, há inúmeras possibilidades de promover uma formação de qualidade, que lhes garanta o acesso a condições mais dignas de vida.

### **Considerações finais**

A Educação Inclusiva propõe que os sujeitos que possuem qualquer tipo de deficiência sejam incluídos no ambiente escolar, de modo que lhes sejam garantidos o acesso à educação e o direito de aprender, sem que sofram discriminação, conforme assegura a Legislação. Propõe, ainda que as escolas estejam preparadas para atender as necessidades desses estudantes. No entanto, os resultados deste estudo apontaram que a Educação Inclusiva ainda não se efetivou na escola do campo investigada. Os dados evidenciam que é necessário um maior investimento por parte da esfera pública, tanto no que concerne à infraestrutura da escola, à formação inicial e continuada destes professores, como à acessibilidade destes estudantes, em suas múltiplas dimensões, à escola e ao seu currículo.

Considerando a complexidade do processo de inclusão, é necessário repensar o paradigma de escola do campo que temos, isto é, idealizada e construída para a homogeneidade, para o aluno padrão. Para reverter esse cenário, é urgente e necessária a mudança

de atitude dos vários segmentos que se coadunam na educação, principalmente, dos professores, gestores e da própria instituição, que devem abandonar o conservadorismo de suas práticas, construindo uma educação que possa atender e responder às necessidades de todos os alunos.

Nessa perspectiva, esta pesquisa pode dar contribuições significativas, visto nas falas dos professores, observando situações veladas de preconceitos e de dicotomias entre os documentos oficiais e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores investigados. Dessa forma, com base em estigmas e estereótipos, percebemos que alguns destes professores ainda consideram a deficiência como sinônimo de incapacidade.

Além disso, os professores reclamam das lacunas em sua formação inicial, nos programas de formação continuada, e da falta de materiais que atendam às especificidades desses alunos, embora afirmem que se esforçam em dar conta do seu papel. Entretanto, é visível que há, nos professores uma preocupação em salvaguardar a imagem da escola ou isentar-se de responsabilidade no processo de inclusão destes estudantes com deficiência. Então, responsabilizam sempre as instituições e atores (gestores públicos, família) externos à escola. É importante destacar que, embora se reconheça as lacunas das políticas públicas, quanto ao suporte concreto e as condições efetivas de trabalho, não se deve isentar os atores do intramuros escolar. Os professores, cujas práticas e atitudes precisam ser pensadas, refletidas e reorganizadas, pois são fundantes para a inclusão.

Para tanto, faz-se urgente a construção de políticas fundamentadas em valores humanos e sociais, na emancipação, na justiça, na equidade de oportunidades, na liberdade e no respeito à diversidade, visando a construção de uma educação que contenha, ao mesmo tempo, o caráter comum a todos e que sejam contempladas

as particularidades, em respeito à realidade das vidas destas pessoas com deficiência que vivem e sobrevivem no/do campo.

## Referências

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA, M. (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília/DF: MEC/SEESPE, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 22 dez. 2019

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 22 dez. 2019.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. v. 4. Brasília, 2002, p. 25-36.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**. Dicionário da Educação do Campo. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo. 2012.

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa; Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240- 255, jul./dez. 2011.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARTINS, J. B.; TOLEDO, E. H. de. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. **Eixo Temático: Formação de Professores e Profissionalização Docente**. 2009, p.

4129-4135. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3298\\_1675.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3298_1675.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.

MATOS, A. P. S. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: um estudo na UFRB. Salvador: 2015, p.103, 119. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17728/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Aline%20Pereira%20da%20Silva%20Matos.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.



# Uso de plantas medicinais no ensino de ciências

*Junália Anunciação da Cruz Ferreira  
Klayton Santana Porto  
Paulo José Lima Juiz*

## **Introdução**

Plantas medicinais são espécies vegetais que podem ser administradas ao homem ou animal, por qualquer via ou forma, exercendo alguma ação terapêutica (SILVA *et al.*, 2007). O uso das ervas está associado a hábitos de vida mais saudáveis, e especialmente na terapia medicamentosa, em decorrência dos evidentes efeitos colaterais apresentados por medicamentos sintéticos. Ademais, o emprego das plantas para tratamento de doenças é mais acessível à população com menor poder aquisitivo (SOUZA; MIRANDA, 2003), o que as torna uma importante ferramenta de estudo.

O Brasil é reconhecido mundialmente como o país que detém a maior fatia da biodiversidade mundial (15% a 20% de toda a biodiversidade do planeta terra encontra-se no Brasil). O Brasil possui também uma rica sociodiversidade representada por mais de 200 povos indígenas e uma diversidade de comunidades locais, que reúnem um inestimável acervo de conhecimentos tradicionais, incluindo sobre as plantas medicinais (GROSS; JOHNSTON; BARBER, 2005). Nesse contexto, podemos destacar o campo, como um território rico em diversidades culturais, sociais, econômicas e ambientais, um ambiente próprio de produção dos saberes advindos de agricultores e seus familiares, dos assalariados rurais, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, remanescentes de quilombos, indígenas, que se constituem em identidades singulares

e específicas dotadas de um rico conhecimento tradicional, incluindo o uso de ervas medicinais.

Para Conte e Ribeiro (2017), os saberes e/ou conhecimentos tidos como escolares são importantes, mas, os saberes-fazerés práticos do cotidiano também o são. Para as autoras, o importante é articular os conhecimentos enriquecendo ainda mais as experiências. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2018), o fechamento das escolas, a ausência de infraestrutura das escolas do campo, a dificuldade de acesso à educação, currículos descontextualizados que negam os sujeitos que vivem e trabalham no campo e silenciamento de suas culturas em propostas pedagógicas são alguns dos problemas a serem enfrentados.

A proposta da Educação do Campo é pautada em uma concepção de ensino voltada para a realidade dos sujeitos camponeses e está ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Esses documentos ressaltam um ensino articulado com os saberes e as experiências dos povos do campo, considerando e valorizando a identidade rural, uma vez que a história do Brasil aponta para a exclusão e segregação dessa população, principalmente no que se refere aos processos educacionais, pois, para o Estado, aqueles que realizavam o trabalho agrário não necessitavam de escolarização (SANTOS; SOUZA, 2015; SANTOS, 2016). Nesse sentido, encontra-se no ensino de Ciências, abordagens pedagógicas para valorização destes saberes, visto que a ciência está no dia a dia da criança e do adolescente de qualquer classe social, porque está na cultura, no modo de pensar.

O estudo das Ciências na realidade escolar do campo deve favorecer o aprendizado sobre os sujeitos que vivem nele, suas

formas de sobrevivência e a evolução histórica de sua realidade social, econômica e cultural ao longo do tempo, dando atenção também a macro realidade, ou seja, aos aspectos do mundo material, como um todo, abrangendo o meio ambiente, com seus recursos naturais, e conseqüentes transformações ocasionadas pela ação do homem sobre a natureza; o conhecimento e a valorização da fauna, da flora e da vida, em suas mais variadas espécies e formas; a busca pelo conhecimento quanto ao Universo, o Sistema Solar e seus movimentos (SANTOS; PORTO, 2020). Neste contexto, o estudo das plantas medicinais no ensino de ciências parece uma alternativa promissora.

Medeiros (2013), em seu estudo sobre a importância da aprendizagem do ensino da botânica utilizando plantas medicinais, relata sobre os resultados de uma ação pedagógica, implementada em 2013 no Colégio Estadual Sebastião Paraná, Ensino Fundamental e Médio, junto aos estudantes do 7º ano, localizado no município de Palmas-PR. O objetivo principal da referida implementação foi significar o estudo da Botânica no ensino de ciências por meio do aprofundamento teórico-metodológico sobre as plantas medicinais. Para desenvolver este trabalho foram utilizados recursos metodológicos como: pesquisas, estudos de textos, análises de vídeos, jogos didáticos, visita ao Instituto Federal do Paraná – Campus de Palmas, construção de herbário-fitoterápico e apresentação dos trabalhos.

Brizzolla *et al.* (2018) avaliaram a promoção da saúde e o uso de plantas medicinais no contexto escolar; este trabalho buscou identificar o perfil etnofarmacológico de uma comunidade escolar de Nova Esperança do Sul/RS sobre a utilização de plantas medicinais e fitoterápicos. Foi aplicado um questionário, e a partir disso foram desenvolvidas ações através de oficinas que abordaram

as diferentes formas de utilização das plantas medicinais. A pesquisa contou com 19 participantes sendo, 11 do sexo feminino e 8 do masculino; com idades entre 10 e 17 anos; sendo esses, estudantes do ensino fundamental da Escola Municipal São José, do município de Nova Esperança do Sul/RS, e com familiares. Para investigar o perfil etnofarmacológico dos participantes realizou-se inicialmente uma oficina sobre “O uso de plantas medicinais”, e para melhor apresentação das informações utilizou-se um material digitalizado. Além disso, fez-se uso de estratégias lúdicas e sensoriais para identificação de espécies.

Os projetos de pesquisa descritos mostram que, trabalhar o ensino de ciências no campo, utilizando como ferramenta de ensino as plantas medicinais, promove um ensino diferenciado, pois permite abordar os diversos aspectos que envolvem a vida dos sujeitos do campo, com valorização da cultura tradicional sobre o uso das ervas, seguindo diretrizes orientadas pelo Ministério de Educação (MEC) para o trabalho com temas transversais (BRASIL, 1996).

Essa educação transformadora e inclusiva demanda um “novo” educador, capaz de compreender o processo educativo em sua dimensão ampla, para além do conteúdo programático dos componentes curriculares, abordando em sala de aula a vivência da prática como objeto de questionamento e reflexão da teoria, utilizando diferentes metodologias.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi apresentar um relato de experiência sobre como ensinar ciências em uma escola do campo, usando como ferramenta de aprendizagem as plantas medicinais.

### **Percurso metodológico**

Eu quero uma escola do campo onde o saber não seja limitado, que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados (Autor desconhecido).

Esta experiência foi desenvolvida em uma escola que, apesar de localizada no centro do Município de Coração de Maria-Bahia, enquadra-se no perfil de escolas do campo com base no decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, § 1º. Atualmente, a população mariense continua concentrada na área rural, apesar de exercer suas atividades empregatícias na sede, sendo as principais atividades econômicas dos habitantes do município vinculadas à agricultura e pecuária (IBGE, 2017).

O público que compõe a Escola Municipal, locus do trabalho, é formado em sua maioria por alunos negros, oriundos de escolas da zona rural, filhos de famílias de baixa renda e alguns deles de famílias desestruturadas e semianalfabetos.

A escola foi selecionada pela pesquisadora em função de laços afetivos pré-existentes, visto que se trata do colégio onde estudou, de modo que para além de um trabalho técnico, representou também uma devolutiva social da formação escolar adquirida no passado e estímulo aos estudantes de que a Universidade Pública é acessível a todos.

O planejamento das atividades ocorreu entre os meses de janeiro a outubro de 2019. Esta etapa consistiu na construção teórica de como se daria a atividade prática na escola, a qual foi definida com base no tempo disponível, número e idade dos estudantes, ano em que se encontravam os estudantes, infraestrutura (espaço físico, recursos humanos, equipamentos) disponível na escola e material didático necessário para atividades teóricas e práticas. Foram realizadas reuniões mensais de planejamento, a partir de um cronograma de atividades e metas.

Esta experiência foi realizada em novembro de 2019, com 30 estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental matutino, na faixa etária compreendida entre 14 e 16 anos, e, portanto, com maior compreensão sobre o tema abordado: “Uso e atuação das plantas

medicinais no organismo humano”. A atividade teve duração de quatro horas (8h às 12h), com intervalo de 30 minutos para o lanche, sendo dividida em dois momentos: 1) Um primeiro momento de interação (30 minutos) com os estudantes e atividade teórica (1 hora) e; 2) Um segundo momento para atividade prática (2h), a qual foi subdividida em três atividades de 35 minutos, permitindo flexibilização do tempo.

Inicialmente, uma prática de integração com o público presente foi realizada para que os participantes pudessem conhecer os palestrantes. Para avaliar o conhecimento prévio do estudante sobre o assunto que seria abordado, foi utilizado o método interrogativo como processo indutivo. As perguntas realizadas foram previamente definidas e planejadas, de modo a direcionar a exposição oral segundo a realidade dos participantes. A utilização de perguntas desta natureza permite inverter os papéis sobre quem domina o assunto, característico do método expositivo, bem como promove a motivação e participação dos estudantes (GOUVEIA *et al.*, 2007).

O próximo passo foi uma exposição teórica sobre “Uso e atuação das plantas medicinais no organismo humano” utilizando como ferramentas didáticas: a) equipamento de projeção data show; b) mudas de espécies vegetais. A palestra teve o objetivo de apresentar ervas medicinais usualmente descritas na região onde a escola está inserida, relacionando o uso terapêutico a temas relacionados a ciências, como: funcionamento dos órgãos do corpo humano, estudo sobre bactérias, vírus e fungos e doenças associadas a estes patógenos. Para construção do conhecimento foi utilizado o método ativo, que permite trazer para a formação, a experiência pessoal do estudante, que, portanto, se sente implicado na construção do saber. A formação dificilmente será eficaz quando só o formador tem um papel ativo (GOUVEIA *et al.*, 2007).

Após a atividade teórica, foi utilizado um método de aprendizagem cooperativa respeitando os seguintes princípios: 1)

Interdependência positiva, ou seja, os ganhos não são individuais, mas da equipe, todos os participantes são úteis para execução do trabalho e para atingir os objetivos propostos; 2) Responsabilização pessoal, ou seja, todos os estudantes possuem responsabilidades (GOUVEIA *et al.*, 2007). Para a aprendizagem cooperativa os estudantes foram convidados a se dividir em três grupos, sendo realizado um rodízio para garantir que todos participassem de todos os grupos. Essa estratégia pedagógica foi pensada para promover uma maior interação entre os estudantes, de modo a contribuir para a aprendizagem dos conceitos abordados.

O grupo A recebeu um jogo de cartas (Jogo da memória) contendo informações sobre os conhecimentos adquiridos. Regras do jogo: Todas as cartas ficam viradas para baixo. Cada jogador deve, na sua vez, desvirar duas cartas. O objetivo é encontrar o par perfeito (duas cartas com a mesma foto da planta). Ao encontrar, o jogador deve ler em voz alta a informação sobre o uso medicinal da erva que está descrita na carta. A escolha do jogo de cartas como ferramenta didática levou em conta: a relevância da atividade, o resultado esperado, a facilidade de confecção e utilização, o tempo previsto, o momento que o jogo seria utilizado.

Ao grupo B foram apresentadas mudas de espécies de plantas medicinais usualmente utilizadas em Coração de Maria, muitas, inclusive, já conhecidas pelo grupo. Os estudantes tiveram a oportunidade de manusear os espécimes, sentir o aroma, verificar a morfologia de folhas e flores e aprender sobre o uso terapêutico de cada erva medicinal.

O material pedagógico de fácil acesso (plantas medicinais) e de fácil elaboração (jogos de carta) foi utilizado para trabalhar conceitos de ciências como o funcionamento do sistema imunológico, as defesas do corpo contra agentes microbianos, prevenção de doenças e conhecimento técnico do que é uma bactéria, um fungo, um vírus

com uma linguagem clara e acessível a faixa etária dos estudantes. A explicação da atuação de plantas medicinais no corpo humano permitiu explorar o conhecimento sobre o funcionamento dos órgãos e sistemas, bem como patologias associadas, a etiologia de doenças e métodos terapêuticos por meio da utilização de plantas medicinais encontradas na comunidade, aproximando assim o conhecimento científico do saber tradicional adquirido dos estudantes.

O quadro 1 mostra as plantas medicinais apresentadas durante as atividades teóricas e práticas e cuja informação foi obtida no livro *Plantas medicinais do Brasil – Nativas e Exóticas* dos autores Harri Lorenzi e Francisco José de Abreu Matos.

**Quadro 1:** *Plantas medicinais utilizadas na realização da oficina para o ensino de ciências.*

<b>NOME CIENTÍFICO</b>	<b>NOME POPULAR</b>	<b>USO TERAPÊUTICO</b>
<i>Phyllanthus niruri L.</i>	Quebra-pedra, Arrebenta-pedra, Erva-pomba, Quebra-pedra-branco.	Tratar e prevenir litíase renal e aliviar os sintomas de dor, pois tem ação analgésica; prevenir pedras na vesícula; foi descrita ação antiviral e para reumatismo.
<i>Peumus boldus Molina</i>	Boldo-verdadeiro.	Diurético, antiespasmódica, anestésica, antisséptica, antibacteriana, anti-inflamatória, antioxidante, depurativa.
<i>Cymbopogon citratus (DC.) Stapf</i>	Capim santo, capim-limão, capim-cidreira, capim-cheiroso, capim-cidrão, chá-de-estrada, capim-cidrô, capim-catinga, citronela-de-java.	Ajuda na digestão, utilizado para curar problemas no estômago, tratar inchaços, agitação, insônia, estresse, tensão muscular.
<i>Mentha x piperita var. citrata (Ehrh.) Briq.</i>	Hortelã, sândalo, menta-inglesa, hortelã-pimenta, hortelã-das-cozinhas.	Espasmolítica, antivomitiva, carminativa, estomáquica, anti-helmíntica.
<i>Melissa officinalis L.</i>	Melissa, chá-da-frança, cidrilha, citronela, cidreira-verdadeira, salva-do-Brasil, chá-de-tabuleiro.	Antidispéptica, antivomitiva, descongestionante nasal e antigripal.

<i>Rosmarinus officinalis</i> L.	Alecrim, alecrim-da-horta, alecrim-de-cheiro, rosmaryno, erva-da-graça.	Combate enxaquecas, fraqueza, memória fraca, cicatrizante, antimicrobiana, carminativo, anti-inflamatório.
<i>Punica granatum</i> L.	Romã, romeira, granada, milagrada, miligrama, romanzeira.	Alivia problemas digestivos, propriedades antibacterianas e antivirais, anti-inflamatório.
<i>Aloe vera</i> (L.) Burm. f.	Caraguatá, erva-babosa, babosa medicinal, aloé.	Cicatrizante, antimicrobiano, anti-inflamatório, usada como cosmético para o cabelo.
<i>Chenopodium ambrosioides</i> L.	Mastruz, erva-de-santa-maria, lombrigueira, quenopódio, ambrisina, mentruz.	Anti-helmíntica, antirreumática, antifúngica, digestiva, anti-inflamatória e cicatrizante.
<i>Scoparia dulcis</i>	Vassourinha-doce, tupeçaba, coerana-branca, vassourinha-de-botão, vassourinha-mofina.	Combate a febre, bronquite, diarreia, cólicas, tosse, anti-inflamatória, analgésica.
<i>Schinus terebinthifolius</i> Raddi	Aroeira, aroeira-branca, aroeira-da-praia, aroeira-do-brejo, aroeira-do-campo, aroeira-mansa, aroeira-pimenteira.	Cicatrizante, anti-inflamatória e antimicrobiana para fungos e bactérias.
<i>Plantago major</i> L.	Tanchagem, plantagem, tansagem, transagem, tanchás, sete-nervos.	Antibacteriana, expectorantes, descongestionantes, analgésica, anti-inflamatória, usada no tratamento de úlceras.

Fonte: Livro Plantas medicinais do Brasil- Nativas e Exóticas (LORENZI et al., 2008).

O grupo C foi organizado em subgrupos com a finalidade de observar bactérias e larvas do mosquito *Aedes aegypti* por meio do microscópio óptico e observar placas de Petri contendo cultura de *Escherichia coli* por meio do microscópio estereoscópio. Essa atividade permitiu que os estudantes visualizassem um mundo ainda desconhecido, o mundo microscópio e estimulou a curiosidade sobre bactérias que colonizam nosso intestino, a formação das colônias bacterianas e possíveis doenças causadas por microrganismos. Foi possível ainda sensibilizar os estudantes em relação ao combate à dengue e métodos de prevenção que podem ser adotados para impedir a proliferação do mosquito *Aedes aegypti*, com o objetivo de uma formação cidadã.

Ao final do trabalho, os estudantes foram convidados a tecer comentários sobre o que acharam da atividade, de forma oral ou de forma escrita, permitindo assim que todos, desde os mais tímidos aos mais expansivos, pudessem expressar sua opinião.

### **A experiência na escola do campo**

Pensar uma educação inclusiva envolve o delineamento de estratégias que tragam soluções para uma pluralidade de enfrentamentos a que estão sujeitos os educandos e educadores. São muitas dimensões a serem trabalhadas e, deste modo, o presente texto não pretende solucionar todos os enfrentamentos possíveis, mas contribuir para o desenvolvimento de estratégias que visem a valorização da diversidade étnico-racial e do saber tradicional de matriz africana e indígena (uso das plantas medicinais), utilizando ferramentas educacionais de fácil acesso aos educadores e que permitam colocar o estudante como protagonista da construção do conhecimento.

Os participantes do presente estudo eram, em sua maioria, estudantes negros oriundos da zona rural, o que mostra a relevância das atividades descritas, visto que as desigualdades acumuladas nos processos de escolarização têm sido denunciadas há muitos anos pelo movimento social negro, por estudiosos das relações raciais (ANPED, 1997), e, mais recentemente, por órgãos governamentais no Brasil, como mostra o estudo do INEP (2018), onde aponta que 39% de estudantes pretos e 34% de pardos apresentam trajetórias escolares não lineares, marcadas por reprovações e abandono, já entre brancos o percentual é de 22%. Esses resultados, de modo geral, reafirmam que o risco de repetência é maior para o alunado negro (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; LOUZANO, 2013; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013).

Conforme Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), a identidade da educação do campo se constrói pelos sujeitos sociais a quem ela se destina, o seu modo próprio de vida na utilização do espaço vivido. Assim, os conhecimentos dos agricultores, dos familiares, dos assalariados rurais, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, remanescentes de quilombos e dos indígenas se constituem em identidades singulares e específicas e são ferramentas importantes para transformação do ensino de ciências tradicional adotado em escolas do campo, que acontece, segundo relato de uma professora da escola, em sua grande maioria, de forma não participativa, onde os estudantes são meramente ouvintes e os professores não dispõem de material didático inovador, utilizando como ferramenta de trabalho apenas o livro didático enviado pelo Ministério da Educação e Cultura.

Em relação ao material didático disponível, cabe ressaltar que, na escola onde foi realizado o trabalho, os equipamentos como data show e notebook são escassos, sendo disponibilizado para o professor por meio de agendamento prévio e com dias de antecedência. Laboratórios de ciências, química, física, biologia não existem, de modo que os professores precisam lançar mão de inúmeros artifícios para atrair a atenção do estudante no desenvolvimento de atividades pedagógicas. Portanto, a construção de aulas diferenciadas e dinâmicas é um desafio a ser superado. Para isso, Sanmarti (2002) e Santos e Porto (2020) ressaltam que uma quantidade diversificada de tarefas deve ser oferecida aos estudantes, de modo que busquem nas ciências naturais uma forma de vida equilibrada e ambientalmente sustentável, tratando todos os recursos naturais e seres, em geral, de forma solidária, irmanada e respeitosa.

Essa experiência mostrou que o uso de um material pedagógico de fácil acesso (plantas medicinais) e de fácil elaboração (jogos de carta), contribuiu não somente para uma apresentação didática

do conteúdo, mas estimulou a participação e interatividade dos estudantes, visto que o resgate da memória biocultural colocou o aluno como protagonista da construção do conhecimento, a qual foi realizada a partir do saber tradicional sobre o uso popular de plantas medicinais e suas aplicações na saúde, trazido pelo aluno, e da correlação com o saber científico, trazido pelo docente.

O Relatório Síntese do VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA, 2005) traz a importância em se resgatar histórias de vida com valorização da diversidade étnico-racial para as práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem, portanto, trabalhar o conhecimento tradicional sobre o uso de plantas medicinais no ensino de ciências é uma valiosa ferramenta, pois cria mecanismos de valorização do saber popular, combate a discriminação racial e destaca a educação como uma importante bandeira de luta pela difusão do conhecimento com equidade social. Além disso, Vygotsky (1993) ressalta que esta abordagem tem um fator positivo, uma vez que contribui para o estudante aprender conceitos socialmente adquiridos de experiências passadas, de modo que as utilize de forma consciente em situações presentes. Na continuação da aprendizagem, os conceitos tornam-se concretos, aplicam-se as habilidades aprendidas, por instruções, e as adquiridas em experiências da convivência social (VYGOTSKY, 1993).

Em relação a maior interatividade entre os estudantes e estudante-professor, Vygotsky (2003) informa que esta interação social contribui com o desenvolvimento cognitivo, uma vez que as funções cognitivas se originam das relações sociais, e que, reciprocamente, a quantidade e qualidade de interações sociais afetam diretamente o desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky (2003), o esquema do pensamento, o raciocínio em si, pode ser entendido como uma interiorização do diálogo social, o que se pretende é o desenvolvimento potencial do estudante por meio da

interação entre sujeitos, professor, atividade (VYGOTSKY, 2003) e contexto social, histórico e cultural que o sujeito se encontra inserido (VYGOTSKY, 1993).

Cabe ressaltar que, as atividades lúdicas realizadas neste relato de experiência criaram um ambiente de aprendizagem mais descontraído e mais participativo. As dinâmicas e jogos utilizados deram voz aos estudantes e os depoimentos mostraram a gratidão pelas novas descobertas, pela percepção do mundo invisível a olho nu na prática de utilização do microscópio e relatos sobre a importância de aprender sobre o uso medicinal das plantas e o funcionamento do corpo humano.

Considerando o tempo disponível para realização da atividade, os coordenadores do projeto optaram pela coleta e transporte das espécies vegetais estudadas. Uma prática mais integrativa, com base em um planejamento prévio, poderá ser organizada de modo que os próprios estudantes colem e apresentem as plantas medicinais cultivadas em suas casas.

Ainda considerando o tempo disponível e planejamento das atividades, uma proposta para complementar as atividades descritas seria convidar personalidades da comunidade que detém o conhecimento popular sobre o uso de plantas medicinais. Estes “Mestres do saber popular”, a exemplo pais e mães de santos, curandeiros, erveiras, benzedeiros irão contribuir com a formação crítica, dialógica e plural, a partir da interface entre os saberes acadêmicos e populares e a articulação de espaços da escola e das comunidades das culturas populares contribuindo para a valorização e fortalecimento das identidades e ancestralidades do povo brasileiro.

Esse trabalho de aprendizagem coletiva reforça a afirmação de Moroz e Gianfaldoni (2006) de que a produção do conhecimento não é um ato individual e uma vez produzido, tem o poder de interferir na vida do próprio homem que o concebeu, estes autores complementam

que, ao serem formulados e veiculados, as ideias e os conhecimentos contribuem para a manutenção e a justificativa da própria sociedade – nas suas relações, seus costumes e seus valores – ou para sua modificação.

### **Considerações finais**

A criação de ferramentas didáticas que fortaleçam o professor no enfrentamento dos desafios postos no cotidiano de suas escolas e de suas salas de aula é de suma importância para conectar os estudantes à realidade da sociedade contemporânea - tecnológica e globalizada.

A utilização de plantas medicinais como instrumento para o ensino de ciências representa não somente uma ferramenta didático-pedagógica aplicável em escolas do campo, mas uma ressignificação do saber escolar pautado no resgate e valorização do conhecimento tradicional dos povos do campo e correlação deste saber ao conhecimento científico.

Por meio da compreensão do uso das plantas medicinais e da ciência, é possível também contribuir com a formação cidadã, capacitando os estudantes como agentes de proteção ambiental, agentes promotores de saúde e indivíduos que valorizem os saberes tradicionais adquiridos de seus ancestrais. O conhecimento reduz as desigualdades sociais e insere os jovens do campo na sociedade brasileira em diferentes áreas para construção de um país democrático e com oportunidades para todos.

Muitos desafios são enfrentados por aqueles que desejam praticar abordagens de ensino desta natureza, incluindo:

- 1) Sensibilizar a direção da escola sobre a importância de metodologias práticas para consolidação de assuntos teóricos. A direção precisa ser coautora do processo e ser convidada a participar da atividade ministrada;

2) Conhecer o público participante da abordagem metodológica é essencial para o sucesso da atividade. Para este estudo, a autora do trabalho já foi também estudante e estagiária da escola, desta forma o convívio prévio facilitou a aproximação com os estudantes e maior adesão;

3) Elaborar um bom planejamento. Por se tratar de uma atividade que desperta muito interesse, pode ocorrer dispersão e conversa paralela. Dessa forma, planejar o horário de cada atividade, separar a turma em grupos pequenos pode representar, ao final, o sucesso do aprendizado;

4) Adotar boas práticas de biossegurança, tendo em vista o trabalho com amostras biológicas;

5) Ministrando a atividade com apoio de monitores ou com no mínimo dois professores na sala de aula para condução dos trabalhos em grupos;

6) Conhecer a biodiversidade local. O estudo da biodiversidade da região onde a escola do campo está inserida é de fundamental importância, não somente para aproximar os estudantes da sua realidade local, mas também para dar significado e visibilidade ao conhecimento popular, focando o ensino do campo dentro de uma abordagem direcionada à realidade dos sujeitos, valorizando a ancestralidade.

No que tange aos saberes, o que se pretende é trabalhar a ecologia de saberes, como defende Souza Santos (2010) em sua crítica a monocultura de saber e rigor científico, separando saberes válidos, que integram os conteúdos transmitidos pela escola, dos não válidos ou invisíveis, porque expressam os aprendizados que resultam das experiências de vida. Os saberes das comunidades e suas culturas precisam estar presentes na educação escolar, conforme argumenta Arroyo (2004). Assim, este trabalho reforça estes pensamentos, estimula o diálogo dos saberes para construção

do conhecimento e ressignifica a construção do aprender na escola.

Conclui-se que as potencialidades regionais, sejam elas culturais ou relacionadas à biodiversidade, devem ser levadas em consideração quando se planeja atividades relacionadas ao ensino de ciências, para, assim, promover a valorização da escola do campo como espaço formativo e de enfrentamento de desigualdades sociais.

## Referências

ALVES, F.; ORTIGAO, M. I. R.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, 2007.

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa na Educação. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 4, 1997.

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, p. 65-86, 2004.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 jun. 2020

BRIZZOLLA, C. J.; COUTINHO, C.; AMARAL, P.A.; GINDRI, L.A. Promoção da saúde e o uso de plantas medicinais no contexto escolar: Um relato de caso. **Vivências**. v. 14, n. 26, p.281-292, mai. 2018.

CONTE, I.I.; RIBEIRO, M. Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 847-862, jul./set., 2017.

DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** - PRONERA. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 mai. 2020.

ENEJA - **Relatório Síntese do VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Luziânia, 2005. Disponível em [www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br). Acesso em: 10 mai. 2020.

GROSS, T.; JOHNSTON, S.; BARBER, C. V. **A Convenção sobre Diversidade Biológica: um guia para entender e participar efetivamente da oitava reunião da conferência das partes da convenção sobre diversidade biológica (COP-8)**. Ministério do Meio Ambiente, 2005.

GOUVEIA, J.; OLIVEIRA, O.; MACHADO, C. et al. **Métodos Técnicas e Jogos pedagógicos. Recursos didático para formadores**. Expoente: Braga, 2007, 205p.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Panorama da Cidade Coração de Maria**, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/coracao-de-maria/panorama>. Acesso em: 10 mai. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais** / Alvana Maria Bof; Adolfo Samuel de Oliveira (organizadores). – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.10, 2018.

LORENZI, H.; ABREU MATOS, F.G. **Plantas medicinais no Brasil: nativas e exóticas**. Instituto Plantarum, 2. ed., Nova Odessa: São Paulo, 2008, 544p.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 1, p. 111-133, 2013.

MEDEIROS, E.T.O. A importância da aprendizagem das plantas medicinais no ensino da botânica. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Cadernos PDE**, Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6. Disponível em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_unicentro\\_cien\\_artigo\\_edilmari\\_taqes\\_de\\_oliveira.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_cien_artigo_edilmari_taqes_de_oliveira.pdf). Acesso em: 10 mai. 2020.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

ORTIGÃO, M. I. R.; AGUIAR, G. S. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 364-389, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ÁREAS DE CONHECIMENTO CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA. **Ministério da Educação**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Pró-reitora de Graduação. Coordenadoria de Ensino e Integração acadêmica, 2018, 233p.

SANMARTI, N. **Didática em las ciências em la educacion primaria**. Madri: Síntesis, 2002.

SANTOS, A. R.; SOUZA, M. A. de. Formação docente na perspectiva da Educação do Campo e em confronto com a educação rural. In. **XII Congresso Nacional de Educação**, v. 9, p. 37792-37808, Anais, PUCPR, 2015.

SANTOS, A. R. **Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo**: movimentos sociais e reforma agrária do consenso. Editora CRV: Curitiba, 2016.

SANTOS, J. J.; PORTO, K. S. Vivências de estágio de ciências da natureza no contexto da educação do campo: uma análise crítico-reflexiva. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 1, 2020.

SILVA, M.P.L.; JUNIOR, A.A.A.; SILVA, F.; SILVA, M. **Levantamento etnobotânico e etnofarmacológico de plantas medicinais utilizadas por comunidades rurais de Mutuípe-Ba integrantes do projeto ervas**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Cruz das Almas – Ba 2007 .Disponível em <https://docplayer.com.br/7857389-Levantamento-etnobotanico-e-etnofarmacologico-de-plantas-medicinais-utilizadas-por-comunidades-rurais-de-mutuipe-ba-integrantes-do-projeto-ervas.html>. Acesso em: 24 mai. 2020.

SOUSA, J. A.; MIRANDA, E. M. **Plantas medicinais e fitoterápicos: alternativas viáveis**. Disponível em: TORRES, P. L.; BOCHNIACK, R. Uma leitura para os temas transversais: ensino fundamental. Curitiba: SENAR-PR, 2003.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUZA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 31-145, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Obras completas. Habana: Pueblo y Educacción, v. 5, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



# Lutas quilombolas em Itaguaçu da Bahia

*Dilza Bispo Bastos  
Samuel Bispo Bastos  
Silvana Lúcia da Silva Lima*

## Introdução

Este texto é um fragmento do trabalho de conclusão de curso apresentado junto a Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza, do Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade da UFRB, fruto de uma demanda coletiva, a serviço das Comunidades Quilombolas de Barreiros e Alegre, em Itaguaçu da Bahia.

Neste capítulo abordamos os conflitos fundiários e agrários que marcaram a formação socioterritorial de Itaguaçu para compreender a constituição sócio-histórica das referidas Comunidades.

As narrativas de vida dos mais velhos reafirmam o processo de apropriação da terra orientado pela Lei de terra de 1850 e evidenciam várias atrocidades cometidas contra os nossos antepassados, lutas contra a escravidão e, a existência de disputas entre os poderosos locais, revelando ainda como o povo preto sofreu com a super exploração de sua força de trabalho e com o racismo, deixando impactos sociais, culturais e ambientais resultantes desses processos históricos no presente.

Fica evidente como os movimentos próprios de uma sociedade seletiva excludente privaram os quilombolas de direitos humanos básicos e, como a liberdade e a conquista da terra é resultado de lutas e movimentos de resistência dos nossos antepassados.

Com isso, denunciemos que a negação de nossa história e de nossa identidade se constitui um problema que devemos

compreender e enfrentar com a pesquisa a partir desta atividade acadêmica, revelando um aspecto importante da função social da universidade.

Metodologicamente, realizamos uma pesquisa qualitativa que dialogou com os pressupostos da História Oral. Fizemos uso de alguns procedimentos: pesquisa bibliográfica; identificação, resgate e registros de relatos de vida dos mais velhos da comunidade mediante rodas de conversa e entrevistas. Ao final, após a sua aprovação na universidade, realizamos um seminário local de apresentação do TCC, resultando na socialização de outros relatos de vida até então não ouvido, corroborando com o que apresentamos.

Nossa pesquisa não se resumiu à coleta de dados na comunidade, mas a instigar o resgate da memória, da história e dos valores sociais presentes no território quilombola, questionando-os e refletindo sobre os processos vividos. Foi uma caminhada interessante porque instigou o povo a repensar sua vida e recuperar sua história no território.

A atividade de pesquisa inicial se constituiu na realização de uma roda de conversa que visava fazer a leitura coletiva do laudo antropológico do INCRA, uma versão preliminar. O laudo já havia sido discutido em outras reuniões com a comunidade e com a associação local, em espaços formais como a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mas, faltava maior clareza para problematizar algumas questões.

Para avançar na problematização coletiva de nossa questão de pesquisa, organizamos palestras e realizamos várias entrevistas com o objetivo de ampliar nossa compreensão sobre as lutas realizadas no passado e os anseios frente à conquista da terra no presente.

A história das Comunidades Quilombolas de Barreiro e Alegre é muito mais complexa do que parece e por isso a divulgamos para que outros a aprofundem, desvendando novos fatos de nossa história.

A partir dos entrevistados, os mais velhos narravam os acontecimentos vividos que não foram considerados no laudo antropológico do INCRA e, desconhecidos da juventude até o fim da pesquisa. Os relatos revelaram detalhes da luta de resistência do povo preto na região de Xique-Xique, com destaque para Itaguaçu e as duas comunidades investigadas.

Nosso propósito foi fazer o contraponto ao contexto histórico registrado no laudo antropológico aprovado no INCRA, um documento necessário para o reconhecimento e a demarcação de terras das referidas comunidades.

O referido documento afirma que o território foi doado pelo coronel Ernesto, proprietário da fazenda Conceição, a maior concentradora de escravos na região. Afirma que antes de morrer, o proprietário fundiário doou terras ao filho de negros escravizados João Pretinho, mais tarde originando a comunidade de Alegre.

A história diz que o patriarca João Pereira Gomes, conhecido como João Pretinho, nascido em 1868. Envolto numa aura mítica, é considerado o orgulho da comunidade. O que se narra é que João Pretinho foi um escravo muito querido pelo proprietário da fazenda Conceição, o coronel Ernesto e, por depositar confiança em João Pretinho, lhes doou parte de suas terras.

É consensual entre os moradores da comunidade de Alegre que ali viveram várias famílias constituídas de povos escravizados libertos da fazenda Conceição e que João Pereira Gomes, um líder ancestral, um sujeito acolhedor das pessoas agregadas em sua propriedade e aglutinador de famílias, a base da fundação da referida comunidade.

Mas essa história apresentada no Laudo Antropológico nega tantas outras e esconde os conflitos registrados em outras memórias de vida dos locais. Aqui se inicia nossa divergência, visto que os relatos dos mais velhos revelam que o coronel não era uma pessoa

afeiçoada a gestos de carinho para com os seus escravos. Por isso, para contestá-la, realizamos o estudo que ora socializamos.

As Comunidades Quilombolas de Barreiros e Alegre fazem parte de Itaguaçu da Bahia. Elas foram reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares em 2005, tem o Laudo Antropológico aprovado pelo INCRA, mas o título da terra ainda não foi emitido.

### **Itaguaçu, terra e poder**

Itaguaçu da Bahia foi desmembrado do município de Xique-Xique em 24 de fevereiro de 1999, por meio da lei estadual 4839, de 1989. O termo Itaguaçu tem origem indígena e significa pedra grande. Mas, os relatos históricos não fazem referência à presença dos povos originários na região.

Com uma área territorial aproximada de 4.451.214 km<sup>2</sup>, pertence ao território de identidade de Irecê, faz divisa com os municípios de Xique-Xique, Gentio do Ouro, Ibipêba, Central, Jussara e Sento Sé, está a 550 km da capital do estado, Salvador, integrada pela estrada do feijão (BA 052).

Para compreender seu processo de formação territorial precisamos recorrer a dados da historiografia regional, mais precisamente dos municípios de Central e Xique-Xique, o que nos remete ao século XIX. Sempre consideramos dois conteúdos da historiografia e da questão agrária brasileira: 1. A má distribuição das terras no Brasil como consequência do processo de colonização que retalhou território em latifúndios inertes, verdadeiros terrenos baldios chamados de sesmarias; 2. A Lei de Terras promulgada em 1850, que tinha por finalidade regularizar as terras ocupadas, garantindo a titulação aos grandes latifundiários, impedindo o acesso às terras devolutas das terras pelos novos libertos.

A Lei de Terra fez da compra a única forma de acesso à terra, dificultando o acesso à terra aos trabalhadores livres e ex-

escravizados, forçando-os a se submeter ao trabalho precário nas fazendas. A história mostra que a conjuntura socioeconômica do século XIX era marcada pela necessidade de mão de obra para manutenção das grandes propriedades fundiárias e como isso se manteve nas estruturas de poder. Por meio desta lei, os grileiros, posseiros e supostos donos de terras regularizavam suas propriedades sem levar em conta os trabalhadores que historicamente já ocupavam os territórios. Por isso os povos originários não são reconhecidos como parte do território e os negros eram expulsos dos lugares de vida, ainda que a terra fosse fruto de herança ou de doação legalmente registrada.

Dentro da lógica do império português, a família Guedes de Brito, também conhecidos pelo sobrenome Ferros, foi a primeira proprietária fundiária na região. Tomou como estratégia de manutenção de sua base política, a relação de exploração dos trabalhadores no garimpo e nas áreas de extração do leite da maniçoba destinada à fabricação da borracha extraída de árvores muito comuns na região, atualmente em processo de extinção dado à exploração sem controle.

Segundo artigos e relatos de anciãos das cidades de Xique-Xique e Itaguaçu da Bahia, o primeiro núcleo povoado era situado na Ilha do Miradouro e foi formada por colonizadores, que provavelmente tenham fixado ali pela grande quantidade de peixes existentes naquelas águas. Mais tarde, por volta de 1700, mudaram-se para terra do outro lado da empoeira, onde havia menos probabilidade de inundação, devido às grandes enchentes do Rio São Francisco, neste lugar hoje a atual cidade de Xique-Xique. Essas terras faziam parte da Fazenda Praia, pertencente a Theobaldo José Pires de Carvalho. Segundo relatos, o povoamento das margens do Rio São Francisco naquela região se deu principalmente pelos colonizadores que chegavam pelo Rio São Francisco e pela Rota do Gado do Recôncavo traçando pela Chapada Diamantina até a região onde

estão situados a atual Xique-Xique, os mesmos vinham em busca de minérios, outros para trabalharem na extração da borracha da maniçoba e manejo do gado. Como não encontraram os minérios, ficaram por ali possivelmente pela fertilidade do solo e a facilidade de encontrar o pescado.

Segundo Ferreira (2008), após a promulgação da Lei de Terras (1850), o coronel Ernesto Augusto da Rocha Medrado adquiriu de seu sogro, o capitão Félix Castelo Branco, uma vasta extensão territorial que inclui grande parte do território que hoje equivale ao município de Itaguaçu da Bahia. A autora indica que os grandes domínios de Ernesto eram propriedades alargadas de tal forma que percorriam grandes extensões de caatinga fechada, localizada no interior do município de Xique-Xique.

A denominação do coronel, que ainda hoje ecoa na região, significava que o proprietário fundiário tinha poder político e econômico. Por vezes a população utiliza a expressão “as terras do coronel” para descrever ancestralmente parte do que hoje pertence ao município de Itaguaçu.

O coronel Ernesto adquiriu 5 propriedades na região: Fazenda Conceição, Sítio Alegre, Sítio d'Água Quente, Fazenda Vacaria e Amores. Quando fazemos um traço comparativo entre os nomes das propriedades, logo pensamos nas localidades atuais do município. Os limites do território de Itaguaçu estão descritos no trabalho de Ferreira (2008) e no Arquivo Público do Estado da Bahia, sendo definidos pelas grandes fazendas que foram retalhadas, dando o nome as localidades, povoados e vilas.

A fazenda Conceição foi o principal núcleo de trabalho escravo na região. Localizada no pé da serra, é a base territorial de origem da maior parte das famílias que compõem a Comunidade Quilombola de Alegre. Com o crescimento da comunidade e a dificuldade em garantir a produção de alimentos, várias famílias migraram para as

margens do riacho fundando a comunidade do Barreiros. A informação é comprovada pelas narrativas de vida dos mais velhos.

As terras do coronel Ernesto foram administradas, após sua morte, por seu genro José Alfredo Machado, marcando o início da desintegração do patrimônio no século XIX, permitindo que novas famílias colonizadoras chegassem à região, adquirindo terras e povoando, dando origem a vilas e povoados (DUARTE, 1978; MACHADO NETO, 2008).

O português Alberto Pires de Carvalho saiu de Jacobina para Xique-Xique, adquiriu terras, povoando a localidade que deu origem a Central. Até hoje encontramos membros da família Pires de Carvalho em vários pontos desta região.

Duarte (1978, n.p) cita um texto presente no Arquivo público da Bahia (vol. XI) para explicar que

As terras de Itaguaçu da Bahia eram pertencentes ao Coronel Augusto da Rocha Medrado, que posteriormente passaram a pertencer ao seu genro e sua filha Anna Joaquina Bela Medrada e Castelo Branco Machado. Que se ligava ao patrimônio do Conde da Ponte, por essa razão tinham autonomia para vender esse terreno, que era uma herança da casa da ponte para seus herdeiros, conhecidos através de alvarás de Sesmarias, sobre o Rio São Francisco a Jacobina as grandes Sesmarias que ela colocou em trezentas léguas.

Porém, a sede de Itaguaçu nasce a partir da fazenda Tiririca de Luizinho. O comerciante Luiz Ribeiro Nunes, oriundo de Feira de Santana, era um político que usou seu prestígio para, no final da escravidão, utilizar a mão de obra do povo como base política e econômica em Tiririca, construindo que vários autores chamam de voto de curral.

Segundo Dona Preta, nossa principal fonte oral, a maioria das famílias que povoaram Tiririca chegou à região atraída pela garimpagem do ouro e de pedras preciosas e, pela extração do

leite de maniçoba. Por conseguinte, ela explica o povoamento do município de Itaguaçu da Bahia e a presença dos povos escravizados que acompanharam os proprietários fundiários.

Ainda para Duarte (1978), havia dois fazendas de renome na Região, o senhor José Ribeiro da Silva, relacionando com a área de Santo Euzébio e o outro é o senhor José Peregrino de Souza, o Cazuzão. Hábil político de Tiririca, ex-prefeito de Xique-Xique, era querido por uns e odiado por outros. Também cita a presença de Luiz Ribeiro Nunes, político em Tiririca, o famoso Luizinho. Para os moradores mais velhos, eles tiveram grandes influência na formação do povo deste município.

Um fato pouco evidenciado na historiografia são as disputas entre os proprietários fundiários e os conflitos por terra entre estes e os trabalhadores livre ou ex-escravizados.

O tempo passou e o território de Itaguaçu e seu entorno continua sendo dominada pelos mesmos nomes e sobrenomes, proprietários das terras que ainda pertencem as mesmas famílias. Os grandes latifúndios continuam passando de pai para filho, enquanto os trabalhadores, os verdadeiros herdeiros por justiça, vivem sem ter onde plantar.

Nessa configuração política e econômica, o acesso à terra sempre foi dificultado para a maior parte da população que, escravizada ou livre, acabou por depender dos grandes proprietários para sobreviver, sendo a eles subjugados. Durante o processo de colonização, os quilombos foram uma insurgência ilegal e suas manifestações tradicionais foram silenciadas e oprimidas.

### **Formação dos territórios quilombolas**

O Brasil possui hoje cerca de 3.000 comunidades quilombolas reconhecidas. Destas, mais de 1.826 são certificadas pela fundação cultural palmares (FCP), totalizando cerca de 2,2 milhões de pessoas.

Os exemplos de titulação concluída deve-se à luta persistente dos povos quilombolas em favor de seu direito a terra, juntamente ao “instituto nacional de colonização e reforma Agrária (INCRA)- órgão de esfera federal”, que até o ano de 2018, era responsável pela delimitação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes quilombolas. Sabe-se que o Brasil possui uma dívida histórica para com estes povos, não somente por ser o último país a abolir a escravidão, mas sim pelos séculos de maus tratos, humilhações, preconceitos, genocídios e por cometer o maior crime de todos os tempos que foi a escravidão da população do Continente Africano.

Como já dissemos, a Comunidade de Alegre nasce dentro da fazenda Conceição, não por doação, mas fruto da luta de liberdade. Itaguaçu da Bahia vive da agricultura irrigada, de vazante e de sequeiro, que serve para alimentação das famílias, comercializando o excedente. Os trabalhadores aprenderam a aproveitando os lameiros, ou seja, àquelas áreas que ficam nas margens do rio. Após a cheia do rio e sua vazão, os ribeirinhos plantam onde o terreno ficou molhado, as vazantes, importante local de produção de alimentos. Essa é uma das explicações da existência de várias comunidades de libertos nas margens dos rios, em especial do rio São Francisco. As vazantes facilitam a produção de alimentos e o sustento familiar, sem a exigência de recursos financeiros, algo não disponibilizado na época.

Durante o processo de colonização, os quilombos foram uma insurgência ilegal e suas manifestações tradicionais foram silenciadas e oprimidas. Entretanto, se na contemporaneidade existem terras quilombolas e suas tradições culturais, isto significa que resistiram de muitas maneiras aos séculos de domínio e violência. As estratégias de preservação da memória, de reforço da identidade, e de confundir, iludir e ludibriar as forças opressoras deu-se (e ainda se dá) no intangível e esotérico exercício da tradição oral de matriz africana. A

prática da tradição oral também é estratégia histórica de resistência de comunidades quilombolas, pertencente ao seu modo de vida, constituindo a história quilombola no Brasil.

Os territórios quilombolas ocupados no passado são frutos de um processo de luta e resistência do povo preto que fugia das terras dos senhores de escravos, ocupando áreas que transformavam em lugar de moradia, o seu quilombo. Terras essas que nas mãos do povo preto tornava-se útil e produtiva, diferentes das terras dos donos do poder.

Geralmente os quilombos ficavam em lugares isolados e de difícil acesso e inexplorados, para evitar que fossem capturados novamente pelo capitão do mato. Na nossa região de estudo, eles fugiam das fazendas, dos garimpos e outros locais de trabalho escravo, praticado na região. Ao se instalar nos novos territórios ocupados, eles se sentiam livres. A simples permanência nas terras e o seu cultivo era símbolo de liberdade e poder.

Os povos escravizados chegaram ao território de inúmeras formas. Segundo Duarte (1978), na forma mais comum, chegavam como mão de obra escrava para trabalhar nas terras férteis banhadas pelo rio São Francisco.

Neves (2003) explica que os administradores/rendeiros das fazendas eram trabalhadores livres enquanto a maior parte dos vaqueiros era de negros escravizados. A mão de obra escrava indígena foi substituída pela negra em meados do século XVIII, a partir da importação sistemática de africanos oriundos das mais diversas etnias. A partir de então a reprodução natural de negros cativos tornou-se a principal forma de garantir a manutenção da economia escravista do médio São Francisco e isto acabou propiciando a formação de importantes núcleos de famílias negras dentro das grandes fazendas.

Certamente, tal afirmação trazida pelo autor constitui e sistematiza um cenário bem comum do Brasil colônia, pois assim

que os povos indígenas passaram a resistir àquele processo de manipulação e exploração da sua mão de obra, tais colonizadores adentram com os povos escravizados traficados do continente Africano, utilizando desse comércio desumano para alavancar ou constituir imensas fortunas, por meio da escravidão. Todavia, o povo preto passou a resistir e a lutar contra a escravidão, fugindo e constituindo os primeiros quilombos no Brasil.

Os relatos dos mais velhos dizem que a Comunidade Quilombola de Alegre também fez luta e resistência, fugindo para o pé das serras que serviam como refúgio e esconderijo, um lugar que oferecia condições naturais mínimas para a sua instalação e sobrevivência.

Dona Preta, como era conhecida Laudelina Maria do Nascimento, nossa avó e bisavó paterna, nasceu no quilombo de Alegre no ano de 1890, na época município de Xique-Xique, Bahia. Antes de falecer ela pediu que escrevêssemos a história da ocupação do quilombo de Alegre/Barreiros. Essa história foi transcrita no mês de janeiro do ano de 1990 quando ela completou 100 anos. Em agosto do mesmo ano ela veio a falecer de morte natural.

Dona Preta relatou vários fatos interessantes ocorridos nos arredores do quilombo de Alegre/Barreiro no século XVIII. Segundo ela, sempre escutou dos antepassados que: “Quando um coronel dono de negros escravizados falecia os escravos refugiam.”. Ela não citou o nome do coronel, mas dizia que ele era muito malvado e tratava seus escravos com fogo e ferro. Por essa razão os negros quando encontravam uma oportunidade fugiam. Fugiam para escapar dos maus tratos e do serviço pesado. Fugiam a fim de procurar um lugar onde era possível viver livres dos horrores sofridos ali naquela fazenda e, também, de certa forma, por alimentar o sonho de ter um pedaço de terra para produzir seu alimento, cultivar suas ervas medicinais, praticar suas crenças, enfim, viver e ter liberdade.

Dona Preta relatou que, com a morte do proprietário da fazenda, os escravizados se reuniram para fazer uma surpresa

durante o cortejo fúnebre. Escolheram um lugar estratégico onde não poderiam ser vistos (uma tocaia), se certificaram que não havia capangas armados e, atacaram com armas de fogo. Não teve nenhum disparo, mas, tomaram o corpo e se embrenharam na caatinga e depois devolveram o caixão. Até hoje ninguém sabe o que aconteceu com o corpo. O bando morreu e não revelou para ninguém o que ocorreu exatamente com o corpo. Alguns foram interrogados sobre o acontecido e respondiam que os restos mortais não mereciam ser destruídos pela terra, pois, ela era algo sagrado, que não poderia ser contaminada com as maldades do tal coronel.

Para que o caixão não chegar ao destino final vazio, puseram um pedaço de toro de madeira no lugar do corpo e lacraram com pregos, espalhando a notícia que o tal coronel tinha morrido com uma doença contagiosa.

O curioso é que no lugar onde aconteceu o fato, existe um grande arvoredado e do seu tronco nasce uma fonte de água que alimenta o nosso rio Verde que corre somente no território quilombola.

Com as palavras de Laudelina Maria do Nascimento, referenciamos outra versão da história e contrapomos o que está escrito no relatório parcial do Laudo Antropológico das comunidades quilombolas Alegre/Barreiros, ou seja, Alegre não foi uma doação do coronel Ernesto Medrado Rocha a seu escravo João Pereira Gomes popular (João Pretinho).

Notamos a partir dos traços descritos e referenciados nas narrativas dos nossos antepassados que existem muitas contradições com os relatos do documento emitido pelo INCRA. Exigimos que o INCRA busque mais informações e reveja o que está escrito no documento sobre a posse das terras dos quilombolas Alegre/Barreiros. Se isso não for feito, a verdadeira história de luta e a resistência dos nossos antepassados na conquista da terra será invisibilizada comunidade quilombola e na Fundação Palmares,

anulando a memória dos nossos pais, comprometendo o nosso presente e o futuro das novas gerações.

### **Considerações finais**

Até nossa pesquisa, a história local trabalhada na região de Xique-Xique, no município de Itaguaçu e nas comunidades não relatavam as diversas maneiras como os povos quilombolas articularam a luta pela demarcação das terras do povo preto. Já vivenciamos a negação de nossos saberes e costumes que moldam os modos de vida na atualidade e da questão racial.

Com a pesquisa passamos a compreender o que é o silenciamento cultural imposto pela sociedade racista presente nas pessoas, na comunidade, nas escolas e no poder público não quer discutir e nem enfrentar os problemas raciais e agrários atuais.

Concluimos esse trabalho convencidos de que a história do território quilombola de Alegre/Barreiro é muito mais complexa do que foi registrada e, que ainda há muito o que se pesquisar. No entanto, a pesquisa precisa ser pautada em paradigmas não hegemônicos.

A trajetória e as contradições descobertas e vivenciadas no decorrer do desenvolvimento desta atividade só fizeram com que nossa indignação fosse reafirmada pois, não se trata apenas dos registros do que viveram nossos antepassados, mas de dar força para resistir no hoje e fazer resistência e organizar lutas pela terra e efetivação dos direitos à vida, a cultura, a existência que ainda negados, marcando uma história de exclusão e segregação.

Neste particular percebemos o “desejo” deste reconhecimento manifestado pelo processo de politização da identidade dos quilombolas de Alegre/Barreiros, relacionando as condições históricas que presidiram a constituição dessa comunidade como território de remanescente de quilombo.

A cada debate que participamos e revelamos às circunstâncias em que a história aconteceu, os quilombolas reafirmam sua identidade negra e exigem revisão do processo de autorreconhecimento feito pela Fundação Palmares em 2004. O povo negro de Alegre e Barreiros insiste no pertencimento ao lugar, mesmo diante da tensão e dos conflitos agrários vividos.

É fato que, a posse da terra para os quilombolas dialoga com a ancestralidade, a luta e o pertencimento ao lugar. Recuperar a marca do conflito, da resistência e da luta em favor da liberdade plena na posse desta terra é para nós essencial.

Os nossos pais lutaram para produzir seu próprio alimento de forma sustentável e agroecológica, cultivaram ervas medicinais, deram continuidade a história e a cultura que agora buscamos recuperar tendo por base as referências da Educação do Campo.

Este trabalho é um dos primeiros a ser feito sobre o prisma da luta e da resistência do povo preto. Os demais deram ênfase às histórias de vida dos proprietários de terra. Faz necessário que outros quilombolas de Alegre e Barreiros deem outros passos na direção da recuperação de nossa história.

## Referências

IBGE. **Itaguaçu da Bahia**. Brasília: IBGE, Salvador, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itaguacu-da-bahia/historico>. Acesso em: 30 jun. 2019.

DUARTE, Adão de A. **História de Central**. São Paulo: 1978.

FERREIRA, Elisângela O. **Entre Vazantes, Caatingas e Serras: trajetórias familiares e uso social do espaço no Sertão do São Francisco, no século XIX**. Salvador: UFBA, 2008. (Tese de Doutorado em História, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, orientada por Lígia Belline).

INCRA. **Relatório Antropológico das Comunidades Quilombolas Alegre, Barreiros, Alto do Bebedouro e Cajueiro/Dois Irmãos, Lote 18.** Itaguaçu da Bahia/BA: INCRA, 2013. (Trabalho elaborado pela empresa Terra Ambiental).

MACHADO NETO, C. **Memória Vivia de Chique-Chique** (perfis bibliográficos). Xique- Xique: 2000.

NEVES, Erivaldo F. **Posseiros, rendeiros, proprietários: estrutura fundiária e dinâmica agro-mercantil no Alto sertão da Bahia (1750-1850).** Recife: UFPE, 2003. (Tese de Doutorado em História no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, orientada por profa. Maria do Socorro Ferraz Barbosa).

OLIVEIRA, Rosey de. **O Barulho da Terra, nem Kalunga nem Camponeses.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. (Tese orientada por Yvonne Maggie de Leers Costa Ribeiro).

SANTOS, Tiago R . **Entre Terras e Territórios: Luta na/pela terra, dinâmicas e reconfigurações territoriais em Bom Jesus da Lapa (BA).** Campinas: UNESP, 2017. (Tese orientada por Profa. Sonia Maria Pessoa Pereira Bergamasco).



# Conhecimentos e saberes para o cultivo do limão

*Marcelo dos Santos Silva  
Nilson Antonio Ferreira Roseira*

## **Introdução**

Este capítulo é o resultado do trabalho de conclusão de curso do primeiro autor, no qual abordamos sobre o trabalho e a organização dos agricultores familiares da Comunidade do Salgado, município de Castro Alves (BA). A escolha do tema se deu pela relação pessoal, próxima e cotidiana que temos com o cultivo desse fruto cítrico. Os agricultores familiares desta localidade trabalham segundo os princípios da agricultura familiar, uma vez que as famílias são proprietárias dos meios de produção. Eles têm o cultivo do limão como uma importante fonte de renda.

Algumas situações que valem a pena destacar é que, frequentemente, as vendas da produção de limão são feitas repassando para atravessadores, fato este que prejudica muito as famílias, uma vez que eles mesmos, sendo os detentores da mão de obra e proprietários dos meios de produção, vendem os seus produtos por um valor baixo, reduzindo assim, os resultados do seu trabalho. Vale ressaltar ainda que as áreas de terra desses agricultores são pequenas, fazendo com que optem por apenas um tipo de cultura e quando a perdem, por ações vindas da natureza tais como longos períodos de estiagem, tem um impacto negativo nas suas rendas familiares, fazendo com que muitos deixem a sua comunidade para trabalhar em outras como diaristas, o que os enfraquecem enquanto comunidade de agricultores.

Após apresentar estas informações é possível afirmar que os agricultores familiares da comunidade do Salgado acabam sofrendo com as ações vindas da natureza e do mercado, as quais impactam diretamente no resultado de seus trabalhos, prejudicando desse modo as condições reais para a sua sobrevivência.

Para direcionar a pesquisa, temos como objetivo geral: identificar os conhecimentos e saberes necessários à produção e organização socioeconômica dos produtores de limão da comunidade do Salgado, município de Castro Alves-BA, na perspectiva da Economia Solidária.

Como justificativa à realização desta pesquisa, entendemos que, por conhecermos a realidade da comunidade e por considerarmos que os moradores podem ter melhores resultados do seu trabalho, a busca por uma melhor organização socioeconômica desses agricultores se tornou a nossa grande motivação para escrever este trabalho acadêmico.

Para fundamentar este trabalho adotamos os seguintes conceitos: processo de produção do limão; organização comunitária; economia solidária; conhecimento científico e saberes tradicionais.

Em termos de estrutura, este texto é composto por quatro partes. A primeira delas se refere aos procedimentos metodológicos; na segunda, apresentamos como a bibliografia recomenda a produção de limão e como ocorre o cultivo do mesmo na comunidade do Salgado; na terceira parte tratamos sobre o conceito de organização comunitária e de Economia Solidária. Por fim, abordamos sobre os conhecimentos necessários ao cultivo do limão, levando em consideração a realidade vivida no local e as contribuições dos estudos teóricos realizados.

### **Percurso metodológico**

A opção paradigmática desta pesquisa é a de uma abordagem qualitativa. A escolha pela pesquisa qualitativa se deu em função

da mesma valorizar os aspectos qualitativos da investigação e isto significa que ela permite a identificação e caracterização dos dados que não podem ser mensurados numericamente.

Para realizar este trabalho, foi adotado dois tipos de pesquisa: a primeira delas foi a bibliográfica, por meio da qual abordamos sobre as contribuições das Ciências Agrárias e a organização comunitária; a segunda foi a pesquisa descritiva, através da qual relatamos sobre as atividades desenvolvidas pelos agricultores familiares da comunidade do Salgado, em relação ao seu trabalho na cultura deste fruto.

A comunidade do Salgado possui 85 famílias, das quais 30 são agricultores familiares que cultivam limão, os quais, voluntariamente, dispuseram-se a participar desta pesquisa.

Os dados foram coletados por meio de três “rodas de conversa” com a participação de agricultores familiares<sup>11</sup>, com o intuito de conhecer e caracterizar como ocorre cultivo de limão realizado por eles. Dessa forma, a roda de conversa foi o instrumento utilizado para deixar os agricultores participantes da pesquisa com o máximo de liberdade possível para expressar as suas opiniões e relatar como ocorre o seu trabalho. Segundo Iervolino e Pelicioni (2001):

[...] as informações produzidas neste contexto são de caráter qualitativo, pois as opiniões expressas na roda de conversa são “falas” sobre determinados temas discutidos pelos participantes sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergir ou divergir, provocando debate e polêmica. Cabe ao mediador garantir a participação igualitária de todos (p.116).

Portanto, como indica a bibliografia específica, a coleta de dados por meio de uma roda de conversa permitiu a interação entre pesquisador e os participantes da pesquisa. Tratou-se de um processo direto de comunicação em que se alternavam perguntas

---

11 Estes nove participantes estiveram presentes na primeira roda de conversa. Dentre estes, sete participaram da segunda e seis da terceira.

e respostas em tópicos específicos e na qual os participantes eram incentivados a emitirem suas opiniões.

Finalizada a etapa de coleta de dados, demos início à análise dos mesmos. Buscando facilitar tal processo, dividimos em duas categorias: (1) conhecimentos acadêmicos e (2) saberes tradicionais. Por conhecimento acadêmico, entendemos que seja um processo de acumulação de teorias de ideias e de conceitos, os quais surgem como fruto das aprendizagens que as pessoas alcançam. Para Rolo e Ramos (2012), o termo conhecimento é um objeto apropriado pelo pensamento por meio de um processo sistematicamente elaborado no qual os passos pelos quais se chega ao resultado fazem parte de sua estrutura.

Em relação aos saberes tradicionais, tratam-se daqueles que as pessoas adquirem durante a sua vida, com as suas práticas cotidianas ou métodos que lhe são passados através dos tempos e servem para explicar e compreender aquilo que as cerca. Segundo Matos *et al.* (2017, p. 1) tomando como referência as contribuições de Lepsch (2010), os saberes tradicionais são aqueles que a humanidade utiliza desde os tempos mais remotos para enfrentar as mais diversas adversidades da vida, e que, à vista disso, se acumulou a partir das experiências vivenciadas e se transmitiu de gerações a gerações. Tais saberes se revelam nas crenças e nos hábitos das pessoas mais experientes, tal como no uso e manejo do solo com independência dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

São os seguintes os conhecimentos acadêmicos que subsidiam estudo: científicos, matemáticos e sociopolíticos. Quanto aos saberes são: naturais, matemáticos e sociopolíticos.

A título de esclarecimento, entendemos que os conhecimentos acadêmicos e os saberes tradicionais devem se relacionar tendo em vista o fortalecimento e a garantia dos fundamentos necessários ao trabalho dos agricultores familiares de modo coerente, alinhando-se

e complementando-se, pois ambos são fundamentais para a vida destas pessoas.

### **Cultivo segundo a literatura**

Para caracterizar como deve ocorrer o cultivo do limão, apresentamos as informações adquiridas através das leituras realizadas na revista Coleção Plantar: a cultura do Limão Taiti (1998).

A preparação do solo para o plantio dos pés de limão começa-se por roçar a área, seguindo-se a destoca e o enleiramento do mato. Em seguida, ara-se profundamente o terreno, distribui-se calcário, incorporando-o ao solo com a grade. O calcário tem a finalidade de corrigir a acidez do solo e também fornecer cálcio e magnésio.

Após a preparação do solo para o plantio começa-se a marcação da área que, segundo a EMBRAPA (BRASIL, 1998), no Nordeste recomenda-se, que seja 7 m de distância por 6 m de espaçamento ou 7 m de distância por 5 m de espaçamento.

Ao medir a distância selecionada, devem-se marcar os locais onde deverão ser abertos os berços<sup>12</sup> que devem ter de 40 a 50 cm de profundidade e de largura usando a régua para obter essas medidas, buscando-se sempre efetuar o plantio com o solo molhado e, de preferência, em dias nublados.

As mudas devem ser de alta qualidade e isso significa que: (1) deve ser de procedência e sanidade garantidas; (2) ter a enxertia feita a 25 a 30 cm de altura, possuindo três ou quatro galhos naturais acerca de 60 cm do solo; e (3) apresentar sistema radicular<sup>13</sup> bem desenvolvido, sem raízes enoveladas.

Para plantar “ajusta-se” a muda no berço, de modo que o seu colo fique um pouco acima do nível do solo. As raízes devem permanecer na mesma posição em que estavam no viveiro. Preenchem-se os

---

12 Abertura no solo onde se faz o plantio.

13 Radicular é a raiz embrionária de uma planta, a qual cresce em direção ao solo.

espaços entre as raízes e a terra, que é comprimida para evitar a presença de bolsas de ar na cova. Após o plantio, faz-se uma “bacia” em torno da muda, rega-se abundantemente, com cerca de 20 litros de água e cobre-se a cova em volta da muda com palha ou capim seco.

Para adubar corretamente o pomar, é importante fazer as análises do solo, pois realizando a mesma, os agricultores conhecerão os níveis de nutrientes presentes, observando a existência dos elementos essenciais, que são: Carbono (C), Oxigênio (O), Hidrogênio (H), Nitrogênio (N), Fósforo (P), Potássio (K), Cálcio (Ca), Magnésio (Mg), Enxofre (S), Zinco (Zn), Boro (B), Manganês (Mn), Cobre (Cu), Ferro (Fe), Molibdênio (Mo), Cloro (CL) e Sódio (Na). Com o resultado das análises em mãos os agricultores poderão ter um programa de calagem<sup>14</sup> e adubação mais eficiente.

Alguns fungos, bactérias e vírus podem ser combatidos com algumas medidas simples e eficazes sem uso de agrotóxicos, tais como: evitar a saturação prolongada do solo a existência de águas estagnadas, envolvendo as raízes, caules e ajustar os aspersores e pulverizadores de forma a manter os caules das plantas secos.

Seguindo estas recomendações propostas pela literatura específica, os produtores de limão terão as informações básicas necessárias, que poderão contribuir de maneira significativa para o bom resultado do seu trabalho.

### **Cultivo segundo os agricultores**

Na comunidade do Salgado, os agricultores familiares começaram a plantar os primeiros pés de limão entre 15 e 18 anos atrás, sendo que, no início desse cultivo, os mesmos não tiveram as instruções necessárias ao plantio tais como: análise da

---

<sup>14</sup> Calagem é a etapa do preparo do solo para cultivo agrícola na qual se aplica calcário com os objetivos de elevar os teores de cálcio e magnésio, neutralização do alumínio trivalente (elemento tóxico para as plantas) e corrigir o pH do solo, para um desenvolvimento satisfatório das culturas.

terra, adubação correta, mudas selecionadas e de procedência, orientações técnico-agrícolas sobre o preparo da terra, alinhamento, espaçamentos, escolhas e compra de mudas, profundidade das covas e como realizar o plantio intercalado.

Segundo os agricultores familiares nas suas práticas atuais de plantio, após a escolha do local para realizar a plantação, a primeira coisa a se fazer é a análise do solo, para saber se o mesmo é composto pelos minerais que podem ajudar a planta a se fortalecer e para verificar se o solo tem a acidez adequada. Caso não tenha, isto pode ser corrigido com o uso do calcário<sup>15</sup>.

Para preparar a terra, eles pagam um tratorista para cortar e gradear o local escolhido para realizar a plantação. Após esse processo, eles utilizam um composto químico do tipo Roundup<sup>16</sup> (Glifosato) para controle das ervas que vem a nascer que podem vir prejudicar a lavoura.

Para medir a área escolhida para o plantio, os agricultores familiares que cultivam limão utilizam uma “vara”, com 6 m de comprimento e vão colocando a mesma pelo chão marcando o ponto onde ela termina, para depois movê-la até esse ponto. Ao medirem 11 vezes de cada lado, eles obtêm quadrado com 66 m de lado, o que corresponde a uma “tarefa” de terra, que corresponde a 4.356 m<sup>2</sup>.

Para medir a distância entre os pés de limão, os agricultores familiares utilizam duas “varas” sendo uma maior e a outra menor. Para sabermos o tamanho delas foi utilizada uma fita métrica e constatamos que a maior mede 4 metros e a menor 3 metros. Eles utilizam esse espaçamento porque facilita a limpeza e diminui o gasto com capinagem e gradeamento.

---

15 Calcário é uma rocha sedimentar que contém minerais com quantidades acima de 30% de carbonato de cálcio (aragonita ou calcita).

16 É um composto organofosforado, especificamente um fosfato. É usado para matar ervas daninhas, especialmente as folhosas perenes e gramíneas que competem com as culturas.

A fim de medir a profundidade das covas alguns agricultores familiares utilizam “tornos”<sup>17</sup> pequenos. Com relação à largura, os agricultores familiares que medem, usam um “torno” de 50 cm.

A compra das mudas a serem plantadas é feita na mão de terceiros, sem a participação de um especialista. É importante ressaltar que para esta compra existem duas formas de escolha diferentes: elas podem ser compradas por um valor baixo, geralmente a dois reais, as mais velhas, ou um valor mais elevado por cinco reais, as mais novas. De um modo geral, é importante lembrar que agricultores familiares que cultivam limão optam em comprar mudas mais novas, pois terão mais segurança de que as mesmas irão sobreviver.

Segundo os agricultores familiares, ao plantarem eles “ajeitam” a muda no centro da cova e deixam o caule um pouco acima do solo. As raízes ficam totalmente cobertas por terra, para preencher os espaços, buscando evitar as bolsas de ar, pisando ao redor da muda. Os agricultores optam por dias seguintes às fortes chuvas, para fazer a plantação, normalmente, no início do inverno. Caso ocorra a suspensão das chuvas por três dias, eles utilizam de 5 a 10 litros de água para garantir que a planta não vá murchar.

Com relação ao alinhamento das plantas, alguns deles afirmaram que o faz usando linhas. Segundo alguns produtores, o alinhamento é indicado para ajudar no resultado do cultivo, pois, se for feito corretamente, as plantas terão o mesmo espaço de terra para poder criar suas raízes e ficarem mais fortes.

Depois de plantar as mudas, os agricultores familiares utilizam adubo orgânico feito a partir de esterco de animais, tais como vaca e ovelha. A adubação acontece da seguinte forma: eles pegam uma pá do adubo orgânico (esterco de animais) e jogam ao redor da muda, buscando proporcionar os nutrientes necessários ao desenvolvimento

---

<sup>17</sup> Objeto feito comumente de madeira, usado para marcar pontos/lugares.

da mesma. Na maioria das vezes, esse adubo é comprado na mão de agricultores de outras comunidades ou donos de animais deste tipo, na comunidade do Salgado.

Eles também usam adubos químicos na sua plantação tais como o 10-10-10<sup>18</sup> e o superfosfato simples<sup>19</sup> recomendados pelo técnico agrícola, após a análise do solo se o mesmo apresentar a necessidade de receber esses reparos. É importante ressaltar que essa informação aparece na prática dos agricultores e não foi apresentado na literatura específica, pois ambos os adubos são recomendados pelo técnico agrícola com base no resultado da análise dos elementos do solo encontrado na comunidade do Salgado.

Em relação às pragas, como a mosca branca, ácaro da ferrugem, dentre outras, eles não usam produtos químicos ou de origem natural para o seu controle, por não conhecerem produtos que possam combatê-las.

A venda de seus produtos é feita a atravessadores que, na maioria das vezes, costumam aparecer fazendo ofertas em todo período de produção. Depois eles comercializam o limão nas empresas de distribuição com a margem de lucro deles. Essas empresas repassam para o mercado e, em alguns casos, até para o exterior. No nosso entendimento, isto explica a diminuição dos resultados do trabalho dos agricultores familiares, o que afeta diretamente, as suas rendas familiares.

A seguir expomos o que compreendemos sobre Economia Solidária e organização comunitária, em termos de seus princípios básicos e formas de organização.

---

18 Fertilizante que contém os principais nutrientes: nitrogênio, fósforo e potássio em proporções adequadas para um crescimento seguro de suas plantas.

19 O superfosfato simples é um fertilizante mineral ou um formulado composto de 18% de P<sub>2</sub>O<sub>5</sub>, 16% de cálcio {Ca} e 8% de enxofre (S). É um produto de alta eficiência agrônômica, principalmente por causa da presença do enxofre.

## **Organizações comunitárias solidárias**

Nesta seção apresentamos o conceito de economia solidária e organização comunitária, destacando os seus tipos e funções. É importante ressaltar que a economia e as organizações comunitárias podem muito contribuir para a autonomia das comunidades em seus mais diversos processos.

A economia solidária pode ser entendida como um conjunto de atividades econômicas (produção, distribuição, consumo, poupança e crédito) organizado sob a forma de autogestão. Ela é caracterizada pela autonomia de cada unidade ou empreendimento e pela igualdade entre os seus membros (SINGER, 2002).

Os princípios básicos da economia solidária são: a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual. As aplicações destes princípios básicos unificam o que produzem em uma classe de trabalhadores possuidores de capital por igual, em cada cooperativa ou sociedade econômica. O efeito disso é a solidariedade e a igualdade, cuja reprodução, no entanto, exige mecanismos estatais de redistribuição solidária da renda (SINGER, 2002, p.10),

Para colocar em prática a uma atividade de economia solidária faz-se necessário a participação dos interessados, daqueles que têm desejos e propósitos comuns, de sua disposição de aprender e experimentar, de sua adesão aos princípios da solidariedade, da igualdade e da democracia, e de sua vontade de seguir esses princípios na vida cotidiana (SINGER, 2002).

A economia solidária fornece uma multiplicidade de práticas econômicas e sociais organizadas como: cooperativas, associações, empresas de autogestão e redes de cooperação, que tem como função realizar atividades de produção de bens, trocas, comércio justo, prestação de serviços, finanças solidárias e consumo solidário.

Trata-se de uma forma de organização das pessoas e não do capital, que é caracterizada pela igualdade dos participantes (SINGER; SOUZA, 2000). É neste sentido que a economia solidária dialoga e se imbrica com as organizações comunitárias.

A organização comunitária, tal como propõe a economia solidária, contribui para a autonomia das comunidades em seus mais diversos processos. Portanto, compreendemos que a organização comunitária pode aumentar os potenciais sociais, econômicos e políticos de uma região ou comunidade, tendo como finalidade ampliar a qualidade de vida para os participantes.

Segundo Marra (2020),

Quando duas ou mais pessoas se organizam com um objetivo comum e assumem uma personalidade jurídica própria, podemos dizer que temos uma organização, que pode ser considerada comunitária quando essas pessoas têm interesses comuns, sem fins lucrativos. De uma forma simplificada, podemos dizer que uma organização comunitária tem como base a cooperação, pois defende a solução dos problemas comuns por meio da união, do auxílio mútuo e da integração entre as pessoas. As organizações comunitárias podem existir em vários campos da atividade humana, e sua criação deriva de motivos sociais, filantrópicos, científicos, econômicos e culturais (p. 46).

Nesse contexto, a organização comunitária pode ser compreendida como uma ação conjunta e colaborativa de pessoas de uma determinada região, localidade ou comunidade para obter melhoria para todos (comunidade organizada) junto ao Estado (os três poderes) e a outros atores sociais, como empresas e instituições, sobretudo, visando melhorias e desenvolvimento.

No que se refere à organização comunitária, dentre às suas diferentes formas de organização de práticas econômicas e sociais apresentadas acima para o interesse deste trabalho, destacamos

as já citadas associações e cooperativas. Uma **associação** (grifo nosso) pode ser entendida como uma sociedade sem fins lucrativos que tem como finalidade, representar e defender os interesses dos associados, estimulando a melhoria técnica, profissional, econômica e social. Elas podem ser formadas a partir de duas pessoas.

Uma “cooperativa”, por sua vez, é uma organização de pessoas com interesses comuns e organizadas de maneira democrática, isto é, contando com a participação livre de todos, e respeitando os direitos e deveres de cada um de seus cooperados, os quais prestam serviços, sem fins lucrativos, trabalhando no sentido de reduzir os custos de produção e obter melhores condições de prazo e preço. As cooperativas são um tipo de organização muito comum nas experiências de economia solidária. Neste sentido, um famoso exemplo é o Complexo Cooperativo de Mondragón, composto por mais de cem cooperativas de produção na Espanha (SINGER, 2000).

Em suma, por meio de uma organização comunitária solidária é possível traçar estratégias, reduzir custos operacionais, compartilhar conhecimentos, saberes e tecnologias e experimentar vivências pautadas nos valores da autogestão, cooperação, solidariedade e justiça social e econômica, o que significa criar condições para que as pessoas envolvidas neste processo possam se organizar de forma mais humana e sociável.

## **Conhecimentos e saberes**

Como resultados das análises realizadas com base nos dados levantados através das rodas de conversa com os agricultores familiares e os estudos feitos na bibliografia específica, apresentamos, a seguir, os saberes e os conhecimentos que consideramos necessários à produção do limão e à organização dos agricultores, visando garantir bons “frutos” do seu trabalho.

### *Saberes tradicionais*

No que se refere aos dados relativos à categoria de análise denominada **Saberes tradicionais** (grifo nosso), foi possível destacar, os seguintes resultados, organizados no Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1** - Saberes tradicionais naturais

<b>Análise do solo</b>	Analisar o solo para conhecer os nutrientes do mesmo. Uso de calcário para corrigir a acidez do solo
<b>Preparação do solo</b>	Uso de trator para cortar e gradear o solo. Uso de compostos químico para o controle de ervas.
<b>Plantação das mudas</b>	Realização sempre após dias chuvosos. O agricultor deve pisar levemente ao redor das mudas plantada para evitar bolhas de ar nas raízes. Uso de 5 a 10 litros de água para garantir que a planta não vá murchar.
<b>Adubação</b>	Uso de adubos orgânicos como esterco de animais ovinos e bovinos, para fortalecer o solo.

Fonte: Autores, 2019.

**Quadro 2** - Saberes tradicionais matemáticos

<b>Medidas</b>	Uso de uma vara de 6 metros medindo 11 vezes de cada lado obtendo 66m x 66m e ao multiplicar alcançarão o tamanho da tarefa que mede 4. 356m <sup>2</sup> como área a ser plantada. Utilização da braça como unidade de medida, que corresponde a 2,2 metros de comprimento.
<b>Marcação da área</b>	Uso de varas de 3 e 4 metros, para medir a distância entre os pés de limão. Utilização de pedaços de varas com comprimento de 40 a 50 cm para definir a profundidade do buraco onde a muda será plantada. O pedaço de vara é denominado de “torno”, enquanto que o buraco é chamado “berço”.
<b>Mudas</b>	Compra de mudas novas, pois é mais propensa a sobreviver.
<b>Alinhamento</b>	Uso de linhas para alinhar as posições das mudas no momento da sua plantação.

Fonte: Autores, 2019.

**Quadro 3 - Saberes Tradicionais Sociopolíticos**

<b>Organização dos Agricultores</b>	Durante a realização das rodas de conversa foi notado que os agricultores familiares não se organizam coletivamente.
-------------------------------------	--

Fonte: Autores, 2019.

### *Conhecimentos acadêmicos*

Com relação aos dados contidos na categoria de análise denominada “conhecimentos acadêmicos”, foi possível destacar os seguintes resultados apresentados no Quadro 2.

**Quadro 4 - Conhecimentos acadêmicos científicos**

<b>Análise do solo</b>	A análise do solo para conhecer os nutrientes e a presença dos elementos essenciais no mesmo. Uso de adubos como o calcário para corrigir a acidez do solo e fornecer cálcio e magnésio elementos essenciais para o limão.
<b>Preparação do solo</b>	Uso de trator para cortar e gradear o solo. Uso de compostos químico para o controle de ervas.
<b>Plantação das mudas</b>	Colocação das raízes na mesma posição em que se encontravam no viveiro. Rega com 20 litros de água logo após o plantio. Cobertura das covas com capim ou palha seca para ajudar na retenção de água e da manutenção da umidade do solo na região da raiz da muda.
<b>Combate às pragas</b>	Uso de compostos de origem orgânica. Evitar excesso de água ao regar as mudas. Livrar as raízes e caules de águas estagnadas.
<b>Adubação</b>	Uso de adubos orgânicos (esterco de animais como ovinos e bovinos). Uso de adubos químicos como o calcário.

Fonte: Autores, 2019.

**Quadro 5 - Conhecimentos acadêmicos matemáticos**

<b>Marcação da área</b>	Uso de trenas, para medir a distância entre os pés de limão. Utilização de 7 metros de distância por 5 de espaçamento. Uso de réguas para medir a profundidade dos berços
-------------------------	---

Fonte: Autores, 2019.

**Quadro 6** - Conhecimentos acadêmicos sociopolíticos

<b>Organização dos trabalhadores</b>	Implementação de cooperativas. Adesão aos princípios da Economia Solidária. Autonomia das comunidades em seus diversos processos. Aumento nos potenciais social, econômico e político na comunidade, tendo como finalidade ampliar a qualidade de vida para os envolvidos.
--------------------------------------	---

Fonte: Autores, 2019.

A partir desses resultados, entendemos que os princípios da economia solidária implementados sob formas de cooperativas de agricultores familiares podem contribuir com as pessoas que cultivam limão na Comunidade do Salgado, uma vez que os associados terão como objetivo comum, poderão buscar meios de se organizarem economicamente e venderem os resultados do seu trabalho obtendo um valor justo, o que certamente os fortalecerá como comunidade de agricultores.

Após apresentar estes saberes tradicionais e conhecimentos, destacamos a maneira como acontece a análise e a preparação do solo, uma vez que a literatura específica e os agricultores familiares realizam essas tarefas da mesma forma. Dito isso, é válido destacar que os agricultores familiares possuem, ao mesmo tempo, saberes que lhe são passados através das gerações e conhecimentos científicos que ajudam na sua prática do cultivo do limão.

Sobre o combate às pragas, durante as rodas de conversa não foi apresentado pelos agricultores formas de combatê-las ou evitá-las, porém na literatura específica foram apresentadas além de algumas doenças, formas eficazes de combatê-las sem o uso de agrotóxicos, utilizando apenas compostos orgânicos que não prejudicam a planta. Vale enfatizar também que não foram apresentadas formas de medir áreas, na literatura específica; já pelos agricultores foi demonstrado como fazer isto, pois os mesmos necessitam conhecer o tamanho de seu terreno, para dividir e assim cultivar mais de um tipo de plantação no local. Com relação ao alinhamento das mudas não foi

apresentado na literatura específica formas de fazê-lo; apenas foi dito que é importante alinhar as plantas, visando facilitar o processo de limpeza da plantação.

Após apresentar as distinções e semelhanças entre saberes tradicionais e os conhecimentos científicos identificados, destacamos ainda que, em relação à marcação da área, à plantação das mudas e à adubação, entendemos que, ao exibir as informações a seu respeito, ficou evidente que um saber pode ser complementado com um conhecimento e vice versa, indicando que aliados eles podem contribuir, significativamente, no processo de produção do limão. Porém, vale salientar, que a convivência e a cooperação entre saberes e conhecimentos somente deve ser considerada quando os conhecimentos, ancorados no suporte da ciência, não apresentem implicações negativas e colonizadoras em relação aos saberes, em relação ao acervo cultural tradicional das pessoas do campo.

Por último, destacamos o fato de que os agricultores familiares não exerciam nenhum tipo de atividade pautada pela organização comunitária, o que, sem dúvida alguma, os deixaram fragilizados para enfrentar os enormes desafios do mercado. No nosso entendimento, este fato está em consonância com o cultivo exagerado individualismo, tal como a sociedade capitalista preconiza. Logo, partir para experiências solidárias pode ser uma alternativa muito interessante do ponto de vista econômico para esta comunidade e também em relação ao aperfeiçoamento das relações socioculturais, com a construção de vivências com mais qualidade para todos as pessoas da comunidade do Salgado.

### **Considerações Finais**

As experiências conhecidas a partir dos dados coletados com as rodas de conversa foram de grande valia para a construção deste trabalho, pois através das mesmas conhecemos como ocorre

o cultivo e a comercialização do limão na comunidade do Salgado e os saberes naturais, matemáticos e sociopolíticos presente neste processo. De forma análoga, o estudo com base em conhecimentos científicos acerca do objeto deste trabalho nos proporcionou não apenas conhecê-los, mas principalmente, constatar as possibilidades de diálogos que existem e que ainda podem ser estabelecidos entre eles.

Mais especificamente, os agricultores familiares da Comunidade do Salgado possuem saberes aprendidos com pessoas mais antigas de suas famílias e comunidade, no entanto, precisam dos conhecimentos acadêmicos para que assim possam compreender melhor os mecanismos de cultivo, de distribuição do resultado do seu trabalho, de comercialização e de organização entre eles. Em suma, em seu conjunto, saberes e conhecimentos, uma vez apropriados e sistematicamente discutidos e aprendidos, podem em muito fortalecer e orientar as ações de uma comunidade como a do Salgado, no sentido que possam transformar os frutos do seu trabalho em condições para uma vida mais digna para todos os seus sujeitos.

Além disso, as discussões apresentadas aqui retratam a atual realidade dos agricultores familiares que cultivam limão na Comunidade do Salgado e também a importância da organização comunitária e da Economia Solidária, para que os mesmos consigam meios de se manter em sua comunidade e possam buscar a aplicação de políticas públicas que priorizem os agricultores, em oposição ao que se observa hoje com políticas voltadas para atender aos capitalistas em massa. Nesse sentido, é preciso a consciência, o domínio e o exercício dos saberes, dos conhecimentos e da forma de organização mais adequada para as pessoas, para que estas possam ter acesso aos recursos necessários a uma vida com dignidade.

## Referências

BRASIL, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA, Centro Nacional de Pesquisa de Mandioca e Fruticultura Tropical. **A cultura do limão taiti**. Brasília: 2. ed. Embrapa - SPI, junho/1998.

FABIO, G. N.; APARECIDA, A. V. **Para além do conhecimento científico**: a importância dos saberes populares para o ensino de ciências. São Paulo, 39. ed. Revista Interações, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. São Paulo, 35. ed. Revista Escola de Enfermagem-USP, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEPSCH, I. F. **Formação e conservação dos solos**. 2. ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.

MARRA, A. V. **Organizações comunitárias com base na cooperação**. Associativismo e cooperativismo. Disponível em: [http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/578/Aula\\_03.pdf?sequence=6&isAllowed=y](http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/578/Aula_03.pdf?sequence=6&isAllowed=y)Acesso em: 20.mar.2020.

MATOS, G. M.; SILVA, R. dos S.; FERREIRA, M. da L. A.; SILVA, P. R.; MATOS, S. D.. Saberes populares e progresso: reflexões sobre comunidades tradicionais. Montes Claros, **Revista Desenvolvimento Social**, UEMC, n. 22/01, 2017.

ROLO, M.; RAMOS, M.. Conhecimento. *In*: CALDART, Roseli S. *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola

Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, p. 149-156.

ROSEIRA, N. A. F. **Possibilidades e limitações da educação em valores e para a cidadania na perspectiva dos professores de Matemática.** Tese de doutorado, Universidade Barcelona, 2014.

SINGER, P. **Introdução à Economia Solidária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SINGER, P; SOUZA, A. R. de. **A Economia Solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego.** São Paulo: Contexto, 2000.



# **Plantas medicinais nas Atenção Primária à Saúde**

*Irislene Carvalho da Silva  
Priscila Brasileiro Silva do Nascimento  
Michele de Araújo de Jesus*

## **Introdução**

A flora medicinal terapêutica é de grande importância nos cuidados com a saúde, pois desde os antepassados as mesmas vêm sendo utilizadas como fonte medicamentosa através de preparação de banhos, chás, defumadores, garrafadas, aromatizantes e xaropes. As plantas, por serem de fácil acesso passaram a ser utilizadas nas comunidades como forma alternativa na cura das doenças durante muitos anos, pois mesmo com o surgimento dos medicamentos industrializados as pessoas na maioria das vezes não possuíam recursos financeiros suficientes para adquiri-los, optando em aliviar as enfermidades por meio da utilização das Plantas medicinais e acreditando no poder de cura que as ervas oferecem.

Ao voltarmos o nosso olhar para os povos do campo e sua forma de produzir a vida e existência com o ambiente e saberes, é perceptível a importância dessas plantas tanto para cura de doenças quanto no viés religioso, uma vez que essas pessoas confiam no poder de cura e manutenção da saúde.

Nesse sentido, Pessoa, Almeida e Fernando (2018) destacam que falar em saúde no campo nos permite ressaltar que do ponto de vista tanto humano quanto ambiental há determinantes sociais, riscos, agravos, atenção, promoção e vida numa perspectiva coerente tendo em vista a razão que a saúde deve ser analisada também a partir de

um processo histórico de luta coletiva e individual ressignificando as conquistas sociais dos sujeitos nele inseridos.

Sendo assim, antes de recorrer a profissionais de saúde que podem orientar como serão tratadas as enfermidades, os sujeitos do campo recorrem às plantas como a primeira, ou em alguns casos, a única opção de acesso a saúde. Essa busca não é somente pelo poder de cura que elas apresentam, mas por conta do acesso mais fácil e confiança no saber popular que foi passado de geração em geração, perpetuando a tradição de um povo.

Sobre este aspecto, Brandelli (2017) explica a importância das plantas medicinais na história da humanidade desde os tempos remotos até a contemporaneidade, tendo em vista que elas foram utilizadas como métodos terapêuticos por diferentes povos. Assim,

as plantas em sua grande maioria são cultivadas no campo. O hábito de recorrer às virtudes curativas de certos vegetais se trata de uma das primeiras manifestações do antiquíssimo esforço do homem para compreender e utilizar a natureza como réplica a uma das mais antigas preocupações, aquela originada pela doença e pelo sofrimento (BRANDELLI, 2017, p. 01).

No Brasil, o uso de plantas medicinais é fortemente marcado pela miscigenação, sendo influenciado pelas culturas africanas, indígenas e europeias. Os escravos africanos contribuíram com a tradição do uso de plantas medicinais, na medida em que as utilizavam nos rituais religiosos e por descobrirem empiricamente as propriedades farmacológicas das mesmas (BRANDELLI, 2017).

Os índios utilizavam as plantas medicinais dentro da visão mística, pois os pajés faziam uso de plantas alucinógenas com o objetivo de sonhar com o espírito que lhe revelaria a erva e o procedimento para cura do enfermo, assim como também observavam animais que faziam uso de plantas como elemento de cura. Para os africanos quando alguém adoecia era porque estava possuído

por “espírito mau” e este era expulso pelo curandeiro por meio de exorcismo e uso de plantas. A influência europeia no Brasil iniciou-se com a chegada dos jesuítas, que vieram catequizar os indígenas, trazendo na bagagem várias plantas medicinais (MARTINS *et al.*, 2003; ALMASSY Jr. *et al.*, 2005).

Por conseguinte, observando a riqueza e a ampla biodiversidade brasileira entende-se que as nossas matas são verdadeiros laboratórios medicinais e essas plantas são utilizadas como remédio de diferentes formas quer seja para ações curativas ou preventivas. Nesse sentido, as plantas tornaram-se instrumento de promoção à vida permitindo que os saberes da medicina popular dos nossos ancestrais transformem-se em conhecimento científico.

De modo prático, Alves e Barros (2010) comprovam que existem alternativas proporcionadas pelo uso de plantas medicinais em tratamentos odontológicos pautados na medicina preventiva e curativa, relacionadas às doenças periodontais.

Nessa mesma ótica, Armous, Santos e Beininger (2005) afirmam que com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia as plantas medicinais estão tendo seu valor terapêutico pesquisado e ratificado pela ciência e vem crescendo sua utilização recomendada por profissionais de saúde, e com o desenvolvimento da tecnologia aliado ao interesse em se confirmar conhecimento em medicina popular, as plantas medicinais tem tido seu valor terapêutico pesquisado mais intensamente pela ciência. A necessidade exige e a ciência busca a unificação do progresso com aquilo que a natureza oferece, respeitando a cultura do povo em torno de uso de produtos ou ervas medicinais para curar os males.

Sendo assim, Almeida (2011) afirma que a diversidade de plantas recomendada para uso medicinal dispõe de um leque de bibliografia sobre seus princípios bioativos e são os testes farmacológicos clínicos e pré-clínicos que permitem validar sua eficácia e segurança. Os

Estudos epistemológicos realizados a partir do banco de informações, vindo de vários trabalhos de campo, contribuem para traçar um perfil botânico e epidemiológico de doenças, através das plantas mais indicadas para fins medicinais no país.

Na realidade brasileira, o Sistema Único de Saúde (SUS) é regido por três princípios: a Universalidade da saúde que é direito de todos; a Integralidade que considera todas as necessidades dos indivíduos e a Equidade que busca diminuir as desigualdades. Esses três princípios têm buscado incorporar programas e políticas públicas de saúde como opções de práticas de cuidados. Dentre as ações voltadas ao uso de plantas medicinais fitoterápicas destacam-se os princípios norteadores e as diretrizes da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) e da Política e Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicas (PPNPMF) (BRASIL, 2012, 2016).

A PNPIC tem como principal intuito a prevenção de agravos e a promoção e recuperação da saúde, com ênfase na atenção básica, voltada para o cuidado continuado, humanizado e integral em saúde. Ademais, favorece a integração do ser humano com a natureza e com a sociedade, ampliando o acesso, garantindo qualidade, eficácia, eficiência e segurança (BRASIL, 2012).

Já a PPNPMF possui como objetivo garantir à população brasileira o acesso seguro e uso racional de plantas medicinais e fitoterápicas, promovendo o uso sustentável da biodiversidade, o desenvolvimento da cadeia produtiva e da indústria nacional (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, notamos que é importante valorizar e explorar as potencialidades da biodiversidade brasileira para produção de medicamentos fitoterápicos, estimular o desenvolvimento de pesquisa sobre medicamentos originados de plantas e, conseqüentemente, facilitar o acesso dos usuários do SUS a estas práticas de cuidado. No

entanto, percebemos também, que o uso das plantas requer cuidados, pois existem espécies que produzem substâncias venenosas e são tóxicas, sendo necessário conhecer as características de cada espécie vegetal, assim como as partes utilizáveis e modo de preparo.

Outrossim, observamos que nos últimos anos cada vez mais pessoas vêm buscando uma vida mais natural, com a utilização de plantas para tratar doenças, pois em decorrência da crise econômica e social tem sido cada vez mais difícil o acesso a assistência à saúde e dificuldades na compra de medicamentos industrializados.

Diante do exposto, a medicina alternativa tem se destacado e continua sendo bastante utilizada, principalmente pelos povos do campo, que recorrem aos saberes populares passados de geração em geração, contribuindo para a perpetuação dessa cultura popular.

A partir dessas inquietações, este estudo tem como objetivo compreender como as produções científicas brasileiras discutem o uso de plantas medicinais nas Unidades de Saúde (US) da Atenção Primária à Saúde (APS).

### **Percurso metodológico**

A presente pesquisa ancora-se na metodologia qualitativa. Para Minayo (2010, p.57), esta abordagem “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”.

Nesse sentido foi realizada uma busca de artigos que abordam a aplicação da Política Nacional de Plantas Mediciniais pelas equipes das Unidades de Atenção Primária à Saúde como práticas Integrativas e Complementares no SUS utilizadas em alguns municípios localizados nos estados do Brasil, assim como o conhecimento popular acerca do uso de Plantas Mediciniais.

Trata-se de uma revisão integrativa de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos sobre o uso das plantas medicinais, pelos usuários e profissionais de saúde, como medicina alternativa nas US da APS de diferentes municípios brasileiros.

A partir da pergunta de investigação: “O que as produções científicas brasileiras discutem sobre o uso de plantas medicinais nas Unidades de Saúde da Atenção Primária à Saúde?” selecionamos alguns artigos utilizando os seguintes critérios para seleção: trabalhos disponibilizados gratuitamente com textos escritos em português publicados entre os anos 2014 até 2018; trabalhos que apontam pesquisas que abordam a utilização das plantas medicinais e o conhecimento popular para cura de enfermidades e trabalhos que apontam o uso da medicina alternativa como práticas Integrativas e Complementares nas Unidades de Atenção Primária à Saúde. Foram realizadas buscas no Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), utilizando como termos os Descritores em Ciências da Saúde (DECS): plantas medicinais; medicina alternativa, sendo identificadas 43 publicações científicas.

Foram aplicados como critérios de elegibilidade artigos disponíveis, em português, publicados no período de 2014 a 2018, resultando na pré-seleção de 25 estudos. Foi considerado como critério de inclusão: pesquisas realizadas com profissionais e usuários de Unidades da Atenção Primária à Saúde. Assim, excluiu-se 16 artigos, destes sete estavam duplicados nas bases de dados, um era artigo de revisão bibliográfica, dois abordavam o ensino e o conhecimento de discentes sobre plantas medicinais, um foi realizado com usuários de serviços da atenção secundária à saúde (ambulatórios), três abordavam o conhecimento de indivíduos pertencentes a comunidades rurais, um foi realizado com moradores na zona urbana e um tratava de um ensaio clínico.

Das 25 publicações encontradas foram selecionadas 9 publicações, considerando a leitura de título e resumo dos artigos e verificando os autores e discussões que abordassem o tema em questão. Dentre os 9 artigos analisados minuciosamente foram organizados os dados por meio de quadro sinóptico em que contemplamos os seguintes aspectos: título dos trabalhos, nome do autor e ano de publicação. Observou-se a planta medicinal mais utilizada pelas pessoas, e a forma como o SUS vem incentivando as Políticas Nacionais de Plantas Medicinais pelas equipes das Unidades de Saúde da Família como práticas Integrativas e Complementares no SUS. Apresentamos o referido quadro nos resultados e discussões a seguir.

### **Caracterização dos artigos científicos**

As produções científicas brasileiras selecionadas apresentam uma variedade de informações acerca do uso de plantas medicinais em diferentes estados do Brasil. (QUADRO 01) Assim, foram localizadas três publicações produzidas na região Sul (MORAES; MEZZOMO; OLIVEIRA, 2018; BADKE, *et al.*, 2016; GELATTI *et al.*, 2015), três na região Nordeste (BRITO, *et al.*, 2017; GADELHA, *et al.*, 2015; SILVA, *et al.*, 2014), uma na região Centro – Oeste (LIMA *et al.*, 2014) e duas na região Sudeste (BORCARD *et al.*, 2015; SILVA; SOUSA; SANT'ANNA, 2014).

Nas cinco regiões brasileiras, o atendimento oferecido aos cidadãos apresenta disparidades e não tem abrangido de forma homogênea as necessidades da população. Esse fato é atribuível às dificuldades que o SUS apresenta, desde a sua criação, comprometendo a efetividade de seus princípios, principalmente, no que se refere ao atendimento igualitário.

**QUADRO 01** - Caracterização dos estudos de acordo com o Local/Ano, Tipo de estudo/Técnica de coleta de dados e Participantes. Brasil, 2018.

<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Local / Ano</b>	<b>Tipo de estudo/ Técnica de coleta</b>	<b>Participantes</b>
MORAES, E.F.; MEZZOMO, T.R.; OLIVEIRA, V. B	Conhecimento e Uso de Plantas Medicinais por Usuários de Unidades Básicas de Saúde na Região de Colombo, PR	Colombo, PR/ 2018	Estudo observacional transversal/ Questionário	Usuários de Unidade de Saúde
BRITO, F.M <i>et al</i>	Fitoterapia na atenção básica: estudo com profissionais Enfermeiros	João Pessoa, PB/ 2017	Pesquisa exploratória, de natureza qualitativa/ Entrevista	Enfermeiros
BADKE, M <i>et. al</i>	Saber popular: uso de plantas medicinais como forma terapêutica no cuidado à saúde*	Rio Grande do Sul/2016	Pesquisa qualitativa/ Entrevista semiestruturada e observação participante.	Usuários de Unidade de Saúde
GELATTI, G. <i>et. al</i>	Estudo exploratório do uso de plantas medicinais para o controle de fatores de risco cardiometabólico em mulheres pós-menopausa	Catuípe, RS/2015	Estudo transversal, analítico e exploratório/ Questionário	Usuários de Unidade de Saúde
GADELHA, C. <i>et al.</i>	Utilização de medicamentos fitoterápicos e plantas medicinais em diferentes segmentos da sociedade	Sousa, PB/ 2015	Pesquisa de campo, descritiva, abordagem quali quantitativa / Formulário	Pacientes/ usuários e Médicos e Enfermeiros
SILVA, R. S <i>et al.</i>	Práticas populares em saúde: autocuidado com feridas de usuários de plantas Medicinais	Senhor do Bonfim, BA/2014	Estudo qualitativo, descritivo e prospectivo/ Entrevista	Usuários de Unidade de Saúde
LIMA D.F <i>et al.</i>	Conhecimento e uso de plantas medicinais por usuários de duas unidades básicas de saúde	Sinop, MT/ 2014	Pesquisa quantitativa/ Entrevista semiestruturada	Usuários de Unidade de Saúde

BORCARD, G.G. <i>et al.</i>	Estudo etnofarmacológico em entorno de floresta urbana como subsídio para a implantação da Fitoterapia no Sistema Único de Saúde	Juiz de Fora, MG/ 2015	Pesquisa quantitativa / Formulário	Profissionais de saúde, domicílios em geral e especialistas locais.
SILVA, A.R; SOUSA, A.I; SANT'ANNA, C.C	Práticas de cuidado empregadas no tratamento de crianças e adolescentes com infecção latente por tuberculose	Rio de Janeiro, RJ/2014	Estudo descritivo, quantitativo, Questionário	Usuários de Unidade de Saúde

Fonte: Elaborada pelas autoras (2019).

O que se refere ao tipo de estudo e a técnica de coleta de dados dos artigos estudados há o predomínio de estudos de natureza quantitativa (MORAES; MEZZOMO; OLIVEIRA, 2018; GELATTI *et al.*, 2015; LIMA *et al.*, 2014; BORCARD *et al.*, 2015; SILVA; SOUSA; SANT'ANNA, 2014), contemplando cinco estudos destes respectivamente, quatro utilizaram questionários, um formulário e um roteiro de entrevista semiestruturado; três publicações tinham natureza qualitativa (BRITO, *et al.*, 2017; BADKE, *et al.*, 2016; SILVA, *et al.*, 2014), sendo respectivamente que as duas utilizaram a entrevista semiestrutura e apenas uma a observação participante. Apenas uma publicação tinha natureza quali-quantitativa e fez uso do questionário como instrumento de coleta de dados (GADELHA, *et al.*, 2015).

Há uma grande necessidade de quantificar o uso e tipos de plantas medicinais mais utilizadas, por isso justifica-se a quantidade de estudos quantitativos voltados para o uso das plantas medicinais, pois, eles trazem informações importantes acerca do público que utiliza essas plantas, média de idade dessas pessoas, classe social, bem como local onde elas residem, grau de escolaridade, forma de preparo das plantas para cura das enfermidades, parte utilizada da mesma, nome científico e popular das ervas.

No entanto, percebemos que é de fundamental importância realizar estudos qualitativos acerca da temática para absorver a compreensão sobre conhecimento popular e compreender os motivos do uso das plantas para cura.

Quanto ao participante chave dos estudos, a análise mostra que os usuários do SUS foram às principais fontes de informações acerca do uso de plantas medicinais. Assim oito estudos apresentaram dados informados por usuários de Unidades da Atenção Primária à Saúde (MORAES; MEZZOMO; OLIVEIRA, 2018; BADKE, *et al.*, 2016; GELATTI *et al.*, 2015; GADELHA, *et al.*, 2015; SILVA, *et al.*, 2014; LIMA *et al.*, 2014; BORCARD *et al.*, 2015; SILVA; SOUSA; SANT'ANNA, 2014); três estudos buscaram dados com profissionais de saúde (uma médico e dois enfermeiros) (BRITO, *et al.*, 2017; GADELHA, *et al.*, 2015; BORCARD *et al.*, 2015) e apenas um estudo relatou a busca de dados com especialistas locais (BORCARD *et al.*, 2015).

De acordo com artigos analisados os profissionais de saúde que atuam nas UBS precisam de uma formação direcionada que aborde tratamento de doenças utilizando as Plantas Medicinais e os fitoterápicos, pois os mesmos apresentam pouco ou nenhum conhecimento acerca do assunto, demonstrando dificuldades em orientar a melhor forma de utilização das plantas pelos usuários atendidos nessas Unidades de Saúde. Esse fato colabora limitando a relação, consolidação e incentivo das Práticas Integrativas no SUS.

### **Saberes do campo**

Os artigos selecionados indicam que os usuários eram predominantemente do sexo feminino (MORAES; MEZZOMO; OLIVEIRA, 2018; BRITO, *et al.*, 2017; BADKE, *et al.*, 2016; GELATTI *et al.*, 2015; LIMA *et al.*, 2014;), com idade mínima de 18 anos (SILVA; SOUSA; SANT'ANNA, 2014) e máximo de 80 anos (BADKE,

*et al.*, 2016). Sobre esse aspecto, Zeni *et al.* (2017) apresenta que pessoas do sexo feminino, com mais idade e usuárias de Unidades de Saúde da Atenção Primária à Saúde são os principais usuários dos chamados remédios caseiros ou plantas medicinais.

Complementando tal informação, Amorozo (1996) afirma que as gerações mais antigas conservam o conhecimento tradicional da utilização de plantas para o tratamento da saúde, pois à medida que os anos passam, os mais velhos mostram cada vez mais seu entendimento em relação a assuntos de interesse essencial sobre o uso das plantas para a comunidade e conseqüentemente se tornam referência pelo seu saber.

A partir da análise dos artigos, observamos que a utilização frequente das plantas medicinais ocorre através do conhecimento empírico, que passa de geração para geração pelos avós, pais, irmãos, vizinhos, amigos, entre outras pessoas, sustentando assim o seu uso que está relacionado com a cultura e saberes de um povo (MORAES; MEZZOMO; OLIVEIRA, 2018; BADKE, *et al.*, 2016; BORCARD *et al.*, 2015; GELATTI *et al.*, 2015; LIMA *et al.*, 2014; SILVA, *et al.*, 2014). Essa percepção corrobora a visão de Moreira, Costa e Rocha (2002) quando estes afirmam, que o que faz o homem utilizar as plantas como alternativa terapêutica é a perpetuação de informações valiosas, muitas vezes próprias de sua cultura.

Os estudos revelam que as plantas na maioria das vezes são cultivadas pelos usuários nos quintais das suas residências facilitando o cuidado com o cultivo, o acesso rápido e permitindo uma atenção importante no trato com a saúde, pois são consideradas medicamentosas de uso popular e sem custos aparente (MORAES; MEZZOMO; OLIVEIRA, 2018; BADKE, *et al.*, 2016; GELATTI *et al.*, 2015; SILVA; SOUSA; SANT'ANNA, 2014). Algumas espécies de plantas já são utilizadas no mercado farmacêutico na produção de medicamentos fitoterápicos, pois foram adequadas ao conhecimento científico (BORCARD *et al.*, 2015).

As Relações Nacionais de Plantas Medicinais e Fitoterápicos encontram-se em elaboração com base em critérios de inclusão e exclusão das espécies e dos fitoterápicos, previamente elaborados e pelo resultado do diagnóstico situacional dos programas estaduais e municipais de fitoterapia implantados no SUS, onde incluem-se as espécies utilizadas e sua indicação terapêutica; pela relação dos fitoterápicos registrados na Anvisa; pelo levantamento bibliográfico das espécies citadas nos programas; pelas monografias das farmacopéias reconhecidas oficialmente; pelos dados epidemiológicos por região do país, entre outros. Esses dados propiciaram a elaboração de uma planilha para assinalar os critérios de seleção frente aos dados levantados e definição de elenco preliminar de Plantas Medicinais e Fitoterápicos. As Relações Nacionais de Plantas Medicinais serão acompanhadas de guias/monografias que irão orientar gestores e profissionais de saúde no uso racional destas espécies (BRASIL, 2006, p.25).

Dentre as plantas mais citadas nos estudos selecionados pelos usuários estão: camomila, hortelã, erva cidreira, boldo, quebra pedra, capim santo, marcela, romã, cajueiro entre outras, (MORAES; MEZZOMO; OLIVEIRA, 2018; BRITO, *et al.*, 2017; BADKE, *et al.*, 2016; GELATTI *et al.*, 2015; GADELHA, *et al.*, 2015; SILVA, *et al.*, 2014; LIMA *et al.*, 2014) sendo importante ressaltar que as plantas medicinais podem ser classificadas por categorias, de acordo com sua ação sobre o organismo: estimulantes, plantas medicinais de uso caseiro calmantes, emolientes, fortificantes, de ação coagulante, diuréticas, sudoríferas, hipotensoras, de função reguladora intestinal, colagogas, depurativas, remineralizantes e reconstituintes (ARMOUS; SANTOS; BEINNER, 2005). Dessa forma, as plantas medicinais citadas podem ser classificadas respectivamente, de acordo com Sartório *et al.* (2000), como calmante, expectorante, insônia, desintoxicante do fígado, diurético, digestão, cólicas abdominais, anti-inflamatório, cicatrizante, entretanto vale destacar que as plantas

são indicadas também para outros problemas de saúde além desses informados.

Por conseguinte, os autores dos estudos indicam que as partes das plantas geralmente utilizadas no preparo de chás, xaropes, garrafadas, banhos, infusão, defumadores, são as cascas, sementes, as folhas, flores, os frutos, as raízes, sendo indicadas para diversas enfermidades como gripes, infecções, diarreias, calmantes, tosse, gases, alívio de dores estomacais e intestinais, digestão (MORAES; MEZZOMO; OLIVEIRA, 2018; BRITO, et.al., 2017; BADKE, et al., 2016; GELATTI *et al.*, 2015; GADELHA, *et al.*, 2015). Entretanto, sinalizamos que tais práticas possuem benefícios a saúde, mas riscos também, cabendo aos usuários terem controle na utilização dessas plantas para que não venham ter efeito adverso ou intoxicação, pois as plantas curam, mas podem desencadear efeito nocivo aos usuários com uso indiscriminado.

Assim, Nicoletti *et al.* (2010) reforça tal percepção ao afirmar que inúmeras interações medicamentosas podem ocorrer em caso de uso de produtos de origem vegetal concomitantemente com outros medicamentos, o que pode levar a sérios danos ao usuário com o comprometimento da recuperação da saúde.

### **Saberes da saúde**

De acordo com os dados analisados nos artigos entendemos que os profissionais de saúde devem orientar os usuários para o uso seguro das plantas medicinais alertando os mesmos para efeitos que elas podem trazer a saúde tendo em vista que, de acordo com o Ministério da Saúde, o desenvolvimento das diretrizes voltado para PNPMF à formação e qualificação dos profissionais de saúde e demais envolvidos para orientação aos usuários é fundamental para o uso adequado das plantas medicinais e fitoterápicos (BRASIL, 2016).

Contudo, observamos a partir dos artigos selecionados que ainda é muito tímido o conhecimento dos profissionais, no que diz respeito a essas orientações, sendo preciso uma formação que trate dessas questões e que seja aplicada à realidade de cada região (BORCARD *et al.*, 2015). Essa formação profissional deve ser específica e de acordo à proposta para tal área, para que tenha aplicabilidade, facilite o diálogo com os usuários atendidos nessas Unidades de Saúde e fortaleça as relações, principalmente com aqueles que já usam as plantas para tratar as doenças.

A continuidade da análise demonstra que o profissional que consegue dialogar acerca do tema, em sua maioria, não passou por capacitação apenas utilizou leituras para se inteirar das informações, outros não mostraram interesse em relação ao tema e não apresentam conhecimentos relacionados ao assunto (BRITO, *et al.*, 2017; GADELHA, *et al.*, 2015; BORCARD *et al.*, 2015). Assim, os estudos revelam que poucos profissionais de saúde se interessam pelo conhecimento sobre PNPIC (Política Nacional de Práticas Integrativas e Completares) e a PNPMF (Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos) (BORCARD *et al.*, 2015).

No entanto, os profissionais de saúde que já prescrevem alguns medicamentos fitoterápicos para os usuários atendidos nas US da APS e valorizam o incentivo da inserção da fitoterapia no SUS, admitem que o conhecimento que possuem não é suficiente ainda para orientações aos usuários (GADELHA, *et al.*, 2015; BORCARD *et al.*, 2015).

As opiniões divergentes dos profissionais, apresentadas nos estudos vão de encontro ao fato de que os profissionais de saúde que trabalham nas US da APS têm um papel importante nessas comunidades, pois trazem consigo orientações necessárias para os usuários atendidos. Sendo assim, é preciso que esses profissionais (médicos, enfermeiros, agentes comunitários de saúde, dentistas e

outros) sejam motivados a conhecer a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares e a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos para exercer práticas de cuidados em saúde que agreguem conhecimentos dos usuários do SUS, e conseqüentemente valorizem a utilização das plantas medicinais e dos medicamentos fitoterápicos, pois com isso poderão dialogar mais com os sujeitos atendidos nessas US, diminuir e evitar a constante utilização das plantas medicinais, mesmo sem orientações de um profissional capacitado.

### **Considerações finais**

A partir da realização da presente pesquisa, percebemos que as diretrizes e orientações da Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos e a Política Nacional de Práticas Integrativas e Completar estão sendo inseridas nas US da APS, porém de forma incipiente, como terapias complementares. Esse fato limita e fragiliza as contribuições e os benefícios que o uso de plantas medicinais e fitoterápicas pode trazer para a população.

Portanto, é necessário que os profissionais de saúde se mostrem mais interessados em contribuir com ações que comprovem cientificamente o efeito e uso das plantas para fins fitoterápicos, mediante a ampliação de pesquisas. Além disso, é importante ressaltar a necessidade de cursos de capacitação/qualificação para os profissionais de saúde que atuam na atenção primária à saúde, para que os mesmos possam contribuir com orientações seguras aos usuários com relação ao uso das plantas medicinais bem como de medicamentos fitoterápicos.

Constatamos através da presente pesquisa que o uso das plantas medicinais tem um valor significativo, pois os estudos reunidos reafirmam sua eficácia e importância tanto para medicina alternativa e popular como para o uso de medicamentos composto

por essas plantas, em relação aos cuidados que se deve ter com o uso indiscriminado das plantas, é preciso reforçar as políticas públicas de saúde nas US da APS para uma orientação adequada sobre o uso seguro dos medicamentos fitoterápicos, bem como das plantas.

Por fim, o constante uso das plantas medicinais por usuários das US da APS traz consigo a força da cultura popular no uso dessas plantas, tendo em vista que a dificuldade de acesso e o custo de alguns tratamentos de saúde levam esses usuários a recorrerem mais rapidamente ao tratamento sem orientação médica. Esse fato só reforça mais uma vez a necessidade dos profissionais de saúde dialogarem com os usuários das US da APS, não no sentido de interferir nas suas crenças, mas a fim de orientá-los sobre, a forma adequada de preparo e dosagem dessas plantas, permitindo dessa forma o estabelecimento de uma relação de confiança.

## Referências

ALMASSY JR., A. A.; LOPES, R. C.; ARMOND, C.; SILVA, F. e CASALI, V. W. D. **Folhas de chá**: plantas medicinais na terapêutica humana, Viçosa: UFV, p. 233, 2005.

ALMEIDA, M.Z. **Plantas Medicinais**. 3. ed. Salvador: EDUFBA.2011.

AMOROZO, M.C.M. Abordagem etnobotânica na pesquisa de plantas medicinais. *In*: Di Stasi, L. C. (Org.) **Plantas medicinais**: arte e ciência. Um guia de estudo interdisciplinar. São Paulo: UNESP,1996, p. 47.

ARMOUS, A. H. SANTOS, A. S. BEINNER, R. P. C. Plantas Medicinais de Uso Caseiro - conhecimento popular e interesse por cultivo comunitário. *Revista Espaço para a Saúde*, v.6, n.2, 2005. BADKE, M., *et al.* Saber popular: uso de plantas medicinais como forma terapêutica no cuidado à saúde. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 6, n.2, p.225 - 234. 2016. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/17945/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/17945/pdf_1). Acesso em: 23 jul. 2020.

BORCARD, G.G. *et al.* Estudo etnofarmacológico em entorno de floresta urbana como subsídio para a implantação da Fitoterapia no Sistema Único de Saúde. **Rev. bras. plantas med.**, Botucatu , v. 17, n. 4, supl. 2, p. 928-936, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151605722015000600928&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151605722015000600928&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 jul. 2020.

MONTEIRO, S. C.; BRANDELLI, C. L. C. Plantas Medicinais Históricas e Conceitos. In: MONTEIRO, S. C.; BRANDELLI, C. L. C. **Farmacobotânica: aspectos teóricos e aplicação**. Porto Alegre: Artmed, 2017;

BRANDELLI, S.C (org.). **Farmacobotânica: Aspectos Teóricos e Aplicações**. Editora: Artmed, 2017, p.01-09.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Práticas integrativas e complementares: plantas medicinais e fitoterapia na Atenção Básica/ Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2012, 156 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica. **Política e Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos / Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Assistência Farmacêutica.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2016, 190 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica. **A fitoterapia no SUS e o Programa de Pesquisa de Plantas Medicinais da Central de Medicamentos / Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Assistência Farmacêutica.** – Brasília : Ministério da Saúde, 2006.

BRITO, F.M *et al.* Fitoterapia na atenção básica: estudo com profissionais enfermeiros. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 480-487, apr. 2017. Disponível

em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/5449>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

GADELHA, C. *et al.* Utilização de medicamentos fitoterápicos e plantas medicinais em diferentes segmentos da sociedade. **Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável**, v.10, n.3, p 01 - 15. 2015. Disponível em :<https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RVADS/article/view/3564/3196>. Acesso em 23.jul.2020

GELATTI, G.T *et al.* Estudo exploratório do uso de plantas medicinais para o controle de fatores de risco cardiometabólico em mulheres pós-menopausa. **Rev. ciênc. farm. básica apl** ; v.36, n.3, p. 467-476, 2015. Disponível em : <https://rcfba.fcfar.unesp.br/index.php/ojs/article/view/37/36>. Acesso em: 23 jul. 2020.

JUIZ, Paulo J. L; ALVES, J. C. Reinaldo, BARROS Tânia F. **Uso de produtos naturais como coadjuvante no tratamento da doença periodontal.** Revista Brasileira de Farmacognosia, 2010, p. 134-139.

LIMA D.F, *et al.* Conhecimento e uso de plantas medicinais por usuários de duas unidades básicas de saúde. **Rev Rene**, v.15, n.3, p.383-90. 2014. Disponível em : <http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/view/3181/2444>. Acesso em: 23 jul. 2020

MARTINS, E. R.; CASTRO, D. M.; CASTELLANI, D. C.; DIAS, J. E. **Plantas medicinais.** Viçosa: UFV, 2003.

MINAYO, M.C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 12.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MORAES, E. F.; MEZZOMO, T. R.; OLIVEIRA, V. B. Conhecimento e uso de plantas medicinais por usuários de Unidades Básicas de Saúde na região de Colombo, PR. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v. 22, n. 1, p. 57-64, 6 mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rbcs/article/view/30038/19491>. Acesso em: 23 jul. 2020.

MOREIRA, R. C. T; COSTA, L. C. B; ROCHA, E. A. Abordagem etnobotânica acerca do uso de plantas medicinais na Vila Cachoeira, Ilhéus, Bahia, Brasil. **Acta Farm. Bonaerense**, v. 21, n.

3, p. 205-211, 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/284419500\\_Abordagem\\_Etnobotanica\\_acerca\\_do\\_Uso\\_de\\_Plantas\\_Medicinais\\_na\\_Vila\\_Cachoeira\\_Ilheus\\_Bahia\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/284419500_Abordagem_Etnobotanica_acerca_do_Uso_de_Plantas_Medicinais_na_Vila_Cachoeira_Ilheus_Bahia_Brasil). Acesso em: 23 jul. 2020.

NICOLETTI, M.A. *et al.* Uso popular de medicamentos contendo drogas de origem vegetal e/ou plantas medicinais: principais interações decorrentes. **Revista Saúde**, v.4, p.25-39. 2010. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/saude/article/view/371/620>. Acesso em: 23 jul. 2020.

PESSOA, V. M, ALMEIDA, M.M.C, FERNANDO, F. Como garantir o direito à saúde para as populações do campo, da floresta e das águas no Brasil? **Saúde em Debate** [online]. 2018, v. 42, n. spe1, pp. 302-314. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042018S120>. Acesso em: 22 mar 2021.

SARTÓRIO, M.L *et al.* **Cultivo Orgânico de Plantas Medicinais**. Viçosa, MG: Aprenda Fácil, 2000.

SILVA, A.R; SOUSA, A.I; SANT'ANNA, C. C. Práticas de cuidado empregadas no tratamento de crianças e adolescentes com infecção latente por tuberculose. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 547-552, Sept. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S223796222014000300547&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223796222014000300547&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 jul.2020.

SILVA, R.S *et al.* Práticas populares em saúde: autocuidado com feridas de usuários de plantas medicinais. **Revista Enfermagem UERJ**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 389-395, nov. 2014. ISSN 0104-3552. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/5077>. Acesso em: 23 jul. 2020.



# Questão agrária na comunidade quilombola Alegre – Bahia

*Bruna Pires Pereira  
Kássia Aguiar Norberto Rios*

## **Introdução**

A presente pesquisa apresenta algumas das análises desenvolvidas no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Licenciatura em Educação do Campo nas Áreas de Conhecimento Ciências da Natureza ou Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Nosso objetivo consistiu em identificar, a partir do processo de formação socioterritorial do município de Itaguaçu da Bahia, as diversas formas com que a questão agrária se materializa/confirma na comunidade tradicional quilombola do Alegre.

As inquietações motivadoras desta pesquisa nasceram ainda no ano de 2015, quando nos fora proposto, dentre as atividades do Tempo Comunidade, a construção de um Diagnóstico Rural Participativo (DRP). Por residir no município de Itaguaçu da Bahia, este foi o recorte escolhido para a realização da atividade.

Para a construção do DRP utilizamos como ferramentas metodológicas o Mapa da Comunidade, o Diagrama de Venn e a Árvore dos Problemas e, entre os principais pontos de discussão apontados pela comunidade, destacaram-se as algumas temáticas inerentes à questão agrária: falta de acesso a políticas públicas, ausência de serviços básicos de saneamento, educação precária, falta de espaço para o lazer e, principalmente, a questão da terra, ou melhor, a luta de centenas de comunidades quilombolas para permanecer e sobreviver do e no trabalho no campo.

É importante ressaltar que em turmas anteriores deste mesmo Curso e utilizando as mesmas ferramentas, outros discentes também identificaram questões que remetem às discussões da questão agrária. A comunidade quilombola de Barreiros (localizada em Itaguaçu da Bahia e vizinha à comunidade do Alegre) teve como problema central identificado no DRP as consequências da privatização e a necessidade da revitalização do Rio Verde, este que foi ocupado pelos latifundiários da região e, devido a sua exploração inadequada, o mesmo encontra-se assoreado e com índices de contaminação por resíduos, agrotóxicos etc.

Os resultados encontrados nos DRPs, as discussões em sala de aula e, principalmente, a identificação de alguns desafios enfrentados historicamente pelas comunidades quilombolas de Itaguaçu da Bahia, nos levaram a refletir sobre as contradições existentes no local e a necessidade de promover espaços de discussão acerca da permanência da questão agrária.

O município de Itaguaçu da Bahia foi criado em 1989, após desmembramento do município de Xique-Xique. Atualmente, o mesmo conta com uma população de 13.209 habitantes e possui diversas comunidades quilombolas, acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Sua economia, apesar de ser majoritariamente agrícola, se desenvolve de maneira muito informal, o que se traduz na participação da arrecadação municipal em apenas 7% (TCM, 2013). O rendimento nominal mediano mensal *per capita* na área rural é de somente R\$ 160,00 (cento e sessenta reais) e a questão da ausência de terra para residir e plantar e a falta de políticas públicas ainda consistem nos maiores problemas vivenciados pela população rural, em especial as comunidades tradicionais quilombolas.

Nesta pesquisa, elencamos como recorte empírico analítico a Comunidade Quilombola do Alegre, composta por 43 famílias, certificada desde o ano de 2004 pela Fundação Cultural Palmares

e na luta, desde então, pela regularização do seu território. As comunidades quilombolas, em geral, são compostas por descendentes de pessoas que foram escravizadas e que mantêm, até os dias atuais, a cultura, a identidade, os costumes e a tradição cultural dos seus antepassados. Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os “grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”, nos termos do Art. 2º do Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003).

Mesmo sendo certificada enquanto comunidade quilombola e tendo seus direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, na Convenção 169 da OIT, na Política de Povos e Comunidades Tradicionais, entre outros instrumentos jurídicos, o que se observa é um histórico de desigualdades, contradições e negação de direitos básicos.

Cabe pontuar que, nesta pesquisa, compreendemos as contradições e desigualdades vivenciadas pelos povos do campo, a exemplo das comunidades quilombolas, como uma das dimensões com que a questão agrária se materializa no município. De acordo com Germani (2009, p. 117), a questão agrária envolve a “estrutura da propriedade da terra, representa a concretização no espaço da forma como os diferentes grupos atuam e se relacionam na sociedade.”. Portanto, a continuidade da “concentrada estrutura agrária brasileira demonstra as contradições existentes no campo brasileiro, por vez marcada por desigualdades e conflitos” (GERMANI, 2009, p. 119).

É nesse emaranhado de constatações e reflexões que surgem algumas inquietações motivadoras desta pesquisa: Como a questão agrária se materializa, historicamente, no município de Itaguaçu da Bahia, a partir das comunidades quilombolas? Quais processos de luta

e resistência envolvem a comunidade do Alegre? Quais estratégias têm sido pensadas pela comunidade na defesa de seus direitos? Para responder tais questionamentos, recorreremos metodologicamente aos instrumentos e técnicas da pesquisa qualitativa e participante, o que inclui a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, cujos instrumentos de coleta de dados foram a observação, entrevista narrativa, oficinas temáticas e rodas de conversa.

Nossa pesquisa se enquadra como uma pesquisa de abordagem qualitativa, por possibilitar melhor apreensão da multiplicidade dos sentidos, ou seja, ajudar na compreensão do mundo dos sujeitos e entender os fenômenos segundo as perspectivas dos participantes colaborando a interpretação dos fenômenos estudados (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MOREIRA, 2004).

A utilização das entrevistas narrativas se justifica, pois segundo Muylaert *et al.* (2015), nas entrevistas narrativas se considera que nossa memória é seletiva, lembramos daquilo que “podemos” e alguns eventos são esquecidos deliberadamente ou inconscientemente. Nessa perspectiva, o importante é o que a pessoa registrou de sua história, o que experienciou, o que é real para ela e não os fatos em si (passado *versus* história). Para a coleta de dados foi necessária a realização de entrevistas com diversos idosos do município e pessoas que tenham histórico de atuação direta/indireta no desenvolvimento do local. “Não partilhamos apenas histórias, memórias, partilhamos vida, dividimos saberes e conhecimento” (Depoimento entrevistado – Pesquisa de Campo, 2017).

Desse modo, a narrativa foi construída com base nas entrevistas colhidas com as pessoas da comunidade. Os critérios de seleção das pessoas entrevistadas foram categorizados da seguinte forma: idade, envolvimento em processos considerados históricos, militância, participação em movimentos sociais, agricultores familiares etc.

No que se refere à pesquisa participante, destacamos que esta consiste num “instrumento, um método de ação científica ou um

momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53).

Na primeira oficina foi apresentado para os participantes o tema questão agrária. Nesta, optamos por fazer uma reunião na Associação, por compreender que ali se instala um espaço de resistência, vivência e participação da comunidade. O nome da associação é Associação Firmino Pereira Gomes, em homenagem ao primeiro morador da comunidade. No evento estavam presentes pessoas da comunidade, associados, algumas pessoas das comunidades vizinhas e alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRB. Houve a participação de todos e as conversas/respostas foram surgindo a partir dos questionamentos apontados pela coordenadora da atividade.

Na segunda oficina História e Memórias da Comunidade, discutimos os aspectos e as condições sociais e materiais da comunidade. Neste momento optamos por mostrar algumas imagens do uso e ocupação das terras do município e explicar o que é o índice de GINI, no intuito de visualizar como se encontra atualmente a estrutura fundiária local. Após isso, questionamos os presentes como se deu o processo histórico de formação do município e da comunidade até chegar ao cenário apresentado. Tal momento foi de suma importância para que a comunidade conseguisse ver e expor o histórico de contradições e exclusão social que vivencia há séculos. Tomando como ponto de partida o Índice de Gini e buscando conhecer a realidade por trás dos números, foi possível compreender como a formação socioterritorial de Itaguaçu materializou a questão agrária presente no local, por vezes também reafirmada na luta histórica das comunidades tradicionais quilombolas ali existentes, a destacar a comunidade do Alegre.

Na última oficina, denominada Mapa da comunidade, propusemos aos participantes a elaboração de um mapa mental

do território tradicional local. Neste, os moradores expressaram, a partir da sua percepção, quais as principais características que envolvem o seu espaço de vida e reprodução social. Em todas as falas e representações sobre o papel, ficou perceptível a forma com que as terras foram ocupadas pelos latifundiários, deixando inúmeras famílias tradicionais quilombolas e agrícolas sem terra para residir e/ou plantar.

Em síntese, foi a articulação dos instrumentos metodológicos citados que nos levou a construir e percorrer um caminho – a ser apresentado nos tópicos a seguir – que por sua vez, permitiu identificar as diversas formas com que a questão agrária se materializa e confirma na comunidade tradicional quilombola do Alegre.

### **Questão agrária local**

A comunidade tradicional quilombola de Alegre encontra-se localizada na região do baixo médio do vale do Rio São Francisco, na cidade de Itaguaçu da Bahia. Certificada desde 04 de março do ano de 2004 enquanto comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares (FCP), a sua descendência é de origem africana, dos povos escravizados que conseguiram fugir e fundar quilombos na região.

Sua história inicia-se com o senhor Firmino Pereira Gomes, primeiro morador, que se aquilombou fugindo das terras da Fazenda da Conceição, onde habitavam alguns escravos. Nas terras onde hoje se encontra a comunidade do Alegre, Firmino constituiu sua família, tendo como base de sobrevivência o desenvolvimento da agricultura rudimentar e a pesca artesanal nos rios existentes na região. Assim como o senhor Firmino, as terras do Alegre serviram de abrigo para muitos escravos fugidos das fazendas da região, que optaram por ocupar esse território pela facilidade que tinham de obter alimentos, pois sua fauna e flora eram riquíssimas, além de terem água em abundância providas do Rio Verde.

Um dos pontos de encontro desses povos era a baixa dos negros, localizada atualmente em um terreno privado e chamado Barragem do Amor. Esse local fica próximo à serra Grota da Vacaria, que naquela época servia de esconderijo para que os escravos escapassem dos denominados capitães do mato.

Atualmente, a comunidade do Alegre possui 43 famílias e cerca de 180 pessoas (58% homens e 42% mulheres) que têm na base de sua economia a agricultura familiar. O povoado é o mais meridional de todas as comunidades quilombolas, estando situado a cerca de 5km ao sul do núcleo populacional de Barreiros e a 23 km da sede do município. Visivelmente é um dos povoados com maior vulnerabilidade social, a ausência de políticas públicas e serviços básicos constituem fortemente o cenário local.

Desde a nascente do Rio Verde, no território de Alegre, até adentrar as propriedades da Comunidade de Barreiros, todas as terras estão privatizadas nas mãos dos latifundiários. Ou seja, o rio corre por dentro dessas propriedades, impedindo o acesso da comunidade às águas. Além disso, observa-se que as terras mais férteis e adequadas para o plantio estão nas mãos de uma minoria que, na maioria das vezes, são de outras regiões e compraram tais propriedades no intuito apenas de explorar os recursos naturais, sem diálogo algum com a população pertencente às comunidades.

É através desse cenário que destacamos algumas das contradições que envolvem a comunidade do Alegre, pois sem a titulação do território quilombola, a mesma segue sem acesso ao rio, a terra e a políticas públicas para o desenvolvimento da agricultura familiar, base da economia local. Na maioria das famílias, o acesso à terra para o plantio ocorre através do aluguel de terras pertencentes aos fazendeiros e o pagamento de 10% da renda gerada na sua produção. Caso a produção não dê lucros, o agricultor deverá ainda pagar certa quantia ao proprietário da terra. Cabe lembrar que

todas essas terras integram o território quilombola das comunidades locais, mas enquanto a demarcação e titulação não acontecerem, os moradores continuarão a vivenciar a falta de terra para morar e plantar.

No que se refere ao uso da terra e à economia local, conforme já mencionado, a agricultura familiar é responsável por quase toda a movimentação econômica do povoado, onde os agricultores cultivam feijão de corda (*Vigna unguiculata*), aipim (*Manihot esculenta*), andu (*Cajanus cajan* L), cebola (*Allium cepa*), pimentão (*Capsicum annum* Group), melancia (*Citrullus lanatus*), abóbora (*Cucurbita*), coentro (*Coriandrum sativum*), milho (*Zea mays*), banana (*Musa*), mamona (*Ricinus communis*) e algodão (*Gossypium*). Destaca-se também a criação de caprinos, ovinos, bovinos e aves. A comercialização dessa produção é realizada pelas mulheres da Associação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Firmino Pereira Gomes e a Associação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais João Pereira Gomes.

A infraestrutura da comunidade ainda é considerada precária, a maioria das casas possui infraestrutura simples e, por se situar num leve declive, há relatos de destruição das residências em época de chuva. Os roçados ocupam uma área mínima nos fundos das casas, considerada inadequada e insuficiente para a produção familiar.

Na comunidade do Alegre há apenas a Escola Firmino Pereira Gomes. Esta possui uma sala de aula que atende as séries iniciais na modalidade multisseriada e uma professora, responsável por todas as turmas e disciplinas. Depois que os alunos completam o ensino fundamental I, migram para a comunidade dos Barreiros, para dar sequência aos estudos. Cabe destacar que, por se tratar de uma comunidade certificada enquanto quilombola, a educação ofertada deveria ser diferenciada, desde os conteúdos trabalhados até a alimentação dos estudantes, mas em nenhum momento essa exigência foi cumprida na escola.

A respeito de saúde, a população utiliza o Posto de Saúde da Família existente na comunidade dos Barreiros ou o hospital existente na sede do município. O lazer dentro da comunidade restringe-se a um campo, o qual os jovens usam para brincar e desenvolver atividades esportivas.

Um aspecto marcante na comunidade refere-se aos laços culturais e religiosos. Os moradores lutam cotidianamente para resgatar e manter vivos os costumes e as tradições de seus antepassados, seja através da música, da dança, de peças teatrais, da culinária, festas religiosas, crenças etc.

De maneira geral, a partir das discussões, oficinas e entrevistas realizadas, foi possível perceber e evidenciar alguns aspectos presentes na comunidade, que por sua vez reafirmam a permanência da questão agrária local: o contexto de surgimento da comunidade no âmbito do município de Itaguaçu; o contexto social e econômico em que a mesma se encontra inserida historicamente; a ausência de políticas públicas; a invisibilidade e negação pelo poder público de sua identidade e tradições; a intensa concentração fundiária; a privatização de áreas públicas (rio); as disputas com os fazendeiros; a demora nos trâmites de regularização dos territórios quilombolas; a ausência de infraestrutura básica etc.

### **Luta e resistência**

A história de luta e resistência da comunidade quilombola do Alegre está marcada na memória dos mais velhos e na luta cotidiana pela permanência no seu território. Através das atividades de campo e, em especial nas entrevistas realizadas e na confecção do mapa mental, ficou perceptível a permanência da questão agrária local, em especial quando observamos que apenas duas pessoas possuem aproximadamente 90% das terras, enquanto que toda a comunidade se espreme em poucas terras para viver, produzir e se reproduzir. “As

grandes fazendas vêm engolindo as terras do pequeno trabalhador e cada vez mais pressionando para novas compras visando ampliar ainda mais as suas propriedades” (DEPOIMENTO DE MORADOR DA COMUNIDADE, PESQUISA DE CAMPO, 2019).

É importante destacar que, mesmo sendo reconhecida internamente como uma comunidade quilombola, é somente no ano de 2004 que a mesma recebe pela Fundação Cultural Palmares o certificado de reconhecimento “legal” dessa identidade e, no ano de 2008 se inicia o processo de regularização fundiária, no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em trâmite até os dias atuais.

No ano de 2013, após diversas cobranças pelos moradores da comunidade para iniciar o processo da demarcação do território local, é que o INCRA envia uma equipe composta por um antropólogo, uma historiadora, um biólogo e dois técnicos especializados para iniciar os primeiros estudos antropológicos do território. Mesmo com a construção do relatório, nenhuma outra ação foi desenvolvida. O processo (nº 54160.003353/2008-13) encontra-se parado no INCRA e os moradores continuam sem ter seu território reconhecido e titulado. Um trâmite que tem sido extremamente lento e árduo para a comunidade.

Segundo os moradores locais, com a regularização do território, os mesmos poderão pleitear novas políticas públicas para o desenvolvimento da agricultura familiar, poderão ter acesso ao rio, poderão demandar ao poder público novas escolas, postos de saúde, áreas de lazer e, principalmente, poderão ter liberdade para transitar em seu território. Todavia, o que se observa é que esse processo tem se caracterizado por uma extrema lentidão nas etapas necessárias, além da falta de informações junto aos órgãos responsáveis.

No relatório antropológico parcial feito INCRA, no ano de 2013, nas comunidades de Barreiros/Alegre e Alto do bebedouro/Dois

Irmãos (outras duas comunidades quilombolas do município), há uma descrição simples de parte do território considerado quilombola, contendo a sua história de constituição, os principais usos, número de famílias e a indicação da necessidade de sua regularização.

É importante destacar que a comunidade do Alegre foi certificada em conjunto com a comunidade dos Barreiros (vizinha) e o processo foi aberto no INCRA junto às comunidades do Alto do Bebedouro/ Dois Irmãos, isso devido à similaridade no histórico de ocupação e características culturais, sociais e principalmente territoriais de ambas. No que se refere à extensão territorial das comunidades, este é um fator desconhecido pela população local, pois os estudos de medição realizados pelos órgãos competentes nunca foram compartilhados com os moradores, por isso a dificuldade na exatidão em quilômetros quadrados desse território.

Segundo ainda os moradores, durante as reuniões de construção do Relatório, uma das falas mais repetidas foi: “precisamos urgentemente da terra para valorizar o trabalho do agricultor” e “o maior problema é a falta da terra” (INCRA, 2013, p. 10). No relatório antropológico do INCRA (2013, p. 11), há relatos de que as pessoas recebiam os técnicos com a seguinte frase “A gente rezou tanto para que chegasse aqui um antropólogo para vir fazer nosso estudo”; isso mostra a ansiedade que a comunidade sente pela efetivação desse processo de regularização. Outro ponto abordado no relatório foi a relevância da regularização fundiária para a reprodução física do grupo, pois os efeitos da estiagem são tão dramáticos quanto a concentração fundiária. Em muitos períodos do ano, a agricultura fica paralisada em praticamente toda a área de sequeiro, provocando o empobrecimento acentuado da população. Como as demais terras estão nas mãos dos latifundiários, os agricultores familiares ficam sem opção de novos espaços para desenvolver suas atividades.

Mesmo sabendo da existência de inúmeras leis e decretos que asseguram às comunidades tradicionais quilombolas os seus direitos,

o que se observa na maioria das vezes é o que os mesmos não são aplicados. O reconhecimento das comunidades quilombolas, por parte do estado, depois de tantos séculos, ainda é um dos maiores desafios que as comunidades vivenciam cotidianamente.

A estratégia de resistência dessas comunidades acaba ficando restrita e contando apenas com o apoio das organizações sociais. No caso da comunidade do Alegre, destaca-se a existência da Associação de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Quilombolas Firmino Pereira Gomes, que constitui a representação política da comunidade. Essa Associação foi fundada pelo morador Miguel Ferreira, em 1984, e segundo relatos dos moradores locais, ele foi uma pessoa que lutava por direitos e criou essa Associação objetivando a organização da comunidade e a luta coletiva pela conquista de seus direitos. Alguns anos após, Sr. Miguel adoeceu e não pode mais liderar a associação, então um grupo de mulheres se organizaram e assumiram as atividades da Associação.

Hoje, a Associação é composta por 32 associados entre homens e mulheres que fabricam produtos processados, beiju e bolacha de goma, e os in natura, andu, feijão-verde, alface, quiabo, maxixe e melancia. A associação tem quatro tarefas de roça, onde as 32 pessoas se dividem nas pequenas plantações. Eles têm parceria com a Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) e vendem os produtos para a mesma.

De acordo com os relatos dos moradores, a Associação é compreendida como um espaço de resistência e traz um histórico de lutas a favor da comunidade, sendo liderada por representantes negros, que se aquilombaram e acreditavam numa vida digna para seu povo, onde as pessoas pudessem praticar suas crenças e culturas.

Nesse sentido, observamos de um lado a materialização e a permanência da questão agrária local, e de outro, as estratégias de

luta e resistência da comunidade. Mesmo com tantas contradições, a comunidade segue desenvolvendo estratégias de luta e resistência às consequências da questão agrária, a destacar: reuniões semanais na Associação; organização de grupos de resistências em memória das práticas das suas culturas; organização de espaços de aprendizagem e desenvolvimento, como exemplo, o salão onde funciona a escola e Associação; a construção do campo pelos moradores para as crianças poderem brincar; projeto de melhoria das casas e organização do cultivo da agricultura, por eles praticadas conjuntamente.

Também é necessário sinalizar as estratégias de diálogos mediados por lideranças da comunidade, diretamente com representantes políticos, seja nas cobranças de transporte escolar ou na busca pela pacificação dos conflitos agrários entre posseiros e quilombolas.

### **Considerações finais**

As reflexões expostas neste texto remetem à compreensão das distintas formas com que a questão agrária se materializa/confirma historicamente na Comunidade Tradicional Quilombola do Alegre. Em tempos anteriores, não se fazia necessária essa discussão, pois acreditavam num processo de povoamento pacífico e que a situação atual do município de Itaguaçu da Bahia (local onde a comunidade do Alegre encontra-se localizada) não tinha vinculação com seu processo histórico de formação socioterritorial.

Nesse sentido, destaca-se o grande interesse que a população tem sobre o histórico da cidade, principalmente os mais idosos, que mostraram entusiasmo ao participar da pesquisa. Poder articular fatos da história do país, do estado e do município levou os entrevistados a novas reflexões sobre as questões vivenciadas atualmente em suas comunidades. Entender o contexto histórico a partir da questão agrária é tornar-se um ser crítico, com capacidade de opinar e olhar

para a realidade, não apenas meramente, mas sim com um olhar de entendimento e poder saber onde e quando seus direitos foram negados.

As pesquisas realizadas para a construção deste trabalho possibilitaram compreender o processo de povoação e emancipação da cidade de Itaguaçu da Bahia de uma maneira diferente, em especial no que se refere ao histórico de contradições e desigualdades vivenciadas pelas comunidades tradicionais quilombolas existentes no local, que por sua vez reafirma a existência e permanência da questão agrária.

O histórico de exclusão, invisibilidade, contradições e desigualdades vivenciadas historicamente pela Comunidade Quilombola do Alegre nos permite observar parte desse processo. A luta e resistência da comunidade na busca e defesa de seus direitos também consistem num aspecto observado e que merece destaque. A esta comunidade são negados direitos básicos e ao fim desta pesquisa é possível compreender a permanência da questão agrária.

Acredito que esta pesquisa também possibilitou compreender o papel de um educador do campo, pois além de visualizar a permanência da questão agrária, conseguimos promover a troca de conhecimentos através do diálogo e da valorização dos diversos saberes. Por fim, ressaltamos a importância de pesquisas e ações que possibilitem às comunidades tradicionais quilombolas discutirem a questão agrária, temática por diversas vezes “negligenciada” pelo poder público.

## Referências

BRANDÃO, Carlos R; BORGES, Maristela C. Pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação,

demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 20 nov. 2003.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

GERMANI, Giomar. **Questão agrária e movimentos sociais: A territorialização da luta pela terra na Bahia**. v. 1. Feira de Santana: UEFS, 2010.

GERMANI, Guiomar. A questão Agrária na Bahia: Permanências e Mudanças. In: MENDONÇA, Francisco *et al.* (orgs.). **Espaço e tempo**. Complexidades e desafios do pensar e do ser geográfico. Curitiba: ADEMAN, 2009.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório antropológico parcial**. Comunidades quilombolas Alegre, Barreiros, Alto do Bebedouro, Cajueiro/Dois irmãos. Itaguaçu da Bahia-BA, Setembro 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método Fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MUYLAERT, Camila Junqueira. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Disponível em: // [www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt\\_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf). Acesso em: 20 set. 2017.

SANTOS, Milton. **Atlas Nacional do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TCM - TRIBUNAL DE CONTAS DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DA BAHIA. **Portal da Cidadania: Itaguaçu da Bahia**. 2013. Disponível em: <http://www.tcm.ba.gov.br/Municipios.aspx?Id=206&Cidade=ITAGUACU-DA-BAHIA>. Acesso em: 04 mar. 2013.

# Plantas alimentícias não convencionais em Alagoinhas – Bahia

*Neide Alves dos Santos  
Tatiana Ribeiro Velloso*

## Introdução

As Plantas Alimentícias Não Convencionais - PANCs são assim denominadas porque não são produzidas ou comercializadas em larga escala, cujo cultivo e uso podem cair no esquecimento, mas importantes práticas históricas da cultura alimentar em comunidades rurais. O consumo e o conhecimento de PANCs apresentam relação com a segurança alimentar e nutricional (SAN), pois são plantas disponíveis nas propriedades dos agricultores familiares nas diferentes regiões do Brasil que contribuem pelos aspectos nutricionais.

As PANCs são aquelas que possuem partes comestíveis, que podem ser utilizadas diretamente na alimentação humana, tais como: raízes tuberosas, tubérculos, bulbos, rizomas, cormos, talos, folhas, brotos, flores, frutos e sementes ou ainda látex, resina e goma, ou indiretamente quando são usadas para obtenção de óleos e gorduras alimentícios (KINUPP; LORENZI, 2014).

Em sua maioria, são plantas espontâneas, ou seja, que nascem sem precisar de plantio, e são chamadas pejorativamente de “inços”, “matos”, “peste”, “daninhas”, “invasoras” por desconhecimento dos seus valores nutricionais e de sua importância para a preservação da biodiversidade. A biodiversidade é a relação entre bens e serviços gerados a partir de recursos naturais, voltados à formação de sistemas produtivos de interesse dos agricultores familiares. Esta biodiversidade entrelaça as bases agroecológicas enquanto movimento que preservam as culturas e os modos de vida da

agricultura familiar, com conhecimentos que têm centralidade no respeito à vida, aos seres humanos e sua relação com a natureza.

Esta relação se baseia em projeto contra hegemônico, que conta com a Educação do Campo construída pelas lutas dos movimentos sociais do campo que trazem o contexto de acesso aos conhecimentos que visem a emancipação dos sujeitos do campo, vinculados com a transformação das desigualdades e das explorações históricas destes sujeitos.

Portanto, tratar das PANCs enquanto saberes ancestrais no seu uso contribui para a promoção da biodiversidade e da segurança alimentar e nutricional. São plantas que muitas vezes não são encontradas no mercado ou na feira-livre, mas estão acessíveis nas comunidades rurais para consumo, mas não têm a visibilidade e a garantia de disseminação destes saberes em práticas educacionais na cultura alimentar.

Conforme Kinupp (2007), as PANCs podem ser desde sementes e frutas até gramíneas (“matinhos”) e variam de região para região, em que o que é considerado PANC em determinada localidade pode ser algo tradicional em outras localidades. Outra situação é que não convencionais também podem ser o estado que a planta se encontra, e exemplificam com bananas e mangas verdes, mesmo como frutas conhecidas, mas o seu consumo ainda verde não é típico, e, portanto, estão presentes em um estágio diferente do tradicional.

O termo PANCs é relativamente novo, mas historicamente teve influência da atuação de membros da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB que desenvolviam práticas referentes à alimentação alternativa por meio da Pastoral da Criança. Um exemplo é todo o trabalho desenvolvido na Pastoral da Criança, salvando vidas através da proposição de práticas alimentares alternativas em diversos contextos de subnutrição das crianças.

Soares, Liberali e Coutinho (2012, p. 201) consideram que a multimistura é um suplemento utilizado pela Pastoral da Criança que contribui no controle do estado nutricional, com enriquecimento das dietas padrões, baseadas “na adoção de hábitos alimentares saudáveis com valorização e incorporação dos alimentos regionais.” A multimistura utilizada pela Pastoral da Criança é uma associação de folhas escuras, com a utilização de mandioca, espinafre, batata doce, pó da casca de ovo, farelos de trigo e arroz e sementes de abóbora, gergelim e mamão, de acordo com alimentos disponíveis localmente.

Assim, a Pastoral da Criança reforça uma prática cotidiana vivenciada pelos agricultores familiares onde se conhece pelo menos uma destas plantas que esteve presente no seu prato, na sua mesa, na infância ou em sua memória.

As PANCs são uma riqueza descuidada, apesar de existir práticas e pesquisas, agendas políticas sobre a importância da biodiversidade brasileira, pouco se tem feito em ações práticas, nas quais se adotem as PANCs como plantas para o consumo humano, principalmente no contexto de promoção da segurança alimentar e nutricional.

Dessa forma, o trabalho justifica-se porque apesar do vasto conhecimento das comunidades rurais sobre a utilização das plantas espontâneas na alimentação, as instituições de ensino e pesquisa da região necessitam colocar nas suas agendas a importância das PANCs na cultura alimentar. Nessa perspectiva, o conhecimento científico gerado pode contribuir com a divulgação do uso e a preservação de algumas espécies ameaçadas de extinção.

O universo deste trabalho corresponde aos agricultores familiares da comunidade de Estevão no município de Alagoinhas – BA, por essa comunidade ser referência no consumo das plantas alimentícias não convencionais ou “matos de comer”. Para tanto, o objetivo geral

foi de compreender o consumo das PANCs nesta comunidade, com a delimitação de discutir a importância das práticas agroecológicas para a promoção da segurança alimentar e nutricional dos agricultores familiares no contexto da educação do campo, como também de identificar as PANCs e seu uso nesta comunidade.

No processo construtivo deste estudo foram selecionadas técnicas de pesquisas com propósitos de fundamentar as questões teóricas com as situações e a realidade da comunidade pesquisada. Optou-se pela pesquisa qualitativa no intuito de associar a quantificação dos dados coletados e a complexidade das informações investigadas com os sujeitos envolvidos. A pesquisa de cunho qualitativo direciona o foco majoritariamente nos sujeitos envolvidos. Lakatos e Marconi (2009, p. 269) afirmam que “a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc”.

Nesse sentido, a opção pela pesquisa qualitativa deveu-se pela viabilidade de interpretação dos significados e por tratarem de temas mais complexos e descritivos na perspectiva de compreensão dos sentidos pelas relações sociais dos grupos em seu território. Na concepção do trabalho de campo realizado, foram usadas técnicas de pesquisas qualitativas através da observação participante, registros fotográficos e aplicação de entrevistas semiestruturas, no período de junho a julho de 2018.

Sobre observação participante, Lakatos e Marconi (2003) abordam que se utilizam os sentidos como forma de assimilação de determinados aspectos da realidade, em que se faz necessário ouvir, ver e examinar os acontecimentos e as experiências da vida da comunidade.

A utilização das entrevistas com os 17 agricultores familiares da comunidade do Estevão teve o intuito de identificar espécies de PANCs e como forma de valorização dos diversos conhecimentos relativos aos alimentos. Os entrevistados foram identificados com nomes fictícios, com referência a “João” e um numeral para os homens e a “Maria” e um numeral para as mulheres. Foram 10 homens e 7 mulheres entrevistados.

Foi utilizada a amostragem (*Snowball*) bola de neve, e quem é escolhido a responder aos questionamentos da entrevista tem conhecimento sobre o tema de pesquisa e sugere outra pessoa também familiarizada com o assunto para ser submetido ao mesmo procedimento.

Para Bailey (1994), o escolhido para aplicação da entrevista é o “especialista local” e funciona quando há indicação para ser entrevistado e o mesmo indica outro. Dessa forma, nesse estudo os especialistas foram denominados lideranças comunitárias eleitas para participar do processo metodológico.

Os registros fotográficos tiveram a finalidade de apresentar a identificação das PANCs pelos agricultores da comunidade de Estevão em Alagoinhas – BA, como oportunidade de demonstrar a potencialidade produtiva da comunidade.

Ainda assim, foram utilizadas as pesquisas documentais de políticas públicas como da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), a Política Nacional de Agroecologia e Produção de Orgânicos (PNAPO), a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. E por fim, as pesquisas bibliográficas foram realizadas em artigos, periódicos, livros, dissertações, teses, monografias, entre outros para as discussões e entendimento sobre Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC), Agricultura Familiar, Agroecologia e Educação do Campo.

## Entrelaçando saberes

A utilização das PANCs nasce das práticas das comunidades rurais, especialmente da cultura alimentar dos agricultores familiares, e reforçados no meio acadêmico, mais precisamente nas áreas de Biologia, Nutrição e Botânica, por representar a biodiversidade, além de representar aspectos nutricionais para o consumo humano.

Segundo Kinupp e Lorenzi (2014, p. 14), “PANCs não é uma categoria, família ou classe de plantas, mas é termo criado para designar aquelas plantas que podem e devem ser utilizadas como alimentos, mas que nem sempre são disponibilizadas ou são subutilizadas”. Estes autores afirmam que a denominação de PANCs “começou a ser usado e divulgado a partir de 2008 no Brasil”, criado pelo biólogo e professor Valdely Ferreira Kinupp e que se refere às plantas que possuem uma ou mais partes comestíveis, sendo espontâneas ou cultivadas, nativas ou exóticas que não estão nos cardápios diários, mas presentes na cultura alimentar dos agricultores familiares.

Os agricultores familiares traduzem uma categoria social heterogênea que representam sujeitos sociais do campo que possuem um modo de vida que se caracteriza pelo conjunto de unidades produtivas em regime de economia familiar (VELLOSO, 2013). A heterogeneidade e a capacidade de adaptação da agricultura familiar são evidenciadas na diversidade tanto socioculturais como na biodiversidade, levando em conta os saberes e fazeres na produção de alimentos saudáveis para o consumo familiar e abastecimento na perspectiva da agroecologia.

A agroecologia relaciona-se com o conhecimento da agricultura desde uma perspectiva da ecologia. O termo agroecologia configura-se como uma ciência integradora que unifica conhecimentos de outras ciências além de juntar saberes, práticas de manejos populares e

tradicionais de agricultores familiares, enquanto movimento social e político (CAPORAL, 2008). Para a agricultura familiar, as práticas agroecológicas estão na produção de alimentos saudáveis, na cura do solo através das compostagens, e no manejo das matas ciliares que mantêm a vida dos rios, riachos, fontes e lagoas que nutrem a vida no planeta.

A agroecologia para alguns estudiosos é uma epistemologia e ainda representa uma bandeira de luta; e para os agricultores familiares, é garantia da sobrevivência, sinônimo de permanência do/no seu território, emancipação e soberania, segurança alimentar e nutricional.

A agroecologia está para além da produção de alimentos, mas comprometida com a soberania da vida. A partir desta dimensão, é possível afirmar que no Brasil a perspectiva agroecológica e a Educação do Campo compartilham do mesmo sentido, de uma mesma cosmovisão de mundo, firmada na resistência dos movimentos sociais.

As práticas agroecológicas apontam a necessidade de novos conhecimentos para a formação dos agricultores familiares, visto que historicamente os modelos impostos foram focados em **pacotes tecnológicos** (grifo nosso) voltados para o aumento da produtividade com elevado consumo de agrotóxicos e de dependência às indústrias no fornecimento dos insumos químicos, em detrimento da preservação ambiental e do consumo de alimentos saudáveis.

Nesse contexto, a Educação do Campo enquanto construção a partir de lutas dos movimentos sociais do campo que trazem o contexto do acesso à educação dos povos que vivem no/do campo (CALDART, 2009). Portanto, a autora afirma que a Educação do Campo é fruto de intensas lutas para a emancipação dos sujeitos do campo, integrada a um conjunto de políticas públicas da questão agrária brasileira. Entre estas lutas se estabelecem a relação entre

a Educação do Campo e a Agroecologia para superação de uma ciência dominante que mantém as desigualdades históricas do campo (SOUSA, 2017).

Então, pode-se afirmar que a Agroecologia e a Educação do Campo têm a mesma base social: a resistência dos agricultores familiares e seu processo de organização em movimentos sociais do campo, em defesa de sistemas de produção integrados com modos de vida familiar na base social de preservação do meio ambiente e das relações de emancipação.

Sousa (2017, p. 645) afirma que a Educação do Campo vem na construção de bases pedagógicas nas concepções da agroecologia, com ênfase:

na crítica radical ao modelo de desenvolvimento hegemônico; na busca da ruptura epistemológica com a ciência dominante; numa concepção pedagógica que valorize os territórios e a sabedoria dos povos do campo, garantindo os diferentes tempos e espaços de formação; bem como numa proposta de formação que consiga dialogar com a realidade do campo, não simplesmente procurando conhecê-la, mas também transformá-la.

Observa-se na Política Nacional de Agroecologia<sup>20</sup> uma associação com as PANCs, em que se institui a transição agroecológica e de base agroecológica, para contribuir na qualidade de vida da população, por meio do uso sustentável dos recursos naturais e da oferta e consumo de alimentos saudáveis. Entre as possibilidades, está a biodiversidade que promove a manutenção e valorização de suas práticas e saberes, e assegura os direitos decorrentes para gerar renda e melhorar sua qualidade de vida e de seu ambiente.

Logo, a Agroecologia é fundamental para garantia da perpetuação das espécies, cuidar da biodiversidade e da saúde

---

20 Artigo 1º do Decreto nº 7.794, de 20 de agosto de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7794.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7794.htm). Acesso em: 04 jan. 2018.

dos agricultores familiares, pois na perspectiva destes sujeitos este movimento se preocupa com a vida, as pessoas e tudo que diz respeito à comunidade. É um movimento em prol da vida na terra que perpassa pela sustentabilidade dos territórios. Este movimento é visto com as PANCs, enquanto resgate de saberes e fazeres para preservação da cultura, na promoção da segurança alimentar e nutricional.

Nesse sentido, a Educação do Campo se entrelaça como estratégia de construção de conhecimentos implicados como os modos de vida a partir da diversidade cultural e social nas bases agroecológicas de origem das PANCs da realidade da agricultura familiar.

A Educação do Campo se constitui para além das salas, em um ambiente formal da educação, mas também se concretiza nos espaços de encontros comunitários, sindicatos, organizações e movimentos sociais, que torna os agricultores familiares como protagonista do seu destino, em espaço não formal da educação.

Caldart (2002) afirma que a perspectiva da Educação do Campo é de educar os sujeitos do campo, especialmente os agricultores familiares, para que possam se articular em organizações que assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino, enquanto movimento de emancipação política e social. Entre os princípios, a autora destaca o respeito à diversidade do campo em suas dimensões sociais, culturais, ambientais, políticas, econômicas, de gênero, geracional e de raça e etnia.

Em vista disso, a Educação do Campo constitui-se enquanto modalidade da educação que junto com Agroecologia reverbera um movimento de transformação, protagonizada pelos agricultores familiares e suas organizações, que buscam garantir uma política de educação para com os interesses sociais emancipatórios.

Por conseguinte, a educação do campo e agroecologia são elos de uma corrente que sustenta um projeto de transformação de vida,

de sociedade e da agricultura como parte da soberania dos territórios e a favor dos interesses sociais dos povos do campo. Nesse sentido, Educação do Campo tem relação intrínseca com a agroecologia, biodiversidade, cultura e com os valores do campo, com seu jeito de produzir, com sua formação para o trabalho e participação social (KOLLING, CEROLI; CALDART, 2002).

### **PANCS: matos de comer**

A utilização das PANCs na alimentação das comunidades rurais é uma prática muito antiga e que faz parte da sua cultura. Os agricultores familiares da Comunidade do Estevão coletavam, comiam e levam para vender/trocar na feira do município de Alagoinhas, as hortaliças e as frutas não convencionais.

Nos últimos anos, foi visto que os agricultores familiares desta comunidade começaram a deixar de consumir estas plantas, que antes eram coletadas e levadas para vender/trocar na feira-livre do município de Alagoinhas. Mesmo neste contexto, uma parte das agricultoras familiares mantém a tradição de ofertá-los na feira para outros sujeitos em um processo de ressignificação de saberes.

Os agricultores familiares da comunidade de Estevão citaram 24 espécies existentes na comunidade de Estevão, mas que muitas destas não sabem mais quanto à sua utilização na alimentação (Quadro 1). Entre os entrevistados homens, destacam-se algumas falas:

[...] a gente comia esse mato quando a situação era mais difícil que os dias de hoje (João 10).

Eu perdi minha mãe muito cedo e ninguém quis ficar comigo, eu só tinha oito anos tive que me virar sozinho e foi comendo esses matos que não morri de fome, comi muita umbaúba, breudo e língua de vaca (João 3).

Pode-se analisar nas falas que a utilização das PANCs estava relacionada ao passado difícil para garantia de acesso à alimentação

para sua sobrevivência. Como fizeram referência que a vida atual se tem acesso a outros alimentos, muitos destas PANCs consumidas no passado tiveram o seu desuso. Esta análise é importante no sentido e compreender os padrões alimentares impostos com os grãos, ao mesmo tempo do direcionamento de espécies que são comercializadas nas feiras livres por estes agricultores familiares. Entretanto, destacam-se que os quintais nas residências são os locais de manutenção e preservação das PANCs, em que as mulheres exercem um papel importante neste espaço. Para além dos quintais, as PANCs são cultivadas nas hortas e também vistas em meio às culturas agrícolas e de forma espontânea.

Foi feito um levantamento com os entrevistados que todos, independentemente da idade, conhecem algum “mato de comer” (PANC), e todos se reconhecem como agricultores familiares. Este levantamento está apresentado no Quadro 1 das PANCs existentes na comunidade de Estevão, em Alagoinhas – BA, mas que estão em desuso.

**Quadro 1.** As PANCs na Comunidade de Estevão em desuso – Alagoinhas/BA - 2018.

<b>Nome Popular</b>	<b>Nome Científico</b>
Alfavaca de galinha	<i>Ocimumcampechianum</i>
Andu	<i>Cajanuscajan</i>
Assa-peixe	<i>Vernonanthuraphosphorica</i>
Barba-de-barata	<i>Caesalpiniapulcherrima</i>
Biri-biri	<i>Averrhoabilimbi</i>
Camapu	<i>Physalisangulata</i>
Castanha-d'água , junco	<i>Eleocharisdulcis</i>
Dente-de-leão	<i>Taraxacumofficinale</i>
Feijão-de-corda	<i>Vignaanguiculata</i>
Flor-de-cardeal	<i>Ipomoeaquamolit</i>
Hortelã-graudo	<i>Plectranthusamboinicus</i>
Jaca	<i>Artocarpusheterophyllus</i>
Jiló de espinho ou capote	<i>Salanummacrocarpon</i>
Mangalô	<i>Lablabpupureus</i>
Maxixe	<i>Cucimisanquria</i>
Melão- de-são-caetano	<i>Momordicacharatia</i>
Mostarda	<i>Brassicajuncea</i>
Nacisa ou flor primeiro de janeiro, gengibre-de-brejo	<i>Hedychiumcoronarium</i>

Pega-pinto	<i>Boerhavia difusa</i>
Picão preto	<i>Bidenscynapiifolia</i>
Rosa-graxa	<i>Hibiscus rosa-sinensis</i>
Serralhia	<i>Sonchusoleraceus</i>
Tamarindo	<i>Tamarindus indica</i>
Trapoeraba ou mariana branca	<i>Tripogandra diurética</i>

Fonte: Autoras (2018).

No Quadro 1 foram apresentadas as espécies existentes das PANCs na comunidade, que na memória dos agricultores familiares são possíveis a sua utilização na alimentação, mas que isso não é feito cotidianamente porque muitos desconhecem esta utilização. Muitos agricultores familiares afirmaram que estas são as PANCs que lembram, mas consideram que existem muito mais outras PANCs na comunidade para o consumo humano.

Kinupp e Lorenzi (2014) abordam que é impressionante o quanto se desconhece sobre a biodiversidade existente nas comunidades, e que no Brasil existem mais de 3.000 espécies de plantas com potencial alimentício. Muitas destas espécies são alimentos para os seres humanos e animais, mas não se consomem por não se ter o conhecimento do potencial culinário e nutricional ou estão em extinção pela imposição das culturas agrícolas do mercado

No Quadro 2 estão as PANCs relacionadas pelos agricultores familiares que utilizam em sua alimentação na atualidade. Afirmaram que estas plantem em abundância na comunidade. Denominaram de “matos de comer” que conhecem no trato cotidiano, e estas espécies são consumidas principalmente de forma cozida, em molhos e caldos e *in natura*.

**Quadro 2.** Identificação das PANCs da comunidade de Estevão – Alagoinhas pelos agricultores familiares que são utilizados na sua alimentação – 2018.

Nome Popular	Nome Científico
Bredo	<i>Amaranthusdeflexus</i>
Beldroega	<i>Portulacaoleracea</i>

Língua de vaca	<i>Talinumpaniculatum</i>
Maniçoba	<i>Mainhotesculeta</i>
Maria-pretinha ou erva-de-santa-maria	<i>Solanumamaricanum</i>
Taioba	<i>Xanthosoma taioba</i>
Umbaúba	<i>Cecropia tubulosa</i>

Fonte: Autorial (2018).

Segundo o Quadro 2, foram 7 espécies relacionadas no consumo dos agricultores familiares da comunidade de Estevão. Destas espécies, para além do consumo, duas foram citadas como espécies que comercializam na feira livre de Alagoinhas por duas mulheres agricultoras: Língua de Vaca (Figura 1) e Bredo.

Figura 1. Língua de Vaca na comunidade de Estevão – Alagoinhas/BA.



Fonte: Neide Alves dos Santos (2018).

Os agricultores familiares relataram a existência de uma escola de Ensino Médio, onde os filhos das famílias locais não precisam ir a até a sede do município para estudarem. Algumas pessoas da comunidade lograram cursar o ensino superior nas Instituições de Ensino Superior– IES da região, e que continuam residindo na comunidade.

Foram observadas nas falas que estes saberes não estão nos currículos dos estudantes, tanto no Ensino Médio como nas IES.

Além dos currículos, não são consumidos as PANCs na alimentação escolar a partir do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE<sup>21</sup>, especialmente nas escolas públicas da educação básica.

Dessa forma, o entrelaçamento entre a agricultura familiar e a alimentação escolar fundamenta-se na promoção da segurança alimentar e nutricional, com respeito à cultura e aos hábitos alimentares saudáveis, bem como de geração de renda e de desenvolvimento local a partir da diversidade de alimentos. Importante garantir a promoção de consumo de alimentos saudáveis em uma política pública como é o PNAE, mas também precisa ser difundido no abastecimento interno do Brasil por conta da sua biodiversidade.

Existem algumas poucas experiências no Brasil de inserção das PANCs na alimentação escolar nas escolas públicas. Percebem-se nestas experiências que os gestores públicos desconhecem as PANCs e sua importância para a segurança alimentar e nutricional dos estudantes como adoção de hábitos saudáveis, assim como as unidades escolares.

Contudo, esta realidade pode se transformar com a Educação do Campo como modalidade de educação nas comunidades rurais e na relação campo e cidade, com centralização nos sujeitos do campo, neste caso os agricultores familiares, com respeito e resgate de hábitos alimentares e culturais que valorizem a biodiversidade e a identidade histórica e cultural.

Caldart (2004) afirma que a escola do campo é um espaço em disputa, e somente este entendimento que se permite a ocupação da escola em seu sentido literal. Desse modo, a Educação do Campo possibilita que os sujeitos do campo tenham acesso ao conhecimento

---

21 A Lei no 11.947 de 16 de junho de 2009 determina que no mínimo 30% do valor repassado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE aos estados, municípios e Distrito Federal para o PNAE, deve ser para a agricultura familiar. Disponível em: file:///C:/Users/usu%C3%A1rio/Downloads/lei\_11947-2009-pnae.pdf. Acesso em: 04 jan. 2018.

que contribuam para sua tomada de consciência de luta e de rupturas de dominação cultural e econômica.

Sendo assim, foi notório o levantamento do saber ancestral dos “matos de comer”, denominado de PANCs, não apenas para garantia de sobrevivência no que se referem ao passado difícil, mas na necessidade de resgate desta cultura alimentar enquanto conhecimento e práticas ancestrais. Este resgate foi destacado nas falas como visibilizar os saberes históricos, mas de buscar formação e espaço de estudo e de pesquisa para um potencial existente na comunidade.

Consideraram ainda que voltar ao uso das PANCs é uma forma de evitar o seu desaparecimento, melhorar a nutrição das famílias e contribuir para a preservação da biodiversidade e da sabedoria ancestral da cultura alimentar.

### **Considerações finais**

Este trabalho teve como objetivo de compreender o consumo das PANCs na comunidade de Estevão, em Alagoinhas – BA. Para tanto, foi discutida a relação das práticas agroecológicas com a própria natureza das PANCs, como estratégia de promoção da segurança alimentar e nutricional dos agricultores familiares no contexto da educação do campo, e a identificação das PANCs e seu uso nesta comunidade como resgate de conhecimentos ancestrais.

A realização deste estudo tem sentido com as práticas da história de infância, das memórias alimentícias, dos sabores e dos odores das folhas nas infusões da alimentação da ancestralidade da agricultura familiar, em uma comunidade de referência no município de Alagoinhas. E como referência também na saúde, em que uma das agricultoras afirma: “se não fosse o bredo e a língua de vaca, muita criança teria ficado pelo caminho, vítima da anemia e desnutrição”.

Logo, resgatar as memórias dos agricultores familiares neste trabalho foi no sentido de reelaborar o entendimento sobre o manejo do solo (Mãe Terra) e uso das PANCSna comunidade do Estevão, em Alagoinhas - BA. Nesta trajetória foi possível vivenciar os conhecimentos da “Mãe Terra e os chamados matos de comer”, e sua identidade histórica de contribuição para a alimentação saudável a partir de uma cultura alimentar “esquecida” nos ambientes formais da educação e nas políticas públicas.

Em uma época de invasão dos modos alimentares em torno da homogeneização e da alimentação, enquanto tendência de hierarquizar as relações de saberes, precisa-se considerar a cultura e os conhecimentos ancestrais. Esta tendência é vista com relação as PANCs que resultou no desconhecimento de seus usos que resultou na redução ou na supressão da utilização destas plantas no cotidiano dos agricultores familiares.

Em vista disso, tratar deste resgate no uso e na sua valorização não apenas pelos seus nutrientes, mas pelo acesso e pela valorização de conhecimentos ancestrais, traz a Educação do Campo enquanto entrelaçamento com os princípios da agroecologia como projetos contra hegemônicos que buscam emancipação dos sujeitos do campo. Esta emancipação está na tomada de consciência para a luta vinculada com a transformação das desigualdades e das explorações históricas destes sujeitos, através da valorização do campo com seus saberes e fazeres.

Nesse sentido, este estudo aponta a necessidade destes conhecimentos serem contemplados nos currículos tanto na educação básica como no ensino superior, bem como da relação com as políticas públicas de alimentação escolar, a exemplo do PNAE, que garante que no mínimo 30% dos alimentos sejam da agricultura familiar. Portanto, é importante está incorporação no currículo e na alimentação escolar através das PANCs, como forma de garantir a

biodiversidade na promoção de acesso a uma alimentação saudável e vinculada com a cultura alimentar ancestral.

## Referências

BAILEY, K.D. **Methods of social research**. New York: The Free Press, 1994.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*:

KOLLING, E. J.; CERIO-LI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, 2002. p. 18 –25.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, **Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis**. Brasília: MDA, 2008.

KINUPP, V.F. **Plantas alimentícias não convencionais (PANC) na região metropolitana de Porto Alegre- RS**. Tese (Doutor em Fitotecnia- horticultura). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, 2007. 590p.

KINUPP, V.F.; LORENZI, H. **Plantas alimentícias não convencionais (PANC) no Brasil: guia de identificação, aspectos nutricionais e receitas ilustradas**. Nova Odessa: Plantarum, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SOARES, D; LIBERALI, R; COUTINHO, V. F. Os benefícios nutricionais da multimistura: revisão sistemática. **Ensaio e Ciência: Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde**, Vol. 16, nº. 4, Ano 2012.p. 201-211.

SOUSA, R. P. Agroecologia e educação do campo: desafios da institucionalização no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.631-648, jul.-set., 2017. p. 631-648.

VELLOSO, T. R. **Uma nova institucionalidade do desenvolvimento rural**: a trajetória dos territórios rurais no Estado da Bahia – BA. São Cristóvão: UFS, 2013. (Tese de Doutorado em Geografia).

# Fitoterapia na Medicina Veterinária

Ducileia da Cruz  
Amorim  
Paulo José Lima Juiz

## Introdução

O uso de plantas medicinais para tratamento de enfermidades em animais é uma prática reconhecida pela literatura como uma alternativa terapêutica eficiente (SOUZA, 2015), de base agroecológica e um método ecologicamente sustentável (CORRÊA; SALGADO, 2011). O conhecimento sobre o uso das plantas envolve saberes tradicionais e quando associados ao saber científico é uma ferramenta útil para o desenvolvimento de novas formulações farmacêuticas (FLORIANO, 2016). Para além do aspecto clínico, pesquisas que descrevem o potencial terapêutico de plantas medicinais também valorizam e preservam os conhecimentos tradicionais que são propagados por gerações.

O Brasil está entre os países com a maior biodiversidade de espécies do mundo e grande diversidade étnica e cultural associada ao conhecimento tradicional sobre o uso das plantas medicinais (PIMENTEL, *et al.*, 2015) e este conhecimento é também de suma importância no campo da criação animal.

Os custos relacionados ao tratamento de animais domésticos utilizando medicamentos sintéticos ou mesmo a assistência em clínicas veterinárias privadas são altos. Medicamentos com ação anti-inflamatória, antibiótica, antimicrobiana, antiparasitária, cicatrizante entre outros apresentam valores de mercado que variam entre R\$ 4,00 e mais de R\$ 200,00 (TUDOVET, 2020). Os preços de um tratamento especializado em clínicas veterinárias são ainda mais elevados,

pois envolve diversos tipos de procedimentos, desde os simples, como uma consulta, a complexos como cirurgias, com custos que podem ultrapassar R\$ 5.000,00, de acordo com o procedimento a ser realizado, porte do animal, tempo de tratamento, dia e horário de tratamento, podendo sofrer acréscimos para atendimento em horário noturno ou finais de semana, conforme determina Lei 4950 de 22 de abril de 1966, que dispõe sobre a remuneração de profissionais diplomados em veterinária (BRASIL, 1966). Portanto, a fitoterapia poderia ser uma ferramenta de baixo custo, especialmente, para tutores de animais que residem no campo.

A companhia dos animais, principalmente os domésticos, traz inúmeros benefícios à saúde humana, proporcionando afetividade, diminuindo depressão e ansiedade, além de contribuir para o desenvolvimento intelectual de crianças, como demonstrado por Fuchs (1987) em sua tese de doutorado intitulada *O Animal em casa*.

Relatos da relação entre o homem e os animais domésticos são descritos mesmo antes de Cristo, a priori esta relação se construía principalmente para satisfazer as necessidades do homem (TATIBANA; COSTA-VAL, 2009), mas o animal doméstico tem, atualmente, ocupado um espaço cada vez maior nas famílias, e neste contexto há risco de transmissão de zoonoses, principalmente por aqueles que acessam livremente as ruas, a natureza, como é o caso de animais da zona rural. Tal fato, associado à falta de saneamento básico, hábitos de higiene incorretos ou inexistentes e dificuldade no acesso ao suporte veterinário podem contribuir para a propagação de infecções, incluindo: 1) Ectoparasitoses como a escabiose canina (sarna sarcóptica), escabiose felina (sarna notoédrica); 2) Endoparasitoses como verminoses, leishmaniose tegumentar e visceral e 3) Micoses (dermatofitose), dentre outras.

As doenças descritas possuem grande importância zoonótica e podem facilmente ser transmitidas para o homem bem como para

outros animais domésticos e de produção, impactando negativamente na produção agrícola e causando prejuízos na criação animal. Assim, métodos de prevenção e controle de agentes etiológicos são medidas necessárias para manutenção da saúde animal e do homem.

Conforme Frias & Andreani (2010) o uso de extratos brutos ou óleos essenciais das plantas medicinais é uma alternativa viável para o controle de micro-organismos patogênicos, uma terapia com menos efeitos adversos para o animal em comparação ao uso de medicamentos convencionais.

As plantas medicinais apresentam potencial terapêutico para uma infinidade de problemas de saúde: diarreia, prevenção de náuseas e espasmos gastrointestinais, como vermífugo, laxante, analgésico, com ação antibacteriana e repelente contra mosquitos, bem como utilizadas no controle de pulgas, carrapatos e para cicatrização de ferimentos (BATISTA *et al.*, 2017). Para além do aspecto terapêutico e clínico, o uso de plantas medicinais é uma prática agroecológica, que viabiliza a sustentabilidade e valoriza os conhecimentos tradicionais propagados por gerações, bem como a relação do homem com o ambiente (CORRÊA; SALGADO, 2011).

Diante do exposto, o presente trabalho tem o objetivo de realizar uma revisão de literatura sobre o uso de plantas medicinais para tratamento de doenças em animais de pequeno porte, considerando a biodiversidade brasileira e o potencial farmacológico destas espécies vegetais.

### **Percurso metodológico**

A pesquisa buscou realizar um estudo, especialmente sob o ponto de vista do conhecimento tradicional, sobre uso de plantas medicinais para prevenção e tratamento de enfermidades que acometem animais domésticos de pequeno porte, bem como os benefícios sociais e econômicos ao se adotar esta prática.

O presente trabalho foi desenvolvido durante o período de abril de 2019 a junho de 2020, construído a partir da análise de 134 trabalhos científicos que abordaram as principais doenças que acometem animais domésticos, bem como o potencial terapêutico das plantas medicinais utilizadas para o tratamento destes animais e suas significações no contexto cultural de povos tradicionais.

Os periódicos foram consultados em plataformas de pesquisas acadêmicas como: SciELO, PubMed e Google Scholar. A pesquisa foi realizada por meio da utilização das palavras chaves: “Recursos Naturais”, “Animais domésticos”, “Saberes tradicionais”, “Plantas medicinais”, “Atividade farmacológica”, “Veterinária”, “Doenças em animais” e sua tradução correspondente para língua inglesa. Os estudos abordaram trabalhos compreendidos entre os anos de 2004 à 2020. Trabalhos anteriores a 2004 foram usados somente quando pertinentes.

Em termos gerais esta pesquisa pautou-se em analisar, fazer discussões e reflexões sobre o conhecimento tradicional do uso de plantas medicinais como terapia alternativa em animais domésticos de pequeno porte contribuindo também para a difusão de pesquisas na área da criação animal.

## **Doenças que acometem os animais**

### *Escabiose ou sarna*

A sarna sarcóptica é uma dermatose parasitária causada por um ácaro conhecido como *Sarcoptes scabiei*, que acomete especialmente os cães, já a escabiose felina é uma doença causada pelo ácaro *Notoedres cati*. A infecção ocorre quando os ácaros escavam as camadas do estrato córneo da epiderme, onde as fêmeas depositam os ovos. A liberação local de citocinas pró-inflamatórias é responsável pela inflamação cutânea (SAMPAIO *et al.*, 2017). Em

função da infecção, clinicamente podemos observar hemorragias em algumas partes do corpo do animal, bem como falta de pelagem nas regiões ventral, axilar, codilhos, curvilhões, focinho e arranhões associados à infecção bacteriana secundária (FERRARI; PRADO; SPIGOLON, 2008).

Os animais silvestres são fontes iniciais das infecções e o contato direto com cães e gatos provoca o acometimento da sarna, pois é uma doença muito contagiosa, com grande potencial zoonótico, sendo mais prevalentes em animais desnutridos, abandonados e envelhecidos (GALLEGOS *et al.*, 2014).

O diagnóstico da sarna é realizado durante anamnese e observação das manifestações clínicas da doença, podendo ser usados testes específicos tais como: reflexo otopodal, microscopia e sorologia. O tratamento convencional em cães é realizado com terapia tópica e tratamento sistêmico, devendo tratar os animais contactantes com acaricidas (HNILICA, 2012). Banhos semanais com enxofre a 2 ou 3%, e Amitraz 0,025 % podem ser usados, mas apresentam toxicidade especialmente em animais jovens e fracos, não sendo recomendado seu uso em felinos (BRUM, 2007).

### *Verminoses*

Verminoses são doenças gastrointestinais em cães e gatos, causadas por helmintos. O agente etiológico são espécies de ascarídeos (lombriga), dentre os quais se destaca: *Toxocara canis* e *Toxocara cati* e os *ancilostomatídeos* (ancilóstomos), sendo os mais comuns, *Ancylostoma caninum* e *Ancylostoma tubaeforme* (TRAVERSA, 2012). As helmintoses representam problemas sérios em clínicas veterinárias e podem ser consideradas zoonoses (RIBEIRO, 2004). O contato com o solo contendo fezes contaminadas com ovos de helmintos favorece o ciclo biológico do parasita (SANTARÉM *et al.*, 2008).

Os animais acometidos por helmintos apresentam alguns sinais clínicos tais como: dispneia, tosse, emagrecimento, anemia, diáteses hemorrágicas, pneumonia, insuficiência cardíaca congestiva, lesões cutâneas, bem como distúrbios intestinais associados à anorexia, emagrecimento, anemia e desidratação (MARIANI; TOMAZZONI; RODRIGUES, 2014).

As larvas dos helmintos transitam pelo parênquima pulmonar de cães e gatos, muitas vezes de forma assintomática. Mas, há infecções maciças ocasionando lesões e inflamação do parênquima pulmonar, a exemplo daquelas induzidas por larvas migrantes, com quadro clínico associado à tosse e taquipneia. Infecções bacterianas secundárias podem estar associadas, exigindo antibioticoterapia (RIBEIRO, 2004).

O risco de contaminação para o ser humano não está restrito apenas ao espaço familiar, pois os animais que estão com a infecção, defecam em outros locais, por exemplo, durante um passeio com seus tutores, contaminando assim o ambiente (CAPUANO; ROCHA, 2006), o que mostra a importância de medidas preventivas como higiene e cuidados pessoais, para uma interação animal/homem saudável.

### *Leishmaniose*

As Leishmanioses também conhecidas como calazar, são doenças infecciosas, antropozoonoses causadas por protozoários da família *Trypanosomatidae*, gênero *Leishmania* spp, principal responsável pela infecção em cães. No ciclo de vida do protozoário pode-se observar uma forma flagelada ou promastigota, encontrada no tubo digestivo do inseto vetor, conhecido como flebotômíneo e, outra aflagelada ou amastigota, nos tecidos dos vertebrados, sendo considerado um importante problema de saúde pública (NOVA, 2012).

O principal agente etiológico da Leishmaniose Visceral (LV), nas Américas, é *Leishmania (L.) chagasi*, no caso da *Leishmania*

Tegumentar (LTA), a *Leishmania (Viannia) braziliensis*, *L. amazonensis* e *L. guyanensis*. A diferença entre a LTA e a LV é que, na última, os parasitos ou macrófagos parasitados podem se expandir e promover infecção em órgãos distantes como fígado, baço, medula óssea (MANUAL TÉCNICO DE LEISHMANIOSES CANINAS, 2015). O quadro clínico é muito variado, com sinais incluindo: alterações cutâneas, linfadenomegalia local ou generalizada, esplenomegalia, perda de peso, onicogribose e apatia. O diagnóstico definitivo é realizado pela avaliação de sinais clínicos, laboratoriais (exames sorológicos, parasitológicos, moleculares e imuno-histoquímica) e dados epidemiológicos (FARIA; ANDRADE, 2012).

Para o Ministério da saúde (2006) o tratamento convencional da Leishmaniose canina é realizado à base de drogas como antimoniato de meglumina, anfotericina B, isotionato de pentamidina, alopurinol, cetoconazol, fluconazol, miconazol, itraconazol, porém não são eficazes e os efeitos positivos são poucos. O uso destes fármacos atenua os sinais clínicos, mas não impede a recidiva da doença, tampouco impede que os vetores se desenvolvam e possam infectar outros hospedeiros. Além disso, pode tornar os parasitas mais resistentes às drogas.

### *Micoses (dermatofitoses)*

As micoses superficiais são doenças infecciosas na camada córnea da pele causadas por grupos de fungos filamentosos denominados dermatófitos, capazes de invadir os tecidos queratinizados de humanos e animais, provocando infecção. Os agentes causadores da infecção pertencem aos gêneros, *Trichophyton*, *Microsporum* e *Epidermophyton* (PERES *et al.*, 2010).

Os fungos estão presentes em diversos lugares na natureza, como no solo, água e vegetação, onde se adaptam facilmente ao

ambiente e podem causar infecção principalmente em animais imunossuprimidos (GOMES et al., 2012) e toxinfecções, causadas por micotoxinas (QUINN et al., 2007).

Um estudo realizado por Outerbridge (2006) mostrou que gatos, em especial, são mais vulneráveis a doenças micóticas, como a dermatofitose que é causada por *Tricophyton mentagrophytes*. Cães acometidos por dermatofitose apresentam pelagem de má qualidade e área de hipotricose podendo evoluir para quadros mais graves como lesões alopecicas e crostas, com bordas eritematosas e descamação. Alguns gatos podem ser portadores crônicos da doença, podendo transportar esporos infecciosos e contaminar o ambiente, evidenciando assim a importância de tratar os animais acometidos (HORTA; COSTA VAL, 2013).

A utilização de drogas como a griseofulvina, o cetoconazol e o itraconazol são usadas no tratamento da dermatofitose, porém o tratamento por longos períodos de 60-90 dias, efeitos colaterais associados e o alto custo dos medicamentos são dificuldades relatadas pelos proprietários dos animais (RAMADINHA et al., 2010).

### **Fitoterapia: alternativa terapêutica**

As doenças descritas possuem grande importância zoonótica e podem facilmente ser transmitidas para o homem bem como para outros animais domésticos e de produção, impactando negativamente na produção agrícola e causar prejuízos na criação animal. Dessa forma, métodos de prevenção e controle de agentes etiológicos são medidas necessárias para manutenção da saúde animal e do homem.

Para Lima *et al.* (2012), o uso terapêutico de plantas medicinais em animais domésticos é uma prática mais difundida em comunidades rurais que urbanas, tendo em vista o alto custo com os medicamentos

sintéticos e dificuldade de acesso a clínicas veterinárias, quer seja em relação aos aspectos financeiros, quer seja em função da distância.

As plantas medicinais apresentam potencial terapêutico para uma infinidade de problemas de saúde: diarreia, prevenção de náuseas e espasmos gastrointestinais, como vermífugo, laxante, analgésico, com ação antibacteriana e repelente contra mosquitos, bem como utilizadas no controle de pulgas, carrapatos e para cicatrização de ferimentos (BATISTA *et al.*, 2017). Para além do aspecto terapêutico e clínico, segundo Corrêa e Salgado (2011), o uso de plantas medicinais é uma prática agroecológica, que viabiliza a sustentabilidade e valoriza os conhecimentos tradicionais propagados por gerações

Uma forma de avaliar a indicação precisa de uma planta medicinal tem sido realizada por meio da observação do comportamento animal, já que os animais também têm o hábito de utilizá-las para cura de suas infecções. Por exemplo, cães e gatos muitas vezes ao sentir algum incômodo se automedicam para alívio de suas dores, ingerindo plantas. A esse processo chamamos de Zoofarmacognosia (LADUTO; CAPASSO, 2013). Portanto, é interessante observar as relações simbióticas presentes na natureza, e a maneira usada pelos animais na identificação das plantas medicinais usadas para curar enfermidades.

O conhecimento sobre o uso das plantas é um campo muito abrangente. Pesquisas relacionadas às potencialidades terapêuticas de espécies medicinais no tratamento de doenças presentes em animais deveriam ser mais exploradas, o que poderá contribuir com o acesso a um tratamento alternativo e de baixo custo, especialmente, para os tutores de animais que residem no campo. A tabela 1 mostra um resumo das principais plantas medicinais encontradas com potencial para serem utilizadas no tratamento de enfermidades de animais por comunidades tradicionais.

**Tabela 1** - Plantas medicinais com potencial terapêutico para área veterinária.

Nome científico	Nome popular	Parte utilizada	Indicação	Autores
Aloe vera	Babosa	Folhas	Cicatrização, atividade antifúngica, antibacteriana, efeito anti-inflamatório, vermífugo, analgésico e gastroprotetor.	BONILLA <i>et al.</i> , 2016; OZAKI <i>et al.</i> , 2006. PARENTE <i>et al.</i> , 2013; MARINHO <i>et al.</i> , 2007; FREITAS <i>et al.</i> , 2014.
Carica papaya	Mamão	Folhas, casca, raiz, flores, frutos	Bactericida, cicatrizante e vermífuga.	LEITE <i>et al.</i> , 2012; OZAKI <i>et al.</i> , 2006; PEREIRA <i>et al.</i> , 2013.
Mentha piperita	Hortelã	Folhas	Ação antimicrobiana, carrapaticida, antifúngica, ação anti-helmíntica.	JÚNIOR <i>et al.</i> , 2012; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015; FRIAS <i>et al.</i> , 2010; FRASSON <i>et al.</i> , 2016.
Azadirachta indica	Neem	Folha, semente, frutos	Antisséptica, carrapaticida, cicatrizante, vermífugo, fungicida, inseticida e acaricida.	MOSSINI <i>et al.</i> , 2005; MARTINEZ, 2002; PERPÉTUA <i>et al.</i> , 2009; BRASIL, 2013.
Punica granatum	Romanzeira	Flor, fruto e casca	Antifúngica, antioxidante, anti-inflamatória, cicatrizante.	NASCIMENTO JÚNIOR <i>et al.</i> , 2016; WERKMAN <i>et al.</i> , 2008.
Chenopodium ambrosioides	Mastruz	Folhas	Anti-helmíntico, anti-inflamatório.	MONTEIRO <i>et al.</i> , 2012; VITA <i>et al.</i> , 2014.
Schinus terebinthifolius Raddi	Aroeira	Folhas	Antimicrobiana, cicatrizante, anti-inflamatório, antisséptico.	BARBOSA <i>et al.</i> , 2007; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014; SILVA <i>et al.</i> , 2010.
Ziziphus joazeiro Mart.	Juazeiro	Casca	Cicatrizante, ovicida.	ROQUE <i>et al.</i> , 2013; TENÓRIO, 2017; BARBOSA, 2011; SOUZA <i>et al.</i> , 2019.
Commiphora leptophloeos (Mart.)	Umburana	Casca e Folha	Antimicrobiana, anti-inflamatório.	SILVA <i>et al.</i> , 2019.
Jatropha mollissima (Pohl) Baill,	Pinhão-Bravo	Látex	Atividade antibacteriana	NETO, 2018.

Fonte: Autoria própria, 2020.

Métodos populares como receitas caseiras para alívio de coceiras e repelente de pulgas causadoras de alergias em animais foram destacados por Ozaki & Duarte (2006). As autoras relatam que para coceira, deve-se massagear a pele do animal com o chá de limão, sendo o chá feito da seguinte forma: cortar um limão ao meio e derramar meio litro de água fervendo, conservando o molho por 24 horas.

Um levantamento etnobotânico com quilombolas de Queimada Nova – Piauí mostrou que a planta *Prosopis juliflora*, nome popular, Garoba é indicada popularmente para infecções, dor de barriga, diarreia. De acordo com a tradição popular deve-se cortar com facão, pois tem bastante espinho e se for usar para diarreia, fazer a raspagem da casca de baixo para cima. Pode-se utilizar o chá das folhas, utilizando a quantidade de um galho e ferver. Já em relação a árvore Angico-monjolo da Caatinga, cujo nome científico é *Parapiptadenia zehntneri*; pode-se utilizar sua casca para dor de barriga, dor em geral e tem sido indicada popularmente para fratura no osso, amarrando as tiras de cascas no local fraturado (HIROOKA; MEDEIROS, 2020).

Segundo Ozaki & Duarte (2006) os animais domésticos têm reações alérgicas pelas mordidas de pulgas, resultando em lesões cutâneas. O indicado nestes casos é fazer uma mistura contendo: levedo de cerveja e alho, podendo ser cru ou em pó, além desta prática, colocar uma colher de chá de vinagre de maçã na água, que pode ser usado como repelente.

O arbusto *Croton echinoides*, popularmente conhecido como Quebra-faca, pode ser usado para afecções na pele, pois segundo a tradição, o banho alivia coceiras, devendo ser usado pela manhã. Uma mistura de aroeira e melancia pode também ser usada. Já a raspa da casca do umbuzeiro pode ser usada caso a coceira resulte em ferimento, porém, segundo o conhecimento popular, não deve

deixar a planta em contato com a ferida de um dia para o outro, pois pode matar o animal (HIROOKA; MEDEIROS, 2020).

Mesmo sendo um produto natural com resultados satisfatórios, o uso das plantas medicinais deve ser realizado de forma consciente (MARINHO *et al.*, 2007), visto que o uso indiscriminado e sem orientação pode ser tóxico, causando uma indisposição passageira, bem como não apresentar ação desejada (OZAKI; DUARTE, 2006). É extremamente importante saber a forma correta do manuseio, dosagem e aplicação, como também qual parte da planta utilizar a depender da enfermidade, para não comprometer a eficácia e obter resultados positivos, aproveitando toda potencialidade terapêutica.

### **Considerações finais**

O desenvolvimento deste estudo mostrou o potencial terapêutico de plantas medicinais, como uma alternativa viável economicamente, bem como uma contribuição para o estímulo no desenvolvimento de pesquisas que comprovem as ações farmacológicas dos compostos naturais com aplicabilidade na veterinária. No que tange ao campo da criação animal, verificou-se benefícios decorrentes da relação milenar homem/animal e a importância da manutenção e prevenção da saúde do animal. O emprego do uso de plantas medicinais é também uma prática de base agroecológica, dado que além de, segundo a literatura, ser uma alternativa eficiente, é também uma ferramenta essencial para preservação dos recursos naturais, mostrando-se, logo, um método ecologicamente sustentável e uma ferramenta para o resgate do conhecimento popular.

### **Referências**

BARBOSA, L. C. A.; DEMNUER, A. J.; CLEMENTE, A. D. *et al.* Seasonal variation in the composition of volatile oils from *Schinus terebinthifolius* Radi. **Quim. Nova**, v. 30, n. 8, p. 1959-1965, out. 2007.

BARBOSA, T. N. **Atividade ovicida *in vitro* do extrato salino das folhas do *Ziziphus joazeiro* Mart. em nematoides gastrintestinais de caprinos.** 2019. 57f. Dissertação (Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade). Mossoró, 2019.

BATISTA, F. T.; LACERDA, G. D.; SILVA, J. R. S. *et al.* O uso de plantas medicinais na medicina veterinária-Riscos e benefícios. **REVER- Revista Científica de Medicina Veterinária.** Brasília-DF, v. 4, n. 2, nov. 2017.

BONILLA, M. J. B.; HERRERA, L. G. J. Potencial industrial del Aloe Vera. **Rev. Cubana Farm.,** v. 50, n. 1, 2016.

BRASIL- **Lei 4950A, de 22 de abril de 1966.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4950a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4950a.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL, R. B. Aspectos botânicos, usos tradicionais e potencialidades de *Azadirachta indica* (NEEM). **Enciclopédia biosfera,** Centro Científico Conhecer- Goiânia, v. 9, n. 17, dez. 2013.

BRUM, L. C.; CONCEIÇÃO, L. G.; RIBEIRO, V. M. *et al.* Principais dermatoses zoonóticas de cães e gatos. **Clínica veterinária,** Ano XII, n. 69, jul./ago. 2007.

CAPUANO, D. M.; ROCHA, G. M. Ocorrência de parasitas com potencial zoonótico em fezes de cães coletadas em áreas públicas do município de Ribeirão Preto – SP, Brasil. **Rev. bras. epidemiol.,** v. 9, n. 1, p. 81-86, 2006.

CORRÊA, J. C. R.; SALGADO, H. R. N. Atividade inseticida das plantas e aplicações: revisão. **Revista Brasileira de Plantas Mediciniais,** Botucatu, v.13, p.500-506, 2011.

FARIA, A. R.; ANDRADE, H. M. Diagnóstico da Leishmaniose Visceral Canina: Grandes avanços tecnológicos e baixa aplicação prática. **Rev. Pan. Amaz. Saude,** v. 3, n. 2, p. 47-57, 2012.

FERRARI, M. L. O. P.; PRADO. M. O.; SPIGOLON, Z. Sarna sarcóptica em cães. revista científica eletrônica de medicina veterinária –

**Revista científica eletrônica de medicina veterinária.** FAEF, ano VI, n. 10, jan. 2008.

FLORIANO, E.A. **Identidade, memória e cultura no trato com plantas medicinais:** um possível diálogo entre saberes. 2016. 180f. Tese (Doutorado em Ciências da linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

FRASSON, L.; SIQUEIRA, L. C.; TELÓ, B. *et al.* O uso da hortelã pimenta (*Mentha piperita* L.) como alternativa para o combate do carrapato *Rhipicephalus sanguineus*. **In: XX Seminário Internacionais de ensino, pesquisa e extensão.** UNICRUZ, c2015/2016.

FREITAS, V. S.; RODRIGUES, R. A. F.; GASP, F. O. G. Propriedades farmacológicas da *Aloe vera* (L) Burm. **Rev. Bras. Pl. Med.**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 299-307, 2014.

FRIAS, D. F. R.; ANDREANI, D. I. K. Utilização de extratos de plantas medicinais e óleo de *Eucalyptus* no controle in vitro de *microsporum canis*. **Rev Cubana Plant Med.**, v.15, n.3, p. 119-125, 2010.

FUCS, H. **O animal em casa:** Um estudo no sentido de des-velar o significado psicológico do animal de estimação. Instituto USP, Psicologia, v. I, 1987.

GALLEGOS, J. L.; BUDINK, I.; PEÑA, A. *et al.* Sarna sarcóptica: comunicacón de un brote en un grupo familiar y su mascota. **Rev chil. infectol.**, v. 31, n. 1, p. 47-52, fev. 2014.

GOMES, A. R.; MADRID, I. M.; MATOS, C. B. *et al.* Dermatopatias fúngicas: Aspectos clínicos, diagnósticos e terapêuticos. **Acta Vet. Bras.**, v. 6, n. 4, p. 272-284, 2012.

HNLICA, K. A. **Dermatologia de pequenos animais:** Atlas colorido e guia terapêutico. 3. ed. Rio de Janeiro, 2012.

HIROOKA, S.; MEDEIROS, T.H. **Remédios do Mato – Rezadores e Rezadeiras e as plantas medicinais dos Quilombos de Queimada Nova- PI.** 1. Ed. Cuiabá-MT:Archaeo; Carlini Coniato Editorial, 2020.

HORTA, R. S.; COSTA VAL, A. P. Exames complementares no diagnóstico dermatológico em pequenos animais. **Cadernos técnicos de veterinária e zootecnia**, n. 71, dez. 2013.

JÚNIOR, H. P. L. J.; LEMOS, A. L. Hortelã. **Diagn Tratamento**, v. 17, n. 3, p. 115-117, jun. 2012.

LADUTO, M.; CAPASSO, R. Useful plants for animal therapy. **OA Alternative Medicine**, v. 1, n. 1, fev. 2013.

LEITE, A. P.; OLIVEIRA, B. G. R. B.; SOARES, M. F. *et al.* Uso e efetividade da papaína no processo de cicatrização de feridas: Uma revisão sistemática. **Rev Gaúcha Enferm.**, v. 33, n.3, p.198-207, 2012.

LIMA, R. P.; PALITOT, K. M.; REGO, M. A. E. *et al.* Emprego de plantas medicinais em animais de companhia e de produção da zona rural do município de Juru-PB. **BioFar.**, v. 8, n. 1, ago. 2012.

MANUAL TÉCNICO DE LEISHMANIOSES CANINAS: **Leishmaniose tegumentar americana e Leishmaniose visceral**. Universidade Estadual de Londrina, 2015. Disponível em: < <https://www.crmv-pr.org.br/uploads/publicacao/arquivos/Manual-tecnico-de-leishmanioses-caninas.pdf>>. Acesso em: 04 jun.2020.

MARIANI, R.; TOMAZZONI, F. V.; RODRIGUES, A. D. Prevalência de parasitas intestinais em cães de um abrigo de animais no sul do Brasil. **Ciência em movimento**, ano XVI, n. 33, 2014.

MARINHO, M. L.; ALVES, M. S.; RODRIGUES, M. L. C. *et al.* A utilização de plantas medicinais em medicina veterinária: um resgate do saber popular. **Rev. Bras. PL. Med.**, v. 9, n. 3, p. 64-69, 2007.

MARTINEZ, S. S. O Nim - Azadirachta indica: natureza, usos múltiplos, produção. Londrina, PR: IAPAR, 2002. 142 p.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Manual de vigilância e controle da Leishmaniose Visceral**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, Brasília/DF, 2006, 120p.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Monografia da espécie *Mentha x piperita* L. (Hortelã Pimenta)**. Brasília, 2015. Disponível em <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2017/setembro/11/Monografia-Mentha-piperita.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Monografia da espécie *Schinus terebinthifolius* Raddi (aroeira-da-praia)**. Brasília, 2014. Disponível em <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2014/novembro/25/Vers--o-cp-Schinus-terebinthifolius.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

MONTEIRO, M. V. B.; RODRIGUES, S. T.; VASCONCELOS, A. L. F. C. **Plantas medicinais utilizadas na medicina etnoveterinária praticada na Ilha do Marajó**. Embrapa Amazônia Oriental Belém - PA, mar. 2012.

MOSSINI, S. A. G.; KEMMELMEIER, C. A árvore Nim (*Azadirachta indica* A. Juss): Múltiplos Usos. **Acta Farm Bonaerense**, v. 24, n. 1, 2005.

NASCIMENTO JÚNIOR, B. J.; SANTOS, A. M. T.; SOUZA, A. T. *et al.* Estudo de ação da romã (*Punica Granatum* L.) na cicatrização de úlceras induzidas por queimaduras em dorso de língua de ratos wister (*Rattus Norvegicus*). **Rev. Bras. PL. Med.**, v. 18, n. 2, p. 423-432, 2016.

NETO, R. F. Q. **Pinhão-bravo (*Jatropha Mollissima* Pohl Baill.): Caracterização fitoquímica e atividades farmacológicas do látex e dos seus extratos**. 2018.55f. Dissertação (Mestrado em Ciência Animal), Mossoró-RN, 2018.

NOVA, N. S. V. **Alternativas fitoterápicas para o tratamento da Leishmaniose**. 2012. Graduação (Trabalho de Conclusão de Curso)- Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

OUTERBRIDGE, C. A. Mycologic Disorders of the Skin. **Clin Tech Small Anim Pract**, v. 21, n. 3, p.128-134, 2006.

OZAKI, A. T.; DUARTE, P. C. Fitoterápicos utilizado na medicina veterinária em cães e gatos. **Rev. Infarma.**, v. 18, n. 11, p. 17-25, dez. 2006.

PARENTE, L. M. L.; CARNEIRO, L. M.; TRESVENZOL, L. M. F.; GARDIN, N. E. *Aloe Vera*: Características botânicas, fitoquímicas e terapêuticas. **Arte Médica Ampliada**, v. 33, n. 4, out./nov./dez. 2013.

PEREIRA, J. S.; PESSOA, H. F.; BESSA, E. N. *et al.* Avaliação do extrato de semente de mamão formosa (*Carica papaya*, Linnaeus) no controle de endoparasitas de ovinos no rio grande do norte, Brasil. **Acta Vet. Bras.**, v.7, n. 1 p. 48-51, 2013.

PERES, N. T. A.; MARANHÃO, F. C. A.; ROSSI, A. *et al.* Dermatofitos: interação patógeno-hospedeiro e resistência a antifúngicos. **An. Bras. Dermatol.**, v. 85, n. 5, p. 657-667, 2010.

PERPÉTUA, P. C. G.; LIBERATI, M. N.; SIMONELLI, S. M. *et al.* **Eficácia do óleo de Nim (*Azadirachta indica*) no controle do carrapato do cão (*Rhipicephalus sanguineus*)**. In: Encontro internacional de produção científica-Cesumar VI EPCC, 2009. ISBN 978-85-61091-05-7.

PIMENTEL, V.; MITIDIARI, T.; FRANÇA, F. *et al.* Biodiversidade brasileira como fonte de inovação farmacêutica: Uma nova esperança? **Revista do BNDES**, v. 43, jun. 2015.

QUINN, P. J.; MARKEY, B. K.; CARTER, M. E. *et al.* Micotoxinas e micotoxicoses. In: **Microbiologia veterinária e doenças infecciosas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.260-268.

RAMADINHA, R. R.; REIS, R. K.; CAMPOS, S. G. *et al.* Lufenuron no tratamento da dermatofitose em gatos? **Pesq. Vet. Bras.**, v. 30, n. 2, p. 132-138, fev. 2010.

RIBEIRO, V. M. Controle de helmintos de cães e gatos. **Rev. Bras. Parasitol. Vet.**, v. 13, supl. 1, 2004.

ROQUE, A. A.; LOIOLA, M. I. B. Potencial do uso dos recursos vegetais em uma comunidade rural do semiárido Potiguar. **Revista Caatinga**, Mossoró, v. 26, n. 4, p. 88 – 98, out./dez. 2013.

SAMPAIO, K. O.; OLIVEIRA, L. M. B.; BURMANN, P. M. *et al.* Acetate tape impression test for diagnosis of notoedric mange in cats. **J. Feline Med. Surg.**, v. 19, n. 6, p. 702-705, 2017.

SANTARÉM, V. A.; FRANCO, E. C.; KOZUKI, F. T. *et al.* Environmental contamination by *Toxocara* spp. eggs in a rural settlement in Brazil. **Rev. Inst. Med. trop.**, v. 50, n. 5, p. 279-281, set./out. 2008.

SILVA, A. B.; SILVA, T.; FRANCO, E. S. *et al.* Antibacterial activity, chemical composition, and cytotoxicity of leaf's essential oil from brazilian pepper tree (*Schinus terebinthifolius*, Raddi). **Braz J Microbiol.**, v. 41, p. 158-163, 2010.

SILVA, I. F.; GUIMARÃES, A. L.; AMORIM, V. S. *et al.* Atividade antimicrobiana do extrato etanólico da *Commiphora leptophloeos* (Mart.) J. B. Gillett frente a *staphylococcus* spp. isolados de casos de mastite em ruminantes. **Cienc. nim. Bras.**, v. 20, p. 1-14, jun. 2019.

SOUZA, T.L. **Levantamento etnoveterinário aplicado à caprinocultura em assentamentos rurais de Mossoró.** 2015. 145f. Dissertação (Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade)-Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró-RN, 2015.

SOUZA, A. M. C.; FELIX, A. K. N. **Caracterização físico-química da farinha obtida a partir da casca do fruto do juazeiro (*Ziziphus joazeiro* Martius)**, 2019. Disponível em: <https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-7272d41d2d78693dd5078ffc5b87045e021ae97f-arquivo.pdf> > Acesso em: 20 mar. 2020.

TATIBANA, L. S.; COSTA-VAL, A. P. Relação homem-animal de companhia e o papel do médico veterinário. V&Z Em Minas - **Revista veterinária e zootecnia em animais**, ano XXVIII, n. 103, out./nov./dez. 2009. Disponível em: <http://www.crmvmg.gov.br/revistavz/revista03.pdf#page=11>. Acesso em: 06 jun. 2019.

TENÓRIO, R. F. L. **Atividade biológica “in vitro” de extrato de *Commiphora leptophloeos* (Mart.) JB Gillett, *Ziziphus joazeiro* Mart., *Croton heliotropiifolius* Kunth, *Abarena cochliacarpus* (Gomes) Barneby & Grimes e *Eugenia Uniflora* L. contra**

**ixodódeos, culicídeos e nematóides gastrointestinais de pequenos ruminantes.** 2017, 79f. Tese (Doutorado em Ciência Veterinária) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

TRAVERSA, D. Pet roundworms and hookworms: A continuing need for global worming. **Rev. Parasites & vectors. Biomed Central.**, v. 5, p. 91, 2012.

TUDOVET – **Produtos veterinários online.** Disponível em: <https://www.tudovet.com.br/>. Acesso em: 05 de jun.2020.

VITA, G. F.; FERREIRA, I.; PEREIRA, M. A. V. C. *et al.* Eficácia de *Chenopodium ambrosioides* (erva-de-santa-maria) no controle de endoparasitos de *Gallus gallus* (galinha caipira). **Pesq. Vet. Bras.**, v. 34, n. 1, p. 39-45, jan. 2014.

WERKMAN, C.; GRANATO, D. C.; KERBAUY, W. D. *et al.* Aplicações terapêuticas da *Punica granatum* L. (romã). **Rev. Bras. PL. Med.**, v. 10, n. 3, p. 104-111, 2008



# **Avaliação da qualidade da água do Rio do Peixe, Ipirá – Bahia**

*Carlos Alexandre Oliveira da Silva  
Liz Oliveira dos Santos  
Priscila Brasileiro Silva do Nascimento*

## **Introdução**

Vários fatores contribuem para que os seres vivos coexistam, desde os primórdios até os dias atuais no planeta terra, sendo um deles é a água. A maior parte do planeta apresenta água na sua composição, que em sua maioria, está presente nos mares e oceanos, na forma de água salgada, cerca de 97,5%. Do volume restante, parte se encontra nas geleiras e calotas polares e somente 0,77% desta água está armazenada nos lençóis freáticos, rios, lagos, água subterrânea, e é considerada apropriada para o consumo humano, pois com ela, há garantia da existência humana (consumo, plantio, higiene, construção, fonte de energia, entre outras) (GRASSI, 2001).

Nessa perspectiva, observa-se o comportamento da natureza diretamente ligada à vida, e com uma relação por meio de sistemas e ciclos biogeoquímicos, que se comportam com dinamismo, porém eles se deparam com as ações antrópicas de forma degradadora e/ou sustentável. No Brasil, o dinamismo da natureza se porta através dos biomas (Caatinga, Cerrado, Mata atlântica, Amazônica, Pantanal e Pampas) dentro do ecossistema que abrange o clima, relevo e bacia hidrográfica, que são fatores importantes para determinar a fauna e a flora de um bioma (MMA, 2005). Neste cenário, a água tem um papel crucial para o comportamento deste sistema como um todo, além de garantir a manutenção da vida na terra.

Apesar de a água ter papel fundamental para todos os seres vivos, com o passar dos anos os recursos hídricos disponíveis para consumo vêm sofrendo grande escassez e altos índices de poluição, através de descartes indevidos do lixo, produtos químicos e desastres ambientais (NEBEL, 2000). Estes fatores vêm levando espécies aquáticas a caminho da extinção, além de afetar diretamente os recursos potáveis disponíveis a subsistência humana.

No município de Ipirá, localizando no estado da Bahia, Território de Identidade da Bacia do Jacuípe, existe uma grande dificuldade por parte da população rural no acesso à água potável. De acordo com o site oficial do município, sua área está inserida no polígono das secas, área oficialmente reconhecida por períodos de seca no Nordeste, com períodos chuvosos entre os meses de fevereiro a abril. A região pertence à bacia hidrográfica do Rio Paraguaçu, onde é captada a água para abastecimento da zona urbana e de alguns povoados (comunidades rurais), porém outros povoados formados recentemente ou mais afastados da zona urbana ficam limitados à captação e ao armazenamento de água da chuva, situação que se agrava devido à condição climática (IBGE, 2017).

Um exemplo da situação citada é o Assentamento Dom Mathias - ADM, situado a 39 km da sede do município. Os moradores da comunidade não têm acesso a saneamento básico e contam com o auxílio de cisternas para captação de água das chuvas por meio de bicas, sendo algumas vezes necessário a aquisição de por meio de carros pipas. Nos períodos de secas mais extremas, onde o ADM perde o auxílio dos barreiros, represas e até mesmo dos açudes, o recurso hídrico mais próximo disponível é o do Rio do Peixe, entretanto existem indícios que os padrões de potabilidade tornam a água imprópria para o consumo humano. Apesar disso, as águas do Rio do Peixe têm sido consumidas pelos animais, que são fonte de renda de várias famílias, além do uso para atividades de lazer, para a

pesca artesanal e até mesmo para comércio por moradores do ADM e comunidades vizinhas.

Nesta pesquisa, compreendemos o Assentamento Dom Mathias enquanto uma comunidade rural oriunda de lutas dos movimentos sociais por acesso à terra, sendo reconhecido e certificado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, como área de reforma agrária, conforme previsto na Lei nº 4504/64 (Estatuto da Terra) que em seu Art. 1º, § 1º prevê a necessidade de “promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade”. Além disso, o ADM conta com uma Área de Preservação Permanente – APP situada no em torno do Rio do Peixe, mais especificamente na faixa que compreende os limites de terra que conforma a poligonal do Assentamento, o que lhe confere também, a aplicação do Art. 18, h. “facultar a criação de áreas de proteção à fauna, à flora ou a outros recursos naturais, a fim de preservá-los de atividades predatórias” (BRASIL, 1964).

Dito isto, considera-se, manter a qualidade das águas e preservar a APP, um grande desafio ambiental para o assentamento, que por vez, compactua com a proposta defendida pelos movimentos sociais e com os acordos firmados legalmente perante os trâmites de posse.

Assim, entendo a problemática do Rio do Peixe e sua Área de Preservação Permanente dentro do Assentamento Dom Mathias (ADM) no município de Ipirá, Bahia, este trabalho busca avaliar os impactos das ações antrópicas na qualidade da água do Rio do Peixe.

### **Assentamento Dom Mathias**

Por volta do ano de 1998 a Fazenda Agropastoril Santa Izabel recebeu uma indicação a ser vistoriada para fins de Reforma Agrária, porém o laudo técnico confirmando a viabilidade da fazenda para tal

procedimento só acontecera cinco anos depois, conforme descrito em arquivos do ADM. Com o apoio e auxílio do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Ipirá, cerca de 150 famílias acamparam dentro da fazenda em abril do mesmo ano e trinta dias depois as mesmas foram realocadas para a Fazenda Ciatá mais afastada do antigo acampamento.

O retorno das famílias para a fazenda Santa Isabel aconteceu no ano seguinte, após a emissão do Termo de Posse da Fazenda Agropastoril Santa Izabel, sendo um grande marco em busca da tão sonhada conquista da terra. O nome dado ao Assentamento Dom Mathias (ADM) veio com o intuito de homenagear o bispo Dom Mathias, que atuou na Diocese Ruy Barbosa, localizado no município de Ipirá, sendo reconhecido como um dos principais atores na luta pela reforma agrária na região.

A proposta de Assentamento que a priori foi idealizada pelas lideranças das famílias acampadas, começou a se concretizar com a formação do Acampamento Dom Mathias. O cotidiano de atividades com a organização dos acampados na cozinha coletiva, na horta comunitária, na passagem pelo barraco de lona foram processos considerados como o início da autonomia do grupo que, naquele momento, tornavam-se sujeitos produtivos e organizados em comunidade. Tais ações motivaram o grupo, no ano de 2005, a fundar uma cooperativa para gerir e representar o Assentamento, juridicamente, intitulada como Cooperativa Agroindustrial do Assentamento Dom Mathias – COOADMÍ.

A luta pelo direito à educação no Assentamento era imprescindível tendo em vista a presença de crianças e jovens, além dos pais, que em sua maioria não havia tido oportunidade de estudar na infância. Essa realidade culminou na ocupação da Prefeitura Municipal de Ipirá, a negociação com o prefeito tratava dentre outras coisas, a construção de estradas de acesso ao Assentamento e a construção de uma Escola no ADM, no ano de 2008.

Mesmo antes de concretizar a criação da Escola, alguns assentados conseguiram se qualificar, através do auxílio de alguns professores e moradores que já possuíam o ensino médio e promoveram a realização de aulas que geralmente aconteciam durante a noite. Conseguiram dicionários, carteiras antigas e alguns materiais didáticos com parceiros. Com o desafio de manter o acampamento sempre “vivo”, para as diferentes idades, foi importante executar atividades esportivas como também produtivas, culturais e formação, já que a espera pela partilha da terra não era animadora.

Atualmente, o Assentamento Dom Mathias possui 100 famílias assentadas, com casas, energia elétrica, cisternas de consumo nos lotes, transporte escolar que atende à demanda do assentamento, estradas vicinais facilitando o deslocamento para povoados vizinhos e para a sede do município, estrutura de um centro de formação, poços artesianos (atualmente desativado), equipamentos para o beneficiamento de frutas (sem funcionamento atual), além de tratores com implementos.

Como já citado anteriormente o Estatuto da Terra prevê a criação de áreas de proteção da fauna, flora e outros recursos naturais, em áreas destinadas a Reforma Agrária. No ADM podem-se notar três tipos de áreas distintas, com o objetivo de proteger a natureza, dentre as quais se destaca a APP do Rio do Peixe por estar centralizada no ADM e possuir fácil acesso com relação às demais áreas, além da presença da essencial água nos períodos de seca.

## **O Rio do Peixe**

Pertencente à Bacia Hidrográfica do Rio Paraguaçu, o Rio do Peixe possui um caráter intermitente, pois no período chuvoso ocorre o escoamento da água da chuva em seu percurso, ocasionando as enchentes no mesmo. Apesar da pouca informação disponível sobre o rio, foi possível através de mapas, obtidos nos arquivos do ADM,

identificar sua nascente localizada no município de Várzea da Roça, e seu percurso nas cidades de Várzea da Roça, Capela do Alto Alegre, Pintadas, Ipirá, e Rafael Jambeiro até desaguar no Rio Jacuípe. No período de seca, o Rio do Peixe perde seu volume de água, contudo, a presença de barragens, em especial no municipal de Ipirá, garante o acúmulo de grande quantidade de água, que escoar lentamente abastecendo pequenos poços deixados pela enchente no leito do rio.

Nas proximidades do ADM, o Rio do Peixe em grande parte de sua extensão está centralizado dentro de uma grande fazenda ou como fronteira de duas outras fazendas, que em sua maioria são restritas à pecuária, e pouco se importam com a restrição aos limites da APP considerado pela Lei Nº 12.651/12 no seu Art.4º, I. “as faixas marginais de qualquer curso d’água natural perene e intermitente, excluídos os efêmeros, desde a borda da calha do leito regular”. Já dentro do ADM são reservados 100 metros de cada lado do rio, entre a ribanceira e o limite dos lotes de acordo com a Lei Nº 12.651/12 no seu Art.4º, I, c. “100 (cem) metros, para os cursos d’água que tenham de 50 (cinquenta) a 200 (duzentos) metros de largura” (BRASIL, 2012).

Nos períodos de seca, a água do rio é consumida pelos animais, condição prevista na Lei Nº 12.651/12 no seu Art.9º, “permitido o acesso de pessoas e animais às Áreas de Preservação Permanente para obtenção de água e para realização de atividades de baixo impacto ambiental” (BRASIL, 2012). Contudo percebe-se a realização de atividades predatórias por parte de alguns moradores do ADM e circunvizinhança, tais como a prática da caça de animais silvestres, destruição das cercas da APP, pastoreio excessivo dos rebanhos, atividade que acaba extinguindo a vegetação rasteira e deixando o solo descoberto, proporcionando a erosão do solo e o assoreamento do leito do rio, fatores também agravados pelo gradeamento do solo para semear capim nas grandes fazendas produtoras de bovinos e pelos meios de preparo de solo da agricultura convencional no uso de arado e agrotóxicos.

Essas práticas colocam em risco a agricultura praticada no entorno do rio, pois a utilização de agrotóxicos pode ocasionar a contaminação dos recursos hídricos, o solo, e em alguns casos, o veneno alçado para matar as plantas espontâneas da plantação ou das pastagens pode acabar prejudicando o desenvolvimento das matas ciliares e das espécies aquáticas. Com isso, ressalta-se a importância de conhecer a qualidade da água do Rio do Peixe, o que tornará possível detectar as consequências provenientes da atividade humana, além de identificar as características da água na região, tornando possível avaliar as condições de utilização e da possibilidade de inserção de práticas agroecológicas na agricultura.

### **Área de coleta**

Para a realização da coleta de dados, foram demarcados 5 pontos de coleta no percurso do Rio do Peixe dentro dos limites do Assentamento Dom Mathias, sendo um no limite superior (ponto 244), correspondente a chegada da água no território do ADM, e outro no limite inferior (ponto 248) correspondente a saída da água do território do ADM, devido à dificuldade de acesso os demais pontos foram limitados a locais próximos a estrada para evitar possíveis transtornos com os moradores dos lotes que fazem fronteira com a APP do rio, o ponto central encontra-se do lado superior da estrada principal (ponto 246) que atravessa o rio unindo os dois lados do ADM separado pelo próprio rio, os outros dois pontos estão localizados um entre o limite superior e a estrada principal (ponto 245) tendo como referência o antigo caminho para o Mataneco, e entre a estrada principal e o limite inferior está o último ponto (ponto 247) tendo como referência o antigo caminho para a sede usado pelos estudantes.

Todo o procedimento de coleta e transporte das amostras seguiram as recomendações da NBR 9898, que dispõe sobre a preservação e técnicas de amostragem de efluentes líquidos e

corpos receptores, as coletas foram realizadas em período de seca e período chuvoso, em seguida as amostras foram transportadas ao laboratório de físico-química do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade em Feira de Santana, onde foram realizadas as análises.

Os procedimentos utilizados para as análises físico-química das amostras de água, seguiram as Normas Técnicas Brasileiras, ABNT NBR 9251 Água - Determinação do pH, NBR 5762 - Determinação de alcalinidade, NBR 5761 - Determinação da Dureza em água e NBR 13797 (Abr 1997) - Água - Determinação de cloretos.

### Coletas de amostras

A primeira coleta se deu no período matutino, do dia 14 de fevereiro de 2019, Figura 1, às condições climáticas do dia contaram com leves rajadas de vento e céu nublado foi realizado o registro fotográfico e coleta das amostras, de acordo com a marcação dos pontos. Vale destacar a presença de garrafas pet, de cerveja, de inseticidas, dentre outros objetos trazidos provavelmente pela correnteza ou descartados por pescadores e banhistas, cabe destacar que o foco central se deu no entorno do ponto de coleta próximo da estrada. Quanto à presença de animais apenas observaram-se alguns rastros e fezes

**Figura 1.** Pontos de coletas no período de seca.



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

*Juntamente com a primeira coleta realizada foram identificadas as condições para as coletas das amostras nos próximos pontos (Tabela 1). Neste momento também foram realizados registros fotográficos e análise descritiva do local (Figura 1).*

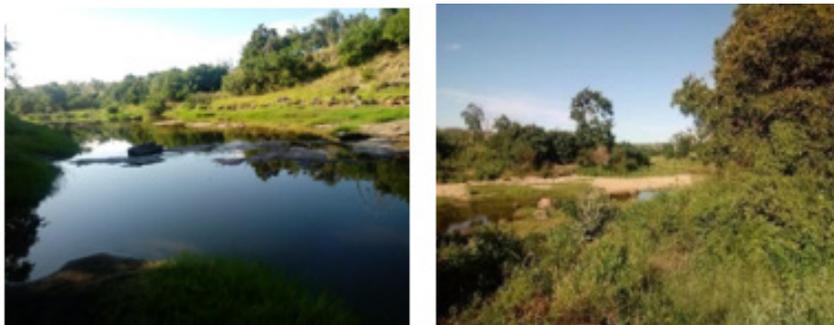
**Tabela 1.** Georreferenciamento dos pontos de coleta.

NOME	REFERÊNCIA	PONTO	COORDENADA (24L)	COORDENADA (UTM)
A1	Amadeus Lado Norte	244	0412373	8634187
A2	Passagem do Mataneco Curva Superior	245	0413321	8634176
A3	Estrada	246	0412065	8632965
A4	Antigo caminho para a Sede	248	0412409	0631760
A5	Valter Lado Sul	247	0412269	8631115

Fonte: Arquivo dos autores (2019).

A segunda coleta foi realizada no dia 09 de maio de 2019, Figura 2, com dia ensolarado e o céu parcialmente nublado, assim como nas etapas de coletas anteriores foi realizado o registro fotográfico e coleta das amostras. Destacando-se a ausência de animais e uma quantidade reduzida de lixo no leito do rio, comparado às coletas anteriores, como um aumento na presença de aves.

**Figura 2.** Pontos de coletas no período chuvoso.



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

## Resultados e discussão

Através da observação *in loco* da área de coleta, Figuras 1 e 2 é possível constatar a ocorrência de impactos ambientais, com destaque para o desmatamento da mata ciliar, o qual gera transformações graves no ambiente, tais como, erosão, processo de desgaste e desagregação do solo, transporte e deposição de sedimentos, causando ainda o assoreamento do leito do rio, compactação do solo, devido à falta de proteção das margens. Na Figura 3 A) e B), é possível notar os principais impactos ambientais encontrados na área estudada, possivelmente ocasionado devido ao mau uso do solo e dos recursos naturais pela população local, em período de seca a vegetação nativa é escassa, entretanto no período chuvoso a presença da vegetação é um fato marcante. Nota-se ainda a ocupação indevida das margens do Rio, com a criação de animais (Figuras 1). O que é um grave indicativo por ser uma área de APP.

**Figura 3.** Pontos de coletas. A) Período de seca. B) Período chuvoso.



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

Ao realizar as análises físico-químicas foram encontrados os resultados expostos nas Tabelas 2 e 3. Ao avaliar os resultados é possível constatar que não houve diferença significativa dos valores encontrados ao se comparar em diferentes pontos de coletas. Entretanto, ao realizar uma avaliação entre os períodos de coletas, seco e chuvoso é possível comprovar os problemas ocasionados pela falta de vegetação nativa ao redor do leito do Rio do Peixe, nas áreas avaliadas.

**Tabela 2.** Parâmetros de qualidade da água após as análises do período seco.

Coleta 1	pH	Alcalinidade (mgL <sup>-1</sup> )	Cloretos (mgL <sup>-1</sup> de Cl)	Dureza total (mgL <sup>-1</sup> de CaCO <sub>3</sub> )	Dureza Ca (mgL <sup>-1</sup> )	Dureza Mg (mgL <sup>-1</sup> )
A1	7,0	15,9 ± 3,28	213 ± 2,00	1506 ± 120,3	306 ± 28,3	1146 ± 148,6
A2	7,0	47,9 ± 1,13	120 ± 1,10	904,5 ± 1,415	265 ± 35,4	639,2 ± 33,97
A3	7,0	43,9 ± 4,53	99,3 ± 1,00	1216 ± 56,62	400 ± 42,5	815,3 ± 99,08
A4	7,0	52,7 ± 1,13	182 ± 0,802	1690 ± 12,74	526 ± 8,49	1164 ± 4,246
A5	7,0	37,8 ± 0,23	150 ± 1,10	1265 ± 20,52	524 ± 66,5	740,8 ± 46,00
V. R.	6 a 9	30 a 500	250	150 a 500	> 100	> 50

Fonte: Arquivo dos autores, 2019.

**Tabela 3.** Parâmetros de qualidade da água após as análises do período chuvoso.

Coleta 2	pH	Alcalinidade (mgL <sup>-1</sup> )	Cloretos (mgL <sup>-1</sup> de Cl)	Dureza total (mgL <sup>-1</sup> de CaCO <sub>3</sub> )	Dureza Ca (mgL <sup>-1</sup> )	Dureza Mg (mgL <sup>-1</sup> )
A1	7,0	25,2 ± 1,25	67,6 ± 11,7	206 ± 21,9	163 ± 7,78	42,6 ± 7,78
A2	7,0	28,3 ± 1,25	59,8 ± 3,31	231 ± 1,41	216 ± 6,36	15,1 ± 0,369
A3	6,5	28,3 ± 0,45	57,2 ± 0,400	275 ± 9,20	200 ± 10,6	74,6 ± 10,6
A4	6,0	27,5 ± 2,26	57,5 ± 1,80	269 ± 26,8	217 ± 4,24	52,6 ± 4,24
A5	6,0	26,6 ± 0,23	57,8 ± 0,90	281 ± 1,41	228 ± 30,4	53,1 ± 30,4
V. R.	6 a 9	30 a 500	250	150 a 500	> 100	> 50

Fonte: Arquivo dos autores, 2019.

Sabe-se que, na maior parte dos ambientes aquáticos, que a alcalinidade se deve exclusivamente à presença de bicarbonatos. Valores superiores de alcalinidade estão associados a processos de decomposição da matéria orgânica e à elevada taxa respiratória de micro-organismos, que promovem a liberação e dissolução do gás carbônico (CO<sub>2</sub>) na água. A maioria das águas naturais apresenta valores de alcalinidade na faixa de 30 a 500 mg/L de Carbonato de Cálcio (CaCO<sub>3</sub>). Ao comparar os resultados da Alcalinidade (Tabelas 1 e 2) fica notável o baixo teor de alcalinidade em mg/L de CaCO<sub>3</sub>,

não apresentando valores significativos a 95% de confiança. entre os períodos avaliados (BRASIL, 2006).

De acordo com a Portaria Ministério da Saúde nº 2914/2011, que dispõe sobre os procedimentos de controle e de vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade, dentre os parâmetros estabelecidos na Portaria 2914/2011, destacam-se os citados na Tabela 4 abaixo. Essas análises devem ser realizadas de forma rotineira pelas empresas de abastecimento.

**Tabela 4.** Recomendações estabelecidas na Legislação Brasileira (Portaria MS N° 2914/2011 e Decreto-Lei N° 306/2007).

Parâmetro	Valor máximo tolerado	
	Portaria MS N° 2914/2011	Decreto-Lei N° 306/2007
<i>pH</i>	6,0 a 9,5	≥ 6,5 e ≤ 9
<i>Cloreto (mgL<sup>-1</sup>)</i>	250	250
<i>Dureza total (mgL<sup>-1</sup>)</i>	500	150 a 500

Fonte: Portaria MS N° 2914/2011 e Decreto-Lei N° 306/2007.

Dentre os parâmetros apresentados, foi comprovado que o pH das amostras analisadas compreende uma faixa de neutro a levemente ácido, conforme demonstrado nas Tabelas 2 e 3. A faixa encontrada foi entre 6,0 e 7,0, indicando que a os valores obtidos estão dentro dos parâmetros estabelecidos pela legislação brasileira, apresentados na Tabela 4, para consumo humano em ambos os períodos analisados. Entretanto, a mesma afirmativa não é possível quando se avalia o teor de cloretos, tendo em vista que no período de seca os valores encontrados foram duas vezes maior que no período chuvoso, contudo, ainda assim, os valores encontrados são inferiores aos estabelecidos pela Portaria do Ministério da Saúde N° 2914/2011 e pelo Decreto de Lei N° 306/2007.

As legislações brasileiras citadas anteriormente referenciam teores máximos de dureza total da água com no máximo de 500

mgL<sup>-1</sup>, Tabela 4, para ser considerada potável, entretanto, ao analisar os resultados encontrados nas amostras de água do Rio do Peixe, foi constatado que teores de dureza total em período de seca são superiores a 900 mgL<sup>-1</sup> expressos em termos de CaCO<sub>3</sub>, o que evidencia os danos causados pela falta da mata ciliar em torno do Rio, tornando-a imprópria para consumo humano.

O teor elevado de dureza total nas amostras analisadas está relacionado aos valores superiores de dureza de magnésio encontrado, conforme mostra a Tabela 2. O que pode ser uma comprovação do que foi observado ao avaliar as imagens retiradas dos pontos de coleta. A falta de vegetação nativa em torno do Rio vem causando o transporte e deposição de sedimentos, promovendo o assoreamento do leito, e com isso tornando a água imprópria para consumo humano no período de seca que é o período em que a população do Assentamento Dom Mathias mais necessita desta água para o consumo.

Além disso, destaca-se, que de acordo com o Decreto-lei Nº 306, de 27 de agosto de 2007, que estabelece o regime da qualidade da água destinada ao consumo humano, 3 recomendações devem ser atendidas, citadas nas notas 2 - 4: Nota 2 - Não é desejável que a concentração de cálcio seja superior a 100 mg/L Ca; Nota 3 - Não é desejável que a concentração de magnésio seja superior a 50 mg/L Mg; Nota 4 - É desejável que a dureza total em carbonato de cálcio esteja compreendida entre 150 mg e 500 mg/L CaCO<sub>3</sub>.

O que comprova que em período de seca, tanto os valores de Ca, quando os de Mg encontrados nas amostras de água coletadas e analisadas, as classificam como impróprias para consumo humano.

As amostras do Rio do Peixe em torno do Assentamento Dom Mathias foram aqui classificadas de acordo com os parâmetros recomendados pela Organização Mundial de Saúde, Tabela 5, como sendo água com dureza moderada, em período chuvoso e muito dura em período de seca.

**Tabela 5** - Classificação da água quanto ao seu grau de dureza, segundo a OMS.

Grau de dureza (mgL <sup>-1</sup> )	Classificação
0-60	Água mole
60-120	Água moderada
120-180	Água dura
>180	Água muito dura

Fonte: OMS (2010).

Sabe-se que uma água com dureza superior a 180 mg/L de CaCO<sub>3</sub>, pode induzir à formação de incrustações nas canalizações. Cabe destacar ainda, que a água com valores acima dos 300 mg/L, pode apresentar sabor desagradável e outros inconvenientes no uso doméstico, como o consumo acrescido de detergente; incrustação das caldeiras e outros dispositivos onde seja aquecida. A água mole tem tendência a originar formação intensa de espuma nas lavagens. Na prática, uma água dura é uma água que não forma espuma na reação com o detergente/sabão.

Na saúde humana existem indícios que a água dura pode levar uma maior incidência de casos de cálculo renal, além disso, as concentrações elevadas de cálcio e magnésio produzem na água um gosto salobro, não eliminam a sede e podem ter efeitos laxativos devido a presença de elevados teores de magnésio (ABDALLA *et al.*, 2010).

Apesar dos valores encontrados nas análises físico-químicas no período chuvoso estarem considerados dentro dos padrões de potabilidade, a Portaria MS 2914/11 considera potável aquela amostra que apresentar ausência de Coliformes Totais e Termotolerantes em 100 ml. Como essas análises não foram realizadas, não é possível recomendar a utilização dessa água para consumo humano, mesmo no período chuvoso.

## Considerações finais

Com a realização deste trabalho foi possível analisar a incidência das ações humanas na Área de Preservação Permanente do Rio do Peixe no perímetro que compreende o Assentamento Dom Mathias. Delimitando este contexto a problemática da qualidade da água da APP em torno do Rio do Peixe no ADM situado no município de Ipirá na Bahia, foi possível avaliar os impactos das ações do homem em torno deste recurso natural, através da caracterização do local por imagens fotográficas e análises físico-químicas (pH, Alcalinidade, Cloreto, Dureza Total, Dureza de Cálcio, Dureza de Magnésio) de amostras coletadas em pontos diversos do Rio no perímetro que cerca o ADM, em dois períodos, seco e chuvoso, com intuito de avaliar possíveis padrões de potabilidade desta água.

Após o diagnóstico constatou-se a ausência de mata ciliar e presença de resíduos sólidos em torno do rio. Ao avaliar o resultado da análise físico-química da água comprovou-se o prejuízo causado pela ausência de vegetação nativa, que contribui para o transporte e deposição de sedimentos, comprovada pelos elevados teores de dureza total, provenientes principalmente dos altos valores de magnésio no período de seca, o que confirma a caracterização realizada nas imagens, além corroborar com as colusões que a água é imprópria para consumo humano.

Investigando a Questão Agrária no Brasil e as mazelas que a exploração predatória trouxe para a natureza, é possível entender melhor a conjuntura política e territorial brasileira, para buscar políticas públicas que possam garantir os direitos dos povos e comunidades tradicionais, bem como traçar estratégias para garantir a preservação da fauna, flora, e outros recursos naturais.

Como desdobramento deste estudo estão previstos a realização de testes de materiais que possam ser usados como filtros naturais para redução dos níveis dos metais apresentados, visando

a utilização da água para consumo dos animais e na agricultura, bem como a socialização dos resultados com os moradores do ADM, com a realização de oficinas junto à comunidade, de forma a contribuir para o convívio do homem com a natureza de maneira sustentável, destacando a importância das práticas agroecológicas no combate a degradação do meio ambiente, e estimulando a preservação não só da APP do rio, como das demais áreas de preservação no assentamento.

## Referências

ABDALLA, K. P. *et al.* Avaliação da dureza e das concentrações de cálcio e magnésio em águas subterrâneas da zona urbana e rural do município de Rosário-MA. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ÁGUAS SUBTERRÂNEAS, 16, 2010, São Luiz.

AMORIM, M. C. e C. de; PORTO, E. R.; **Considerações sobre controle e vigilância da qualidade de água de cisternas e seus tratamentos** 2003. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/CPATSA/28474/1/OPB130.pdf>. Acesso em: 12.jul. 2020.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Vigilância em Saúde. Vigilância e controle da qualidade da água para consumo humano/ Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n.º 2.914/2011, de 12 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre os procedimentos de controle e de vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade. Brasília: SVS, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Estatuto da Terra. Brasília, [1964]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4504.htm). Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 12.651 de 25 de maio de 2012.** Código florestal. Brasília, [2012]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12651.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12651.htm). Acesso em: 10 jun. 2020.

CONAMA. **Conselho Nacional do meio Ambiente.** 2005. Resolução N. 357, de 17 março de 2005. Brasília: ministério do meio Ambiente, 23 p. Disponível em: Acesso em: 06 de agosto de 2019. Decreto-lei nº 306/2007 de 27 de agosto, relativo ao controlo da qualidade da água destinada ao consumo humano, 2007.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Cidades.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ipira/panorama>. Acesso em: 10 set. 2019.

INCRA, Instituto Nacional de Colonização. **Assentamentos.** Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pt/assentamentos.html>. Acesso em: 3 set. 2019.

GERMANI, G. I. Condições históricas e Sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro. **Geotextos**, Bahia. Vol. 2, p.114 – 147, 2006.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, Roseli S. *et al.* (orgs.). **Dicionário da educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, p. 59-68, 2012.

GERMANI, G. I. Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia. In: COELHO NETO, A. S.; SANTOS, E. M. C. e SILVA, O. A. (orgs.). **(GEO) grafias dos movimentos sociais.** Feira de Santana (Ba): UEFS, editora, v., p.269-304. 2010.

GRASSI, M. T. As águas do Planeta Terra. **Cadernos Temáticos de Química Nova na Escola**, Edição especial – maio 2001. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/cadernos/01/aguas.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

Norma Técnica Brasileira, NBR 9898. **Preservação e técnicas de amostragem de efluentes líquidos e corpos receptores.** Associação Brasileira de Normas Técnicas, 1987.

NEBEL, B. J. e WRIGHT, R.T. **Environmental Science.** 7. ed. New Jersey: Prentice Hall, 2000.

SKOOG, D. A.; **Fundamentos de Química Analítica.** Tradução de Marco Tadeu Grassi. 8. ed. Editora THOMSON, 2006.

STÉDILE, J. P. Questão agrária. *In:* CALDART, Roseli S.; *et al.* (orgs.). **Dicionário da educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, p. 641-646, 2012.

# Uma ação educativa com agricultores do Riacho do Capinão

*Tatiana Lopes de Souza  
Kleber Peixoto de Souza*

## **Introdução**

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram pensados com base na Pedagogia da Alternância e, por isso, são organizados em torno de dois tempos formativos: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). O TU é o tempo em que os licenciandos têm aulas na universidade, onde são apresentados aos conceitos teóricos que devem permitir uma articulação com os saberes próprios da vida diária do campo. É durante o TC que o licenciando realiza a articulação teoria-prática, ou seja, quando desenvolve as atividades dos componentes curriculares na sua comunidade.

Já no início do curso, nas atividades realizadas no Diagnóstico Rural Participativo (DRP) são desenvolvidas atividades para ajudar a comunidade na resolução de alguns problemas identificados pela mesma. Já no primeiro Tempo Comunidade realizamos atividades que possibilitaram identificar que os agricultores e agricultoras da comunidade tinham uma forma particular de lidar com a Matemática. Em uma atividade do componente curricular Matemática na Educação Básica I, realizada na primeira etapa do curso, identifiquei que eles utilizavam pedaços de madeira e cordas para medir espaços na plantação e na venda da colheita.

Com isso, desde o início do curso, veio o interesse em estudar esse tipo de trabalho utilizado pelos povos do campo. A esse

conhecimento próprio de um grupo cultural, como é o caso dos agricultores, D' Ambrósio (2013) chamou de Etnomatemática. Foi o conhecimento sobre Etnomatemática que possibilitou a escolha e elaboração do projeto do Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pela professora Jaqueline Pereira Grilo.

Todavia, foi durante o componente curricular Estágio Curricular Obrigatório III, orientado pelo professor Kleber Peixoto de Souza, que tive a oportunidade de planejar e desenvolver uma sequência didática com objetivo de identificar e potencializar a Matemática praticada por um grupo de agricultores da comunidade Riacho do Capinão. Desse modo, a eficácia do Estágio Curricular Obrigatório III foi comprovada ao passo que possibilitou o desenvolvimento de ações educativas em espaços não escolares, mais precisamente com os agricultores associados ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores Familiares de Carinhanha (STRAF) da comunidade Riacho do Capinão, situada no oeste do município de Carinhanha – BA, Território de Identidade do Velho Chico. Um Sindicato atende trabalhadores rurais da agricultura familiar, extrativistas, ribeirinhos, assentados e quilombolas.

Foi então que, valendo-me do referido Estágio Curricular, optei por desenvolver uma sequência didática com os agricultores e agricultoras da comunidade. Esses homens e mulheres que sobrevivem da agricultura familiar por diversas vezes, durante o curso, foram parceiros nas atividades do Tempo Comunidade, portanto, foi com eles que decidi seguir.

## **Desenvolvimento**

A Educação do Campo, enquanto direito, surge em oposição à educação rural, pois se organiza a partir das lutas por políticas públicas que garantam uma educação de qualidade aos povos do campo, que respeite as suas especificidades culturais, sociais,

políticas e econômicas. Segundo 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, são considerados sujeitos do campo:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Dentre os vários aspectos que perpassam essas discussões, questões voltadas para a dimensão da formação de educadores do campo têm tido uma atenção muito especial, sobretudo, pelo desafio ainda posto às Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) de construir processos formativos capazes de desenvolver nos futuros educadores e educadoras as habilidades necessárias para contribuir com a consolidação do ideário de escola do campo (MOLINA, 2015).

Se tomarmos como exemplo o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), podemos verificar que a partir dos trabalhos encaminhados para o Tempo Comunidade, alguns dos conteúdos estudados em sala de aula aproximam os futuros professores das comunidades em que estão inseridos; de modo que as atividades desenvolvidas, na sua maioria, intentavam construir soluções para os problemas da comunidade a partir dos saberes científicos e locais. Dessa forma, o curso de Educação do Campo, enquanto educação popular protagonizada pelos movimentos sociais reveste-se de um sentido contra-hegemônico. Por conseguinte, o ensino nas escolas do campo perpassa a valorização dos conhecimentos populares dos povos do campo, pois os educadores

formados nesta perspectiva precisam contemplar na sua sala de aula a realidade do aluno (CALDART, 2004).

Foi esta perspectiva que permeou as atividades educativas que desenvolvemos, também, nos espaços não escolares; estas orientaram a organização do trabalho pedagógico em instituições não formais localizadas no campo, pois, desafios postos aos educadores do campo requerem uma formação que os capacitem para trabalhar em diferentes espaços. Para dar conta dessa especificidade, as LEdoC's (Licenciatura em Educação do Campo) contemplam Componentes Curriculares que visam desenvolver atividades em espaços educativos não-escolares, tais como: sindicatos, associações e cooperativas que promova uma educação emancipadora.

As atividades que apresentamos neste capítulo são exemplos reais da amplitude formativa da Educação do Campo; estas atividades foram desenvolvidas conjuntamente com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Carinhanha (STRAF). Para tanto, foi elaborado em diálogo com as lideranças um projeto educativo que desenvolvemos com camponeses da comunidade. O Projeto teve como finalidade ofertar uma formação para agricultores, jovens e idosos do campo, valorizando as particularidades da sua cultura e os valores ali encontrados.

A intenção foi aproximar as vivências dos agricultores com a matemática. Dessa forma, no decorrer das atividades estabelecemos algumas relações destas vivências com a história da matemática. Nos estudos de Boyer (1996) é possível encontrarmos registros de que, historicamente, o ser humano utilizava partes do corpo com a intenção de representar grandezas e/ou unidades de medidas. A partir desses estudos podemos citar que, há aproximadamente 4.000 anos, os egípcios utilizavam o cúbito como unidade de medida. Consistia na distância do cotovelo até a ponta do dedo médio do faraó. Os povos egípcios também utilizavam o palmo. Consistia na

utilização de quatro dedos juntos e correspondia à sétima parte do cúbito. Em medições caseiras o palmo ainda é utilizado, mede-se a distância em linha reta do polegar ao dedo mindinho.

Oficialmente, alguns países ainda utilizam medidas de comprimento valendo-se de partes do corpo. A jarda ainda é utilizada na Inglaterra e nos Estados Unidos. Consiste na distância entre o nariz e a ponta do polegar, com o braço esticado. Nas partidas de futebol, a jarda é utilizada pelo juiz para demarcar a distância entre a bola e a barreira, para isso ele faz a medição contando passos, que é a medida aproximada de 1 jarda. No futebol americano as distâncias percorridas pelos atletas são registradas em jardas, que medem aproximadamente 0,91 metros.

Também entre os agricultores algumas dessas medidas ainda são usuais. A braçada se mede com os braços esticados e equivale a aproximadamente 1 metro; passada (passo) equivale a cerca de 1 (um) metro. Utilizam ainda diferentes tipos de objetos para medição, por exemplo, a vara e a corda. Essas medidas não convencionais são utilizadas pelos povos camponeses tanto no momento de cultivo terra quanto na comercialização da produção, dando assim, uma característica peculiar à atividade rural.

De acordo com Ubiratan D' Ambrósio (2013, p.13) o conhecimento matemático “encontra-se em várias direções, em grupos da sociedade com objetivos distintos”. Um desses grupos, certamente, contempla as comunidades rurais. Ao mobilizarmos esses conhecimentos torna-se possível o desenvolvimento de atividades educativas no cotidiano dos povos do campo, mesmo que estas atividades aconteçam fora do espaço escolar; este conhecimento popular, por sua vez, se entrelaçará com o conhecimento científico produzido nos espaços escolares e nas universidades, onde se valerão dos métodos desenvolvidos pelos pesquisadores.

A partir do reconhecimento de que existem matemáticas diferenciadas, e não apenas uma Matemática, D'Ambrósio (2013)

descreveu um programa de pesquisa para descrever as práticas matemáticas desenvolvidas por grupos culturais, valorizando as diferenças e promovendo a integração entre a escola e os problemas reais, socialmente contextualizados. A esse conjunto conhecimentos reconhecidos academicamente como matemática foi dado o nome de Etnomatemática.

Segundo D' Ambrósio (2013)

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas ou rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos (D'AMBROSIO, 2013, p. 9).

Em vista disso, o *Etno* faz referência ao ambiente natural, social cultural, imaginário e *Matema* significa explicar, aprender a conhecer, lidar com. Já *Tica*, refere-se a modos, estilos, artes e técnicas. Ou seja, a Etnomatemática é a arte ou técnica de explicar, conhecer e entender aspectos matemáticos relacionados ao contexto natural, social e cultural dos sujeitos que a praticam.

Nessa perspectiva, a Etnomatemática na Educação do Campo ajuda a contextualizar as características do campo, em suas mais diversas culturas. Inclusive as práticas desenvolvidas nas Associações, Cooperativas, Sindicatos, bem como nos conhecimentos mobilizados pelos extrativistas e pequenos agricultores.

### **Passos metodológicos**

A presente atividade foi realizada a partir de uma parceria com Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Carinhanha (STRF). A sede do Sindicato fica localizada na Rua Campo Alegre, no bairro Cidade Jardim, na cidade de Carinhanha-BA. Sua estrutura física é adequada, contendo uma sala

grande, com 90 m<sup>2</sup> onde são realizadas reuniões e palestras. Há um salão para festas; dez salas; banheiros femininos e masculinos; um espaço para a cozinha e um quintal com um espaço com área de 20 m<sup>2</sup>. Há 4 funcionários que trabalham fixos no Sindicato, mas, cabe à Diretoria fazer o trabalho administrativo. Existem ainda pessoas que exercem os cargos de Presidente do Sindicato, Secretários, Secretário-geral, Secretário de Finanças, dentre outros.

Sendo as Sequências Didáticas (SD) ações metodológicas que podem contribuir na organização e planejamento do ensino, oferecendo diferentes aspectos e ênfases, optamos pelo uso das mesmas para desenvolvermos os conteúdos matemáticos com os agricultores do Riacho do Capinão. Ressaltamos ainda que, segundo Zabala (2007, p. 18), uma Sequência Didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos.”.

O autor ainda afirma que toda prática pedagógica exige uma organização metodológica para a sua execução, pois a aprendizagem se concretiza a partir da intervenção do professor nas atividades educativas. Por isso, Zabala (2007, p.21), defende que ao organizar estas atividades duas perguntas-chave precisam ser feitas: “Para que educar? Para que ensinar?”. Essas são para ele perguntas capitais que justificam a prática educativa e podem desencadear a organização do trabalho pedagógico de maneira reflexiva.

Quanto à forma de organização das dessas atividades educativas, Antoni Zabala (2007) destaca a Sequência Didática Tradicional e a Sequência Didática de Estudo do Meio. A primeira é organizada em quatro fases: “comunicação da lição; estudo individual sobre o livro didático; repetição do conteúdo aprendido e julgamento (nota do professor ou professora)” (ZABALA, 2007, p.54). Certamente, esse tipo de Sequência Didática não tem proximidade

com as proposições que planejamos desenvolver com os agricultores em ambiente não escolar.

Já a Sequência Didática de Estudo do Meio nos apontou alguns horizontes, pois, para o autor, este modelo tem como fases: “atividade motivadora relacionada com uma situação conflitante da realidade experiencial dos alunos; explicação das perguntas ou problemas; respostas intuitivas ou hipóteses; seleção e esboço das fontes de informação e planejamento da investigação; coleta, seleção e classificação dos dados; generalização das conclusões tiradas; expressão e comunicação” (ZABALA, 2007, p.55).

Maria Marly Oliveira (2013), por sua vez, também apresenta importantes formulações sobre Sequência Didática e alguns passos básicos para sua realização. No entanto, o conceito da autora para SD tem uma relação muito direta com as atividades educativas desenvolvidas em espaços escolares, pois, trata-se de:

um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino aprendizagem (OLIVEIRA, 2013, p.39).

Essa ênfase nos conteúdos não foi uma das preocupações na atividade que desenvolvemos. Por outro lado, as formulações da autora acerca dos passos básicos da Sequência Didática nos ofereceram lastro para o planejamento e execução das nossas atividades. Os passos são: escolha do tema; questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado; planejamento dos conteúdos; objetivos a serem atingidos no processo de ensino aprendizagem; delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados (OLIVEIRA, 2013).

A Sequência Didática que elaboramos se orientou tanto pelas fases propostas por Antoni Zabala quanto pelas etapas apresentadas por Oliveira. Contudo, considerando as especificidades dos participantes, a organização do tempo e espaço, bem como a organização dos recursos didáticos, exigiu que fizéssemos algumas adaptações.

Para desencadear as atividades mobilizamos situações da realidade experiencial dos participantes. Desse modo, realizamos observações no espaço de trabalho dos agricultores para coletar informações sobre a cultura matemática dos camponeses da comunidade. Sugiram então problematizações que, posteriormente, buscamos responder coletivamente de forma intuitiva por meio de levantamento de hipóteses.

Diante da necessidade de operacionalizarmos algumas das etapas da SD proposta por Oliveira, ao traçamos os objetivos a serem atingidos no processo de ensino aprendizagem, bem como delimitarmos da sequência de atividades, acabamos optando por um conjunto oficinas capazes de organizar o planejamento dos conteúdos matemáticos que intentamos desenvolver.

Essas oficinas foram realizadas com os agricultores na Escola Municipal Basílio Ferreira Gonçalves, situada na comunidade Riacho do Capinão, que fica localizada a cerca de 62 km da cidade. Realizamos 5 (cinco) oficinas, cada uma com duração de 4 horas. Os participantes foram 45 pessoas, dentre estes agricultores (a)s, alunos, jovens, professores (a)s, diretor, presidente do sindicato, secretário de jovens do sindicato e um funcionário. Devido à necessidade de delimitação neste trabalho, apresentamos os resultados referentes à oficina “Unidades de Medidas” e “Contextualização comunitária”.

Como dito anteriormente, na fase inicial da Sequência Didática realizamos observações com grupo e foco específico. As observações

foram seguidas de entrevistas semiestruturadas que versaram sobre a cultura matemática dos agricultores. Esses instrumentos de produção de dados nos forneceram informações que subsidiaram o planejamento das oficinas. Logo, as vivências dos camponeses e os conhecimentos matemáticos praticados foram por valorizados e, posteriormente, foram relacionados com a “matemática escolar” – conhecimento sistematizado.

Desse modo, estruturamos e desenvolvemos a Sequência Didática tendo como aporte procedimental 5 (cinco) oficinas dedicadas a tratar de temas de interesse dos participantes. Estas oficinas permitiram a mobilização de conceitos e características específicas da agricultura familiar e da agroecologia; estabelecer relações entre grandezas de medidas, cálculos de área, de volume, porcentagem e regra de três simples, dentre outros.

Ressaltamos que, mesmo sendo realizada em ambiente não escolar, a atividade se caracterizou como uma ação de ensino-aprendizagem. Dessa forma, buscando êxito na realização das ações, elaboramos para cada oficina um Plano de Atividades, por sua vez, amparados pela realidade do grupo participante e pelos princípios da etnomatemática.

### **Relato de experiência**

A primeira atividade teve consonância com a fase/etapa inicial proposta por Zabala (2007) e Oliveira (2013), foi a Oficina de Contextualização Comunitária, realizada no dia 27 de fevereiro de 2018, na escola Municipal Basílio Ferreira Gonçalves, às 19 horas. Iniciamos com uma dinâmica que envolveu um grupo de 50 pessoas. Formamos um semicírculo todos de costas para a coordenadora da oficina. Então foi perguntado a uma pessoa qual era o tipo de roupa que a outro participante estava vestida, a sua cor, o modelo etc.

Poucos acertaram. Em seguida, fizemos uma reflexão da dinâmica onde destacamos que, muitas das vezes encontramos as pessoas e não temos um olhar mais acolhedor, a ponto de identificar se a pessoa está bem ou não, pois, nem sempre a fisionomia indica como a pessoa está. A dinâmica foi bem recebida e cumpriu o objetivo de aproximar a licencianda e os participantes.

Após a dinâmica descrita, apresentamos o trabalho a ser realizado com o grupo. Oportunidade em que ouvimos todos os presentes, pactuando os dias, horários e locais para desenvolvermos a demais oficinas. O Diretor de escola falou na reunião sobre a importância da realização das oficinas para os membros da comunidade, destacando que a aprendizagem da Etnomatemática seria de grande valia. O Presidente do Sindicato também evidenciou a atividade e se comprometeu com a realização das mesmas.

Dentre as atividades que previamente apresentamos ao grupo, evidenciamos que teríamos palestra realizada pelo Presidente do Sindicato sobre a Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP). O foco dessa atividade seria a orientação do cadastro para os agricultores que ainda não tinham essa declaração, bem como orientações acerca da renovação. Discutir a importância da Declaração de Aptidão ao Pronaf, das questões relacionadas ao Seguro Safra, nos permitiu trabalhar com os conhecimentos populares dos povos camponeses e os conhecimentos científicos da matemática escolar. Além do mais, ao proporcionar esses conhecimentos contribuimos para o fortalecimento da agricultura familiar, conseqüentemente, criando um contraponto com as amarras do agronegócio.

Por conseguinte, essa forma de desencadear as oficinas atendeu as orientações de como iniciar uma Sequência Didática, ou seja, optando por uma atividade motivadora relacionada com realidade experiencial dos agricultores.

### *Matemática cotidiana*

A matemática do cotidiano foi o tema da segunda oficina. O conteúdo central foi Unidades de Medidas, a partir do qual enfatizamos outros conteúdos matemáticos utilizados pelos agricultores no cultivo e na comercialização dos produtos. Na primeira atividade da oficina realizamos o levantamento das medidas utilizadas no campo pelos agricultores presentes. Duas formas de medidas foram unânimes: o palmo da mão (correspondendo aos centímetros) e a passada (correspondendo ao metro). Disseram que o espaçamento de covas é de aproximadamente meio metro; que uma passada equivale, mais ou menos, a um metro; que uma corda do chão até o umbigo equivale a 1 metro; que 1 hectare equivale a 10.000 m<sup>2</sup>. Foi um momento de relacionar os conhecimentos populares com os conhecimentos matemáticos, tendo a preocupação de não colocar em cheque o que eles apresentavam.

A importância da escuta é uma forma de acolher. Mesmo que a informação possa ser questionável, o importante é que o próprio grupo crie problematizações para validar ou não o conhecimento partilhado. Numa das situações de escuta um agricultor se levantou e nos disse como faz para encontrar um metro: “pra saber um metro a gente faz assim: mede da ponta do pé até o umbigo com uma corda e aí a gente sabe que dá um metro”. Houve uma discussão e ao final perceberam que a validade dessa informação dependerá do tamanho da pessoa que está realizando a medida.

Na segunda atividade desta oficina as informações apresentadas pelos participantes foram todas escritas na lousa, uma forma de valorizar o conhecimento que partilharam. Em seguida apresentamos os vídeos: Matemática no Sítio e Matemática em toda parte. Estes têm como tema as unidades de medidas dos povos do campo, onde os agricultores apresentam como realizam as medidas. O diálogo sobre o vídeo foi à terceira atividade da oficina. Os agricultores

perceberam que as unidades de medidas que eles utilizam são iguais às apresentadas no vídeo.

Na quarta atividade da oficina matemática nossa de cada dia apresentamos as unidades de medidas de comprimento, área, volume. Foi o momento de mostrar que os conhecimentos utilizados por eles no cotidiano podem ser utilizados no contexto da matemática escolar. De igual modo, o conteúdo da sala de aula pode contribuir para os cálculos no dia a dia no campo ao proporcionar estratégias que permitam realizar a transformação das unidades de medida. Disponibilizamos a eles um exemplo e depois pedimos para tentarem responderem. Através de desenhos fomos inserindo algumas informações, por exemplo: com o desenho de um retângulo (representando um terreno) explicamos que o comprimento da figura é a base e a altura é a largura. Então, multiplicando a base pela altura, ambas representadas por medidas em metro, chegaríamos a um resultado em metros quadrado ( $m^2$ ).

Foi um momento de descoberta, pois, sem falar que se tratava do conceito de área, eles concluíram que: se tenho a metragem de um lado maior e multiplico pela metragem do lado menor, terei que repetir esse cálculo duas vezes, pois, “se não o terreno fica sem dois lados. Fica aberto.”. Por isso, é metro quadrado. Propiciamos então o diálogo dos conhecimentos científicos com os saberes populares. Destacando que um pode contribuir com o outro, isso através de conversas sobre as unidades de medidas.

No mesmo encontro falamos sobre a Declaração de Aptidão Pronaf (DAP). Na oportunidade, o Senhor Pedro, Presidente do Sindicato, falou sobre a importância do agricultor ter este documento, em como quem pode ser beneficiado e como fazer o cadastro. Apresentamos como se faz os cálculos para obter o valor da DAP, explicando que é necessário realizar um cálculo anual onde se inclui tudo o que o agricultor tem e produz a quantidade de galinhas,

porcos, produção de milho, feijão, dentre outros. Apresentamos a tabela com o valor estipulado para cada produção, como lançar essas informações na tabela e como realizar os cálculos para se chegar ao valor anual que deve constar na DAP.

A Sequência Didática, que se valeu procedimentalmente de oficinas, tornou possível evidenciar o que diz Ubiratan D'Ambrosio (2018) sobre o papel da Etnomatemática como instrumento para aproximar e valorizar culturas e saberes. D'Ambrosio diz que a Etnomatemática pode ser utilizada, por exemplo, uma ferramenta para se combater o racismo, apresentando para os alunos a matemática a partir da cultura africana (afroetnomatemática). Complementamos dizendo que pode ser também uma ferramenta para romper com os estigmas e discriminações que sofre os povos do campo quando mobilizam importantes conhecimentos populares ao expressar as formas de calcular.

As atividades desenvolvidas demonstraram que diferentes contextos culturais apresentam diferentes matemáticas. Matemáticas no plural, “matemática do pedreiro”, “matemática da dona de casa”, “matemática dos camponeses”. São múltiplos saberes e fazeres matemáticos, para além dos vivenciados nas instituições escolares. Cientes que buscamos a valorização desses saberes populares, outras oficinas foram desenvolvidas com o mesmo espírito dialógico e de construção coletiva. Contudo, pela característica desta publicação não foi possível apresentar todas, muito menos a discussão dos achados conforme fizemos no Trabalho de Conclusão de Curso.

A sensação de realizar uma oficina e perceber ao final que foi positiva para o grupo é uma sensação indescritível. Perceber que o grupo estava ativo, a todo o momento prestando atenção, respondendo o que estava sendo questionando, me faz perceber – enquanto educadora em formação – que as estratégias metodológicas são essenciais para se alcançar a participação e os resultados positivos.

Também nos encheu de orgulho a grande participação dos jovens. Sendo eu uma jovem da comunidade, ver a juventude interessada na cultura da comunidade e no fortalecimento da mesma, me enche de esperanças. Nesse sentido, me alegro em ouvir dos jovens que os conteúdos das oficinas iriam contribuir nos estudos deles na escola, nas aulas de matemática, mas também na lida diária de agricultores que são. É o processo de identidade se fazendo presente e vivo.

### **Considerações finais**

O conjunto de atividade desenvolvida, tanto no Estágio Curricular em Ambientes Não Escolares quanto no Trabalho de Conclusão de Curso, e agora sinteticamente apresentadas aqui, buscou identificar e potencializar a Matemática praticada por um grupo de agricultores da comunidade Riacho do Capinão.

Visamos conhecer e potencializar os conhecimentos matemáticos dos agricultores(a)s, jovens, idosos, diretor e alguns professores. Ou seja, nos permitimos desenvolver uma atividade de campo que possibilitasse obter os tipos de cálculos matemáticos aplicados pelos povos da comunidade no seu espaço de trabalho. Ressaltamos que nos trabalhos que geraram o presente capítulo a discussão dos dados, dentre eles alguns cálculos realizados pelos agricultores, foi devidamente realizado. Interessou-nos nesta publicação divulgar as possibilidades de interação com as comunidades. Assim, não realizamos aqui o detalhamento de alguns procedimentos metodológicos.

Optar pela organização de uma sequência didática, desenvolvidas por meio de oficinas, possibilitou o diálogo entre os conhecimentos populares dos agricultores como conteúdos matemáticos. Os agricultores sentiram sua cultura valorizada, pois perceberam que os cálculos matemáticos realizados por eles foram

realizados historicamente em outras culturas e, principalmente, servem como base para a sistematização dos cálculos.

Sem dúvida algumas o olhar etno lançado para matemática foi um importante fio condutor das atividades. Este trabalho foi um dos mais impactantes realizados na comunidade, pois levou os moradores a participar, a aprender e a compartilhar os conhecimentos matemáticos utilizados por eles na sua prática cotidiana da agricultura familiar. Para minha formação o impacto não foi diferente. Sei que há incompletudes, mas é um trabalho fruto das ideias e talhado pelas mãos de uma camponesa que se tornou educadora do campo.

Foram grandes os desafios para realizar as atividades. Consegui mobilizar um grupo significativo de agricultores, proporcionalmente, e foram necessárias várias oficinas para concretizar a Sequência Didática. Assim, para uma única discente planejar e realizaras atividades foi algo extenuante. Contudo, na condição de licencianda e membro da comunidade, chegar ao final do trabalho e identificar que as atividades desenvolvidas foram positivas para o grupo (e para o Sindicato) foi a melhor e mais gratificante recompensa. Isso fez com que todas as dificuldades fossem transformadas em satisfação.

Podemos afirmar então que, as atividades desenvolvidas cumpriram com os objetivos traçados, tanto é que perpassaram o Estágio Curricular Em Ambientes Não Escolares e o TCC da licenciatura em Educação do Campo.

Na condição de licencianda, e hoje educadora do campo, ouvir os jovens dizer que o conteúdo de matemática das oficinas ajudaria no processo seletivo que faria; ouvir dos (a)s agricultores (a)s que era uma pena que a “escola” já havia terminado, pois eles já estavam acostumados, reacende a certeza da necessidade uma formação que valorize os saberes e as práticas do campo.

## Referências

BOYER, C. B. **História da matemática**. Tradução: Elza F. Gomide. São Paulo: Ed. Edgard, 1996.

BRASIL. **Decreto-lei nº 7. 352. de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. Brasília, DF, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 08 mar. 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p.147-158.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p 189-204, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n94/0103-4014-ea-32-94-00189.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MOLINA, M.C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2007.



# Identidade e cultura em áreas de reforma agrária

*Irlane Felix Rodrigues  
Ana Paula Inacio Diório*

## Introdução

A sociedade é dotada de valores culturais que são transmitidos ao longo de seu processo histórico. Tal processo se dá através de geração a geração, por meio de artefatos místicos, éticos, religiosos entre outros que norteiam a forma de agir e pensar do sujeito, uma vez que o processo evolutivo de um povo se dá por meio do conhecimento de sua história e da coletividade. Manter vivas as manifestações culturais e a identidade dos povos do campo é de suma importância para o fortalecimento e resistência dos assentamentos de reforma agrária que, em sua maioria, são resultados de luta pelo acesso a terra, dos enfrentamentos ao latifúndio, de conflitos no campo e da territorialidade dos sujeitos.

O debate da questão agrária brasileira é necessário à preservação da história das comunidades rurais e das lutas e resistências travadas com o poder público para garantir os direitos humanos básicos e constitucionais, como o uso da terra para subsistência das famílias camponesas, a democracia e desenvolvimento territorial sustentável.

A “questão agrária” pode ser entendida como uma área do conhecimento científico que busca estudar e compreender como as sociedades se organizam no que diz respeito à posse e a propriedade da terra ao longo da história e do tempo, suas relações com a natureza a partir da produção agrícola, especialmente a

de alimentos para a soberania nacional. Nesse sentido, é preciso assumir as especificidades da questão agrária no Brasil cujo problema da propriedade privada torna-se central nesse debate e as consequências do uso da terra por uma minoria, que desde o período colonial deixou marcas profundas de pobreza e desigualdade social (STÉDILE, 2011).

A consequência desse modelo agrário concentrador de terra e produtor de latifúndios nas mãos de um grupo seletivo, gerou um grave problema agrário, visto que desde a invasão do continente em 1500 o uso da terra no Brasil beneficiou apenas a classe dominante, a qual manteve seus privilégios através do acesso a terra por meio das capitânicas hereditárias, amizade com o rei, por pertencer à nobreza e ter capital para investir na terra. Aliado ao escravagismo, esse processo de dominação capitalista colonial gerou consequências desastrosas para o país, as quais são sentidas até hoje por aqueles que ainda acreditam na reforma agrária popular.

Diante desse cenário contraditório de desigualdade de acesso a terra, as lutas contra o latifúndio, pela democratização do campo brasileiro e pela reforma agrária, marcam a história da questão agrária brasileira: os movimentos sociais e populares do campo que lutam pelo acesso e permanência na terra, por educação, pela cultura de seus povos e por condições de vida digna.

Nascido a partir de um Projeto de Assentamento (PA) modelo, fruto do Programa Estadual de Reforma Agrária em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Secretaria Extraordinária de Reforma Agrária e Cooperativismo (SERAC), em 1987, o Assentamento Almas localizado no município de Itaguaçu da Bahia/BA também guarda uma história de luta dos assentados pela permanência e sobrevivência dentro de um assentamento de reforma agrária no interior do sertão baiano. A cerca de 544 km da capital Salvador, o município de Itaguaçu da

Bahia está localizado na microrregião da Barra, a mesorregião do Vale São Francisco na Bahia e tem uma população estimada em 13.209 habitantes (IBGE, 2010).

A desapropriação da Fazenda Almas e o pré-assentamento datam de janeiro a maio de 1987, porém, com o fim do Governo Waldir Pires em 1989 se configurou uma nova conjuntura política na Bahia e o PA Almas deixou de ser o “assentamento modelo” para ser “mais um assentamento”, sob a responsabilidade do INCRA e sem a parceria com o Governo do Estado da Bahia (SANTOS, 2002).

A partir do entendimento de um assentamento como sendo um espaço novo em processo de (re) construção a partir do preexistente, ele é original porque é resultante do conflito de classes pela apropriação de uma parcela do solo e legítimo porque obriga o Estado a intervir, a (re) planejar e a modificar um espaço que aparece como instrumento de dominação (MARTINS *apud* ALENCAR, 2000).

O conceito de memória enquanto um fenômeno social se apresenta como um processo histórico e tradicional que observa e analisa as características culturais de um determinado povo. Nesse sentido, Monteiro et al. (2008) afirmam que esse tipo de memória pode ser interpretada como coletiva, isto é, aquela que faz parte das características de um grupo de pessoas e que ultrapassa a memória individual e biológica de um indivíduo, tornando-se a memória de um grupo, de uma sociedade. A memória é, portanto, o único meio de preservar o passado, podendo revê-lo na atualidade e no futuro.

Nesse sentido, debater a história e a memória do assentamento é mais que um trabalho de pesquisa, trata-se de valorizar a diversidade de um povo, uma vez que se coloca em foco a cultura popular e valoriza a identidade de uma região. Buscando atingir toda a população do assentamento e seus arredores, fazendo com que os sujeitos que integram essa comunidade tenham orgulho em conhecer e valorizar sua história.

Essa pesquisa tem origem a partir do projeto de intervenção elaborado como requisito básico para as atividades desenvolvidas no curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir da Alternância Pedagógica do componente de Seminário Integrador. O grupo de interesse para a intervenção foi a Escola Municipal Dr. Marcos Freire, uma escola pública do campo, onde foram desenvolvidas ações nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza relacionadas ao projeto de intervenção no tempo comunidade e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para Diversidade (PIBID).

Através de uma metodologia qualitativa e com o instrumento de coleta de dados conhecido como Diagnóstico Rural Participativo (DRP), foi possível consultar a comunidade acerca da temática de interesse para intervenção. O DRP é um conjunto de técnicas e ferramentas que possibilitam que a comunidade faça o seu próprio diagnóstico, por meio de levantamento de dados secundários acerca da realidade local. E para coleta dos dados foram aplicadas três ferramentas que tinham como objetivo a compreensão desta realidade: o Mapa da Comunidade; Árvore de Problemas e o Diagrama de Venn (KUMMER, 2007).

A partir do resultado da DRP e indicação da comunidade que o problema prioritário era “a perda da identidade e da dimensão cultural do assentamento”, a pesquisa para aprofundar nessa questão teve como objetivo geral conhecer aspectos da identidade, da memória e da cultura do Assentamento Almas em Itaguaçu da Bahia, a partir do diálogo com os assentados, o qual se deu em dois momentos: o DRP com a observação participante; e o estudo de caso através de entrevista semiestruturada com 5 assentados entre homens e mulheres na faixa etária entre quarenta e setenta e oito anos. Serão usados nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes: Camilo, Cheguevara, Dandara, Fidel, Margarida.

Para tal, tivemos os seguintes objetivos específicos: investigar a história de criação do Projeto do Assentamento Almas; identificar os sujeitos assentados, a partir dessa perspectiva histórica e entender a relação da escola do assentamento nesse processo identitário e cultural.

### **Projeto Assentamento Almas**

O assentamento Almas apresenta uma estrutura fundiária repleta de mudanças na configuração espacial. A “sede” denominada entre as comunidades limítrofes de Bebedouro e Toco Preto está bem no centro entre ambos e fica a margem do Rio Verde. Ao longo dos anos ocorreram muitas mudanças no espaço, em conformidade com a ampliação e construção das residências, dos comércios, escolas, igrejas, quadra poliesportiva e a implantação do Posto de Saúde Familiar (PSF).

As vias de acesso até o assentamento contam com a entrada na comunidade de Rio Verde II situado a rodovia (BA-052), a 18 km até Itaguaçu da Bahia, seguindo pelas estradas vicinais e dando acesso as comunidades do município à margem do Rio Verde. Ademais, faz divisa com a comunidade de Bebedouro (Abobreira) e Toco Preto; ambos fazem parte do PA Almas desde o período da implantação e o planejamento do assentamento.

A comunidade de “Bebedouro” também conhecido como Abobreira existe a Escola Municipal Euclides Neto que atende aos educandos da educação básica oriundos do povoado, os demais níveis de escolaridade são atendidos na sede do assentamento na Escola Municipal Dr<sup>o</sup> Marcos Freire.

A comunidade de Toco Preto está situada ao norte da sede de Almas e fica a margem do Rio Verde e bem próximo a estrada vicinal conhecida como “estrada do Rio Verde” que liga o povoado de Rio Verde II ao povoado de Maravilha, passando por várias

localidades a margem do rio, exceto os assentamentos de Sertão Bonito, Califórnia I e II22, que se encontra em uma via de acesso que se distingue da estrada principal. Na comunidade de Toco Preto tem a Escola Municipal Waldir Pires, construída desde a implantação do assentamento.

Para compreendermos a necessidade desse debate identitário e cultural no Assentamento Almas situado em Itaguaçu da Bahia/BA é importante nos atentarmos à história de sua criação. Em 1987, foi implantado o Projeto de Assentamento Almas PA em área de Reforma Agrária do estado da Bahia. De acordo com Santos (2005), o assentamento Almas foi denominado como um “Assentamento Modelo” na época de sua implantação entre 1985 e 1986, período em que a reforma agrária estava no âmbito do processo de ampliação dos projetos de assentados no Brasil. Esse planejamento foi proveniente de estudo de solo, classificação das terras, zoneamento agropecuário, aptidão climática das culturas e o plano físico do assentamento.

Na efervescência da implantação, nota-se que houve todo um planejamento prévio para instalação das famílias, embora em Projetos de Assentamentos de reforma agrária naquele momento fosse obrigatório o EIA/RIMA (Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto Ambiental); este EIA/RIMA foi elaborado por iniciativa do INCRA e executado pela SERAC/CAR.

“A criação do Projeto de Assentamento Almas ocorreu no dia 12 de maio de 1987, através da portaria n° 362 e está registrado no INCRA/SIPRA sob o código BA0029000” (SANTOS, 2005, p. 55). A apropriação das famílias teve início com 180 famílias, por suas maiorias ribeirinhas, migradas de outras regiões próximas atingidas por empreendimentos e pelas grilagens de terras.

---

22 São PA's de assentamento da mesma época do PA Almas que assentaram as famílias que estavam cadastradas no Sindicato na lista de espera e não foram atendidas pelo PA Almas.

Dentre vários motivos que fizeram com que as referidas famílias migrassem de sua região para outra, destaca-se o episódio ocorrido no Norte do Estado da Bahia, mediante o represamento das águas do Rio São Francisco, quando foi construído na década de 1970 um dos maiores lagos artificiais do mundo, o lago de Sobradinho. Tendo em vista o aproveitamento hidrelétrico do rio, construiu-se a usina de Sobradinho, a maior do estado e uma das maiores usinas hidrelétricas do Brasil.

Para que este lago fosse construído, inúmeras famílias migraram para outras localidades. Por conseguinte, os municípios de Remanso, Pilão Arcado, Sento Sé e Casa Nova foram esvaziados, dando início à construção da Barragem de Sobradinho<sup>23</sup>. Durante a formação dessa represa, as cidades em questão foram inundadas, causando um grande impacto ambiental, econômico, social e uma migração desordenada de pessoas.

Dessa forma, os ribeirinhos não tendo qualquer perspectiva, deixaram seus domicílios e tudo que haviam construído ao longo da vida para recomeçar uma vida nova em outras regiões. Neste cenário, o Assentamento Almas encontrava sob estudo e algumas destas famílias foram assentadas pelo PA Almas, localizado na época de sua criação no município de Xique-Xique, do qual Itaguaçu da Bahia foi desmembrado em 24 de fevereiro de 1989, através da Lei Estadual 4839.

A princípio, os sujeitos que chegaram a este assentamento ficavam acampados em barracas de lonas ou palhas, e viviam da confecção de utensílios feitos de palha de Carnaúba, da confecção de panelas de barro, da agricultura familiar e a pesca.

No início foi difícil, assim que o sorteio saiu fomos trazidos em um caminhão e ficamos alojados debaixo de lonas porque na época só existia três

---

23 Usina Hidrelétrica de Sobradinho é uma afluente do Rio São Francisco. Está localizada no município de Sobradinho e Casa Nova.

casas, uma casa grande da sede da fazenda e duas onde viviam os vaqueiros da antiga fazenda era muito diferente aqui tinha muito pé de carnaúba e muita mata virgem (CHEGUEVARA, 2018).

Com a implantação da Reforma Agrária, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária começou a atuar nesta localidade, a partir do estudo prévio realizado na área dando início a demarcação das terras e a construção de casas. Na época, havia uma casa grande construída pelos antigos proprietários da Fazenda que serviu de sede da Associação dos Parceleiros do Projeto Almas (APPA), formada por 180 posseiros/assentados, distribuídos em lotes de terras. Com o decorrer dos anos, este assentamento passou por transformações que implicaram na descontinuidade de sua cultura e identidade, fatores determinantes da inclusão de novas famílias ao longo do percurso sob a forma de aquisição dos lotes por meio da compra e venda que ocorreram nos últimos anos.

O planejamento para criação do assentamento Almas foi algo contraditório aos processos de criação dos assentamentos que geralmente acontece pela reivindicação ao direito a terra, pelos movimentos sociais e pelos trabalhadores rurais sem-terra ao poder público. No caso do PA Almas aconteceu de forma planejada, sendo realizados esboços da área e estudos que objetivavam a construção de um modelo de implantação de assentamento que fosse exemplo naquele contexto, com o intuito em adquirir subsídios básicos para instalação da reforma agrária no estado.

Germani (1998) os resultados futuros dos projetos de assentamento estão diretamente relacionados à seleção das áreas para sua instalação. Não obstante ao planejamento de implantação do PA Almas, os órgãos públicos responsáveis foram acionados e realizaram o trabalho necessário para que ocorresse de forma justa, a partir de programas em prol da institucionalização da reforma agrária.

Segundo Santos (2005), em 1986 o compromisso de efetuar a reforma agrária na Bahia resultou na criação da primeira Secretaria Estadual de Reforma Agrária e Cooperativismo do Brasil e logo firmou convênio com o INCRA com o intuito de tornar viável o cumprimento do PRRA/BA.

De acordo com Santos (2005), a metodologia empregada para seleção das famílias foi feita pela ação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais que na época era mantido no município. Como procedimento para seleção das famílias, foi feito um cadastramento junto aos Sindicatos de Xique-Xique, Central e Jussara.

Posteriormente, as famílias cadastradas foram selecionadas pelo INCRA e pela CAR/CDA obedecendo aos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional de Reforma Agrária. Diferentemente como acontece, este assentamento consistiu no planejamento antecedido, não havendo pressão por parte dos agricultores junto aos movimentos sociais, no qual era meta do governo ser um “assentamento modelo” para criação de novas áreas de reforma agrária. O perfil das famílias selecionadas pelo PA Almas levou em consideração trabalhadores (a)s rurais /agricultores (a)s sem-terra para morar e trabalhar com o desígnio de realizar o trabalho para subsistência das famílias e ter um lugar próprio para morar e trabalhar exercendo a função social na área. Embora em áreas de reforma agrária as pessoas que escolhem o nome do assentamento pelas referências do processo de lutas e resistências, o mesmo foi denominado pelo INCRA. Nesse planejamento, ficou estabelecido o mesmo nome da antiga Fazenda Almas.

Logo no período de implantação do PA Almas, as famílias utilizavam a água do Rio Verde para o consumo humano até ser beneficiado pelo Programa Um Milhão de Cisternas Rurais (P1MC), realizado pela Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA) com uma cisterna de capacidade de 16 mil litros para o consumo das famílias. A rede de energia elétrica foi instalada no Assentamento Almas o que

colaborou para o desenvolvimento local e qualidade de vida devido à expansão dos comércios e atendimentos na localidade, gerando renda familiar local e tecnologias sociais acessíveis, especialmente os poços artesianos. A implantação do Posto de Saúde da Família no assentamento contemplou o anseio das famílias assentadas que durante longo período almejavam pela consolidação da unidade. O PSF oferece atendimento básico às famílias assentadas e as comunidades circunvizinhas, prestando serviços médicos, odontológicos e atendimentos às gestantes, além de garantir a complementação por meio do acompanhamento dos agentes comunitários de saúde que atendem as comunidades.

### **Memória e cultura**

Durante as observações e as entrevistas com alguns moradores(a)s do assentamento ficaram evidentes as dificuldades enfrentadas pelos membros que resistiram durante todo o período pré-assentamento até os dias de hoje. Foram relatados entraves após o governo de Waldir Pires, quanto a falta da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), para manter o desenvolvimento e para recebimento do título da terra, passando vários anos sem que haja acompanhamento pelo INCRA, o que levou à venda de vários lotes para diversas pessoas de inúmeras localidades e regiões e sem relação alguma com a história do assentamento.

Os relatos dos entrevistados expõem a realidade vivida ao longo da história de Almas:

Cheguei aqui no assentamento através de meus pais eles vieram e me trouxeram, quando chegamos tinha muito incentivo dos órgãos do governo, só que depois de algum tempo foram desaparecendo e ficamos sem nenhum acompanhamento ai quem conseguiu resistir durante todos esses anos estão aqui até hoje só que foi muito difícil porque não recebemos o título e não temos crédito pra

fazemos nada na área, durante esse período muitos foram saindo com a ausência do INCRA, temos 31 anos que estamos aqui e ficamos 26 anos sem acompanhamento do INCRA e das 180 famílias assentadas atualmente só tem 60 famílias destas 25 % já faleceram os titulares só estão na área alguns dos filhos. E a maior dificuldade enfrentada atualmente no assentamento é a falta de crédito para poder trabalhar na área e o maior problema é a migração com a venda dos lotes, não conseguimos manter a cultura e a associação enfrenta inúmeras dificuldades para manter ativa (CHEGUEVARA, 2018).

Atualmente a Associação dos Parceiros do Projeto Almas (APPA) está ativa e enfrenta dificuldades devido à pequena quantia de associados e desmobilização do trabalho coletivo.

Com essa associação já conseguimos muita coisa, no início era bem organizado, as reuniões eram para discutir o interesse de todos do assentamento, ai depois de algum tempo foi ficando tudo diferente o povo no individualismo, eu era sócio e resolvi sair porque não estava mais beneficiando os interesses do grupo. Com essa associação conseguimos um trator e uma casa de farinha só que depois de algum tempo as chuvas foram ficando poucas e a casa de farinha foi ficando abandonada porque não tinha mais plantação de mandioca suficiente para o trabalho na casa de farinha, hoje em dia não se ver mais plantação de mandioca e o povo foram se esquecendo das tradições desse lugar (FIDEL, 2018).

No início, quando as famílias foram assentadas pelo PA com a supervisão do INCRA e dos órgãos do governo foi determinada a proibição do uso de bombas para captação da água do Rio Verde para plantação, a utilização da água do rio seria somente para o consumo humano, e as plantações nos lotes de beira rio seriam mediante as chuvas que ocorriam em determinadas épocas do ano.

Logo, ao longo dos anos, as assistências dos órgãos responsáveis pelo acompanhamento e fiscalização foram desaparecendo e as chuvas foram diminuindo em épocas diferentes, e em

volumes variados, dificultando para os agricultores manter a cultura do plantio de sequeiro (plantação que não utiliza outra fonte de água para manter, somente a água da chuva) e outros modos de vida foram assolando os assentados. A utilização da água do rio para plantios e migração de pessoas de outras localidades foram fatores determinantes desse período.

Apesar desses relatos sobre a desassistência do poder público, os assentados que resistiram desde o início da criação do PA Almas. Identificaram algumas melhorias nas condições de vida no assentamento, porém a forma de organização para manter o desenvolvimento sustentável da comunidade ainda encara uma realidade perversa com a falta de investimento para o progresso da área. Logo, se trata de uma área de reforma agrária que, necessariamente, a configuração territorial emerge da transformação do espaço em decorrência do aumento da população e as mudanças incidem na qualidade de vida da população.

Estou aqui na área do início e aqui houve muita mudança, a chegada da energia elétrica em 2000 foi um avanço muito grande, a construção de mais escolas também foi muito bom para o desenvolvimento e para prestação de serviços, porque aqui quem era formado muitas das vezes não tinha condição de cursar uma faculdade e aqueles que tinha era obrigados a ir embora para outras cidades, agora não muita gente aqui trabalha aqui mesmo e faz faculdade em Irecê ou Xique- xique os finais de semana que dá pra retornar para casa (MARGARIDA, 2018).

Quando chegamos aqui eram apenas 180 famílias, muita coisa mudou aqui, me lembro que tinha muito pé de carnaúba e que no início todos os assentados ficaram nos lotes beira rio, agora são quase 500 famílias que moram aqui na área e tem muita gente diferente, muitos foram embora e outros venderam os seus lotes (DANDARA, 2018).

A identidade cultural é contextualizada pelas experiências e vivências dos sujeitos permeados por vários estágios na trajetória

individual e também coletiva. Nesse contexto, para Melucci (2001), a construção da identidade é um processo de aprendizagem, ou seja, de autorreflexão sobre a práxis do grupo. Nesse sentido, os sujeitos são interpretados como construtores da identidade coletiva, sem abdicar da formação individual que afeta o grupo participante.

Neste trabalho, a memória é tratada como forma de preservação do acervo histórico local, material e imaterial, que deve ser adquirida através de registros, recordações e da própria reprodução da vida no território. Segundo Bosi (1994, p.55) “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”.

A memória do sujeito depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com o trabalho, enfim com os grupos de convívio e de referência desse sujeito (BOSI, 1994), ou seja, não se trata apenas de forma individual, a memória está centrada nas transformações ocorridas ao longo da vida no convívio com os que nos cercam e produzem conosco a memória coletiva.

Não obstante, a abordagem identitária e cultural somam o mesmo caminho para construção da história local do assentamento e a memória se torna importante para narração dos fatos e legitimação do acervo histórico.

Segundo Pollak (1992, p.204), “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência com os outros [...]”. Nesse sentido, a identidade congrega com a cultura local predominante e os valores tradicionais repletos pelas classes sociais que transmite as vivências, lutas, resistências e transformações do espaço em busca do acesso à terra e de diminuição da concentração fundiária no campo brasileiro. A fim de resgatar a história de luta e resistência sem perder de vista a organização do espaço, o território e a interferência dos órgãos governamentais e municipais contribuíram para constituição do assentamento.

A cultura no assentamento perpassa por todos os aspectos da vida dos sujeitos assentados para além das tradições que culmina em momentos de lazer na comunidade. Porém, tentar manter viva a cultura local, a partir dessas tradições festivas e manifestações culturais sempre esteve presente nos grupos que lutam pela resistência e permanência dessa memória, sem abdicar a relevância do conhecimento da história local para que as futuras gerações conheçam e se reconheçam como partes integrantes do meio em que vive, com o anseio de valorizar os costumes, mediante tantas transformações provocadas pelo tempo.

Um marco para o assentamento é a comemoração anual que acontece no mês de setembro:

No dia 07 de setembro de 1987, os assentados receberam um cartão do INCRA com a numeração dos seus lotes. Até hoje, nesta data, os assentados comemoram com uma grande festa o aniversário do assentamento. Embora esta não seja a data de criação do Projeto, representa a data em que as famílias assentadas, depois de tanta espera, receberam oficialmente os seus lotes (SANTOS, 2005, p. 57).

Nessa data se comemora o aniversário do assentamento Almas com um momento festivo e algumas atividades durante o dia, dentre elas: corrida de saco, corrida de jegue e desfile. À noite acontece uma grande festa e algumas apresentações culturais dentre elas: O Samba de Roda, Reisado e o São Gonçalo popularmente conhecido pelas famílias que residem no assentamento.

Em entrevistas concedidas os assentados relataram a perda/esquecimento de algumas manifestações populares.

Aqui muita coisa foi perdida, o candomblé era praticado aqui e depois de algum tempo foi esquecido porque os jovens não se interessam muito por essas coisas, tinha também a alimentação de Almas (Onde grupos de pessoas saíam de casa em casa rezando) isso também foi

perdido aqui no assentamento. Já o São Gonçalo, o reisado e o samba de roda ainda acontecem de vez em quando, mas poucas pessoas se interessam em participar (CAMILO, 2018).

Desse modo, verifica-se que durante as apresentações culturais a juventude não prestigia este momento em decorrência dos problemas levantados durante a realização do DRP que identificaram que ocorre o consumo excessivo de álcool. Na comunidade existem vários bares que disponibilizam som ao vivo durante os finais de semana e este tem sido o principal ambiente de socialização e diversão dos jovens.

Mesmo assim, os festejos ainda acontecem. Já as manifestações mais populares diminuíram significativamente em decorrência da descontinuidade de algumas manifestações culturais e das tradições e a da preferência dos jovens de hoje por outros espaços e formas de socialização entre os assentados, ou seja, as transformações e influências que a cultura está sujeita com o passar do tempo. Mas, para os mais velhos, isso é percebido como falta de engajamento dos jovens para a manutenção das manifestações culturais tradicionais.

Essa descontinuidade das manifestações culturais também tem sido associada à venda dos lotes dentro do assentamento que acarreta a desvalorização da identidade local devido à desmobilização dos primeiros grupos que chegaram ao PA Almas, o que dificulta a manutenção da coletividade entre os assentados e a criação e manutenção de uma identidade entre os sujeitos.

### **Considerações finais**

A partir desta pesquisa foi possível fazer algumas observações quanto ao que os assentados têm chamado “perda da cultura e da identidade local”, já que, na percepção dos sujeitos especialmente, dos mais velhos as tradições e os hábitos que tinham antigamente se perderam. Para os assentados, essa descontinuidade se deve

a alguns motivos particulares do Assentamento Almas, como o desinteresse dos jovens em reproduzir as manifestações culturais coletivas que eram comuns, à venda dos lotes, principalmente para pessoas que não participaram do PA Almas e não tem nenhuma identidade com a história do assentamento.

A constante migração (chegada e a saída de pessoas), a própria constituição do assentamento que não nasceu da luta daquele grupo que ocupou aquele espaço e a não titulação da terra têm contribuído como motivadores de alguns desses fatores de “perda da cultura e da identidade local”.

É preciso assumir que a cultura é mutante e passa por transformações ao longo do tempo, mas não se pode negar que a escola pode ser um espaço de reativação de memórias e narrativas, possibilitando a reelaboração da vida coletiva e suas manifestações culturais, ou seja, a escola do campo pode ser um espaço de recriação de perspectivas futuras, a partir das histórias do presente e colaborar de forma efetiva para a manutenção de algumas memórias.

Portanto, esse trabalho também assume compromissos com os povos do campo, como pensar o Projeto Político Pedagógico da escola municipal da comunidade do Assentamento Fazenda Almas como o início de um caminho a ser trilhado na colaboração com a sobrevivência do assentamento com perspectivas que tenham no presente portas e janelas voltadas para o futuro sem perder o papel crucial que a cultura local tem na vida dos sujeitos.

## Referências

ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de. **Segredos Íntimos**. A Gestão dos Assentamentos de Reforma Agrária. Fortaleza: UFC Edições, 2000.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GERMANI, Guiomar. I. Assentamentos de Reforma Agrária: Produção de Novos Espaços de Vida e de Conflitos. *In: Caderno Vozes* n° 6. Salvador: Editora Vozes, 2001.

GERMANI, Guiomar. **Memória Coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990. IBGE. Censo agropecuário 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>. Acesso em: 6 nov.2018.

GERMANI, Guiomar. I. A Geografia (e) (da) Reforma Agrária. Trabalho apresentado no “Encontro de técnicos e dirigentes de cooperativas e associações do MST” organizado pelo MST/BA. Salvador, janeiro de 1998.

KUMMER, L. **Metodologia participativa no meio rural**: uma visão interdisciplinar. Conceitos, ferramentas e vivências. Salvador: GTZ, 2007. 155p.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, S.D.; CARELLI, A.E.; PICKLER. A ciência da Informação, Memória e Esquecimento. **Data Grama Zero** - Revista de Ciência da Informação - v.9 n.6, dez 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos** N. 10. Rio de Janeiro: CPDOC, 1992.

SANTOS, Flávio Luis Assiz. A Produção do Espaço em Áreas de Reforma Agrária: Uma Análise do Projeto de Assentamento Almas - Itaguaçu da Bahia / BA (1987-2003). **GeoTextos**, vol. 2, n. 2, 2006.

STÉDILE, João Pedro. **Questão Agrária no Brasil**. São Paulo: Atual, 2011.



# O território quilombola de Massaranduba, Irará – Bahia

*Elene Barbosa Pereira  
Kássia Aguiar Norberto Rios*

## **Introdução**

O presente estudo tem como tema os desafios e perspectivas existentes nos processos de regularização dos territórios quilombolas. Para tal, toma-se como recorte empírico analítico a comunidade de Quilombola de Massaranduba, localizada no município de Irará - Bahia. Esse tema surge como consequência das diversas discussões desenvolvidas durante as atividades do Tempo Comunidade, do curso de Licenciatura em Educação do Campo nas Áreas de Conhecimento Ciências da Natureza ou Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Importante ressaltar que este curso é construído por diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais, visando contemplar a diversidade do campo brasileiro. Daí a iminência de debates como a regularização territorial quilombola e a luta pelos direitos das comunidades tradicionais.

A luta pela garantia dos direitos quilombolas é assegurada pela Constituição Federal de 1988, pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho e outros Decretos, no entanto observa-se no Brasil, na Bahia e, por sua vez, na comunidade citada, a negação histórica desses direitos. As comunidades tradicionais quilombolas têm vivenciado árduos processos de invisibilidade, ausência de políticas públicas, disputas e conflitos territoriais.

De acordo com o Decreto nº 4887, de 20 de Novembro 2003, em seu art. 2º, consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, “os grupos étnicos- raciais, segundo critérios de

autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003). Esta definição tem sido utilizada pelos movimentos sociais, especialmente o movimento negro e quilombola, para pleitear junto ao Estado brasileiro políticas de reparação e de reconhecimento da dívida histórica que ainda persiste.

Nessa perspectiva de compreensão, destacamos o município de Irará, que atualmente registra quatro comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP): Baixinha, Olaria, Tapera Melão e Massaranduba, essa última recorte espacial desta pesquisa. Importante reforçar que a certificação junto a FCP é o primeiro passo para que as comunidades acessem os direitos que lhes foram historicamente negados, dentre os quais o direito à regularização fundiária do seu território.

A comunidade de Massaranduba encontra-se localizada na região leste do município de Irará, possui 62 famílias e 150 moradores que sobrevivem diretamente da prática da agricultura familiar, mesmo tendo a maioria de suas terras nas mãos dos latifundiários da região. Ressalta-se que o município de Irará encontra-se inserido numa região demarcada pela grande concentração de terras e por isso, surgem inúmeras disputas envolvendo comunidades tradicionais quilombolas e latifundiários. Daí a demanda pela regularização territorial consistir numa das principais pautas desse grupo social.

A lembrança do processo de formação socioterritorial de Massaranduba está na memória dos mais velhos, que reafirmam a importância do território local e relatam a forma com que o mesmo foi invadido e tomado por fazendeiros. Composta em sua maioria por descendentes de pessoas que foram escravizadas e trabalhavam nas fazendas da região, a comunidade surgiu através da ocupação de pequenos pedaços de terra doados pelos fazendeiros para

recompensar as dívidas existentes com os trabalhadores (dívidas de roças trabalhadas). Geralmente eram doados dois pequenos pedaços de terra, um para a construção da casa e outro para que fossem criados caminhos externos de acesso, evitando assim a passagem da família dos trabalhadores por dentro de suas propriedades.

Certificada desde o ano de 2011, pela Fundação Cultural dos Palmares, os moradores de Massaranduba lutam há anos pela regularização de seu território, que abrange as localidades de Anastácio, Frágoso e Pedras, e uma área de aproximadamente 271.15 hectares reivindicada pelos quilombolas (Pesquisa de Campo, 2018).

A economia e a forma de subsistência da maioria dos moradores se baseiam na agricultura familiar. No entanto, nos últimos anos, a comunidade tem vivenciado diversos conflitos com fazendeiros que possuem propriedades dentro do território considerado quilombola. Em Massaranduba, ainda existem muitas famílias que residem entre as grandes propriedades, sem direito ao livre acesso para entrada e saída de suas casas. Por conta disso, muitos moradores já foram embora, abandonando suas casas e comprando ou arrendando novos pedaços de terra na circunvizinhança.

Outro fator relevante, que também tem preocupado os moradores, refere-se à destruição das matas para a criação de pastos e o uso frequente de produtos químicos pelos fazendeiros em suas plantações. Tal ação tem prejudicado significativamente as condições naturais do solo, a produção dos agricultores familiares e a saúde de diversas crianças, adultos e idosos.

Observa-se que mesmo passados mais de 500 anos da invasão dos portugueses no Brasil e, de diversas lutas de resistência empreendidas, o município de Iará ainda apresenta características fundiárias semelhantes ao período colonial. Com um índice de Gini de 0,715, a concentração de terras foi e ainda é, até os dias atuais,

um dos principais problemas enfrentados pela população camponesa existente no município, a destacar as comunidades quilombolas (GEOGRAFAR, 2017).

Embora alguns avanços tenham acontecido na comunidade de Massaranduba (estradas, energia, água encanada, escola, transporte etc.), a desigualdade social e o êxodo rural ainda persistem. Para os moradores locais, isso é uma consequência direta da falta de terra para morar e trabalhar.

É frente a esse cenário que os moradores de Massaranduba têm reivindicado a regularização de seu território. Afinal, trata-se de mais de nove anos com um processo de regularização territorial em tramitação no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), sem maiores perspectivas de emissão da titulação definitiva. Atualmente, tal processo encontra-se com a peça técnica finalizada e protocolada na Coordenação de Desenvolvimento Agrário (CDA), dependendo do INCRA, órgão responsável pela regularização do território, dar prosseguimento as ações previstas e necessárias.

É nesse contexto de reflexões que surge o objetivo deste capítulo: Compreender os desafios e perspectivas existentes no processo de regularização do território quilombola de Massaranduba, Irará – Bahia.

Metodologicamente, trilhamos um caminho norteado pela pesquisa participante e qualitativa, e utilizamos como instrumentos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Compreendemos que a pesquisa participante consiste num “instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53).

Nesse sentido, é importante pontuar que o desejo e o despertar para o desenvolvimento desta pesquisa surgem durante o tempo pela

comunidade do primeiro semestre do curso anteriormente citado. Nesse período fora requisitada pelos docentes do curso a construção de um Diagnóstico Rural Participativo (DRP), nas comunidades de origem dos discentes. O DRP tinha como a finalidade diagnosticar a realidade social, política e econômica local através da utilização de três ferramentas: mapa da comunidade, árvore de problemas e diagrama de Venn.

Durante a realização do diagnóstico, um dos principais pontos identificados pelo grupo de interesse (associação local) foi a desmotivação das famílias provocada pela grande concentração de terras, o que por sua vez tem ocasionado aos moradores inúmeras consequências negativas, a destacar: falta de políticas públicas, êxodo rural e falta de oportunidade no campo. Como se trata de uma comunidade quilombola, também foi destacada a importância da regularização territorial local.

Dando seguimento à construção da pesquisa, iniciamos o levantamento bibliográfico visando à apropriação do marco teórico que envolve a temática e o conhecimento dos estudos já desenvolvidos. No que se refere aos conceitos e categorias trabalhadas, destacamos a Questão Agrária, tendo como referência autores como: João Pedro Stédile (2012), tendo seu enfoque analítico através da economia, política e história do período colonial; Guiomar Inez Germani (2006), que aborda em um dos seus artigos as condições históricas e sociais que regulam o acesso à terra no espaço agrário brasileiro, traçando uma análise da trajetória histórica e social na qual se estabeleceu a estrutura e organização rural no Brasil desde a chegada dos portugueses até os dias atuais; e Sérgio Sauer (2013), com sua análise voltada aos desafios da questão agrária e as possíveis soluções para superá-la.

Já tratando da categoria de comunidades tradicionais quilombolas, trabalhamos com José Maurício Arruti (2006), abordando

o termo quilombos como resistência cultural e a solução para a produção de outra qualidade de vida para os negros, e Janeide Bispo dos Santos (2008), abordando a territorialidade das comunidades tradicionais quilombolas do município de Iará e as especificidades que envolvem suas histórias e identidades.

Outro tipo de procedimento adotado foi a pesquisa documental. Nesta objetivamos o levantamento da base documental que registra o histórico da comunidade, atas de Associação, registros no INCRA e na Fundação Cultural Palmares, banco de dados do Grupo de Pesquisa GeografAR etc. Tais materiais foram de suma importância para compreender a atual situação da regularização fundiária local e alguns desafios existentes.

Além da pesquisa documental, também utilizamos a pesquisa de campo com a realização de entrevistas semiestruturadas com algumas pessoas da comunidade e visando obter informações da história, cultura, identidade, atividades econômicas, conflitos vivenciados, entre outras informações necessárias à efetivação da pesquisa. A escolha dos entrevistados teve como base os seguintes critérios: pessoas mais idosas, militantes, líderes de associações e participantes das oficinas de regularização territorial realizadas no processo de construção do Relatório Técnico de Identificação e Demarcação (RTID). Ao todo foram entrevistadas 30 pessoas.

Ainda na pesquisa de campo, destaca-se a participação nas reuniões mensais na Associação local, rodas de conversas e oficinas. Nas reuniões foi possível conhecer os anseios, demandas e expectativas vivenciadas/existentes na comunidade.

Também foram realizadas duas rodas de conversa com os moradores da comunidade e pesquisadores da temática, cujos temas foram: regularização territorial quilombola e identidade quilombola. Além das reuniões na Associação e rodas de conversa, também foram desenvolvidas algumas oficinas, onde foi possível compreender

como se deu o processo de formação socioterritorial da comunidade, seus primeiros moradores, formação cultural, principais atividades econômicas, ocupação do território etc. Ao todo foram realizadas três oficinas e um seminário refletindo sobre a questão territorial e a consciência negra. A média de participação nas ações citadas foi de 30 a 60 pessoas.

A utilização dos instrumentos citados possibilitou traçar o processo histórico de formação socioterritorial da comunidade, identificando alguns desafios que a comunidade tem vivenciado na busca da regularização do seu território, assim como as perspectivas existentes. Neste capítulo, apresentaremos alguns resultados identificados, a partir da metodologia citada.

### **História de resistência quilombola**

A história de formação socioterritorial da comunidade de Massaranduba remonta aos descendentes de ex-escravos que trabalhavam nas fazendas da região do município de Iará e cidades circunvizinhas. As lembranças do passado da comunidade estão vivas na memória dos mais velhos: no sofrimento vivenciado pelos familiares na época da escravidão, nas lutas e resistência da comunidade, na reafirmação diária da cultura e dos laços de tradição e pertencimento, no histórico de invisibilidade perante a criação de políticas públicas, nas disputas e conflitos com latifundiários, entre outras.

Certificada desde o ano de 2011 pela Fundação Cultural dos Palmares, a comunidade possui 62 famílias e 150 moradores. Seu território abrange as localidades de Anastácio, Frágoso e Pedras, numa área de aproximadamente 271,15 hectares reivindicada pelos quilombolas (Pesquisa de Campo, 2018).

As comunidades quilombolas, em geral, são compostas por descendentes de pessoas que foram escravizadas e que mantêm,

até os dias atuais, a cultura, a identidade, os costumes e a tradição cultural dos seus antepassados. Para Germani e Amorim (2005),

O conceito Comunidades Negras Rurais Quilombolas incorpora as chamadas terras de preto, terras de santo, mucambos ou quilombos. São comunidades formadas predominantemente por negros e ocupam terras na área rural. São os laços de consanguinidade e de familiaridade que permitem a utilização de áreas de forma individual e coletiva. Trata-se de estratégias desenvolvidas no processo histórico de adaptação ao ambiente, concomitante com práticas de proteção aos recursos naturais disponíveis (GERMANI; AMORIM, 2005, p. 797).

É importante ressaltar que reconhecemos a temporalidade e as características de muitos quilombos formados no país (lugares de refúgio, esconderijo, difícil acesso etc.), entretanto, compreendemos o “ser quilombola” também enquanto uma identidade socialmente construída que reafirma até os dias atuais as contradições existentes no processo de formação territorial do país e o histórico e exclusão e negação de direitos aos indígenas, escravos, camponeses etc.

O processo de ocupação do Brasil pelos portugueses consolidou uma estrutura territorial marcada pela extrema concentração de terras (monocultivo), concentração de riqueza e poder (senhores do engenho), a exclusão e extermínio de milhares de indígenas e camponeses e a escravidão de milhares de indígenas e negros africanos. As comunidades tradicionais quilombolas são, portanto, fruto desse processo, de exclusão e negação de direitos.

A economia e a forma de subsistência da maioria dos moradores da comunidade de Massaranduba se baseiam na agricultura familiar com a produção de mandioca, milho e feijão. Na maioria das casas, os alimentos produzidos são para o próprio consumo e quando há comercialização, esta ocorre na própria localidade, na feira livre do município ou para os atravessadores.

A infraestrutura da comunidade é simples, possui: escola, casas dos moradores, casas de farinhas, capela católica, terreiro de candomblé, campo de futebol e sede da associação em construção. Nos serviços básicos, conta com energia elétrica, água encanada e saneamento básico através de fossas nas próprias residências. No que se refere à energia elétrica, a mesma foi implantada em 2000 e atende todo o território e comunidades vizinhas. Já o abastecimento de água ocorreu somente no ano de 2005, através de um convênio entre Associação Comunitária e Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR).

No âmbito da saúde, quando os moradores precisam de atendimento médico, recorrem ao centro do município de Iará, pois na comunidade não tem posto de saúde.

Na educação, existem atualmente na comunidade duas escolas, a Escola Municipal São Pedro, voltada à educação infantil, construída e inaugurada no ano de 1975, em decorrência da luta dos moradores; e a Escola Municipal São Jorge, que surgiu da necessidade de atender aos alunos da localidade e vizinhança, pois só existia na região o atendimento aos alunos da educação infantil e ensino fundamental I. Após o término dos anos finais do ensino fundamental, os alunos são transferidos para o Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho, localizada no centro do município de Iará.

Na comunidade não existem praças, as áreas de lazer são o campo de futebol, bares e os terreiros das próprias casas. No que se refere à organização social da comunidade, destaca-se a existência da Associação Quilombola Rural e Comunitária da Massaranduba e Adjacência (AQRCA), fundada em 09 de junho de 1997, tendo como finalidade promover o desenvolvimento das comunidades quilombolas, dos agricultores familiares e produtores rurais associados da AQRCA. Essa organização social tem auxiliado

a comunidade na melhoria da qualidade de vida dos moradores. Através da AQRCA foram conquistados: o sistema simplificado de água, energia elétrica, assistência técnica junto à entidade Comissão Ecumênica dos Direitos da Terra (CEDITER), entre outros.

Em relação à luta pela regularização do território quilombola local, a associação é considerada pelos moradores como uma grande parceira, visto que foi através da AQRCA que se deu início o processo de regularização fundiária, encaminhando à Fundação Cultural Palmares (FCP) os documentos necessários para a certificação da mesma enquanto comunidade remanescente de quilombo.

Ao analisarmos a estrutura fundiária local, percebe-se nitidamente que a mesma é cercada por latifundiários que desenvolvem atividades voltadas ao agronegócio, com grandes pastagens e criação de bovinos. Além das criações e pastagens, os latifundiários fazem desmatamento e grande uso de produtos tóxicos, o que vem aumentando nos últimos anos, prejudicando o meio ambiente e a saúde da comunidade.

Enquanto isso, o menor percentual de terras fica nas mãos dos quilombolas que desenvolvem a agricultura familiar para a subsistência. A agricultura familiar local é composta pelas plantações dos agricultores, que em seus pequenos espaços de terras retiram o sustento da família, através de variadas produções (milho, feijão, amendoim e principalmente a mandioca). A criação de animais de pequeno porte, aves e suínos é outra atividade praticada pelas famílias. Destaca-se, também, o extrativismo com o cipó e o barro, atividades que fazem parte da cultura local.

As atividades citadas são algumas das heranças dos antepassados que viviam na comunidade, seja dos indígenas ou dos negros africanos trazidos pelos portugueses. Esses traços culturais e sociais estão fortemente presentes na identidade da

comunidade e no seu território. São hábitos, crenças, religiosidades e saberes tradicionais que marcam e constituem o modo de vida local. Entretanto, é importante destacar que para a sobrevivência e reprodução da comunidade, há a necessidade da regularização do seu território, uma vez que se trata da base onde todos esses processos são desenvolvidos.

Mesmo sendo reconhecida internamente e desde sua constituição, enquanto uma comunidade quilombola, é somente no ano de 2011 que a mesma recebe pela Fundação Cultural Palmares o certificado de reconhecimento “legal” dessa identidade e, no ano de 2016, se inicia o processo de regularização fundiária, em trâmite até os dias atuais.

Segundo relatos dos moradores, a expectativa pela regularização do território é grande, é um sonho que a cada dia se torna mais próximo ou distante, dependendo da ótica de quem olha. “É no sonhar em ter o território, é no sonhar o que fazer, pois temos que pensar em ter terra e não só ter terra por terra. Tem que ter terra e dar utilidade à terra” (Depoimento morador da comunidade, pesquisa de campo, 2018).

Com a regularização territorial, segundo os entrevistados, eles poderão desenvolver suas atividades sem receios e permissões dos fazendeiros: prática da agricultura familiar, conservação das matas, dos rios, fontes, da cultura, entre outros. Todavia, o cenário atual da comunidade é de medo e aflição quanto ao trâmite do processo e a efetivação da titulação. “No Brasil, sempre vemos passar em reportagens, os terríveis massacres em comunidades tradicionais na qual são defensoras das terras, se fizermos isso, quem vai nos proteger? Todos nós somos alvo da violência” (Depoimento morador da comunidade, pesquisa de campo, 2018).

Com o território regularizado, teremos mais estratégias de assegurar a identidade local e preservar as histórias de lutas e

resistência da comunidade. Nesse sentido, assegurar o direito à terra é dar possibilidade de produção e reprodução social, econômica, cultural e ambiental da comunidade. Pois é da terra que os mesmos tiram seus meios de sobrevivência e permitem a continuidade das suas tradições.

Tais discussões nos levam a compreender que a comunidade de Massaranduba vivencia em seu cotidiano diversas lutas, contando apenas com a Associação quilombola para buscar estratégias de garantir o desenvolvimento local. Segundo os moradores, as lutas vão desde a necessidade de dar visibilidade a sua existência à busca por infraestrutura (escolas, posto de saúde, estradas, áreas de lazer), a inclusão de políticas públicas voltadas aos moradores, incentivos a produção da agricultura familiar, assistência técnica etc.

A luta da comunidade é pelo território, para que as futuras gerações não precisem sair do local para buscar melhores condições de vida. A luta pela terra está relacionada à preservação ao meio ambiente, das nascentes (rios, fontes), espaços que estão sendo destruídos de forma desordenada pelos latifundiários. A luta também é contra um grupo de latifundiários, detentores das grandes propriedades existentes na comunidade, entre as quais as famílias quilombolas encontram-se espremidas.

Cabe destacar que ao longo de seu processo histórico de luta, também observamos que a comunidade obteve alguns resultados devido a sua organização social local. No entanto, isso não é suficiente para garantir as demandas da comunidade e a sua própria existência. Daí a necessidade da regularização do território quilombola.

### **O processo de regularização territorial**

O processo de regularização fundiária da Comunidade Tradicional Quilombola de Massaranduba teve início no ano de

2010, através do envio pela Associação Rural e Comunitária da Massaranduba e Adjacência do pedido de certificação da comunidade à Fundação Cultural Palmares (FCP). Tal certificação foi emitida no dia 4 de maio de 2011 e, desde então (há mais de nove anos), a comunidade vem buscando a regularização do seu território junto ao INCRA. Um trâmite que tem sido extremamente lento e árduo para os moradores da comunidade.

Após a certificação, no ano de 2016, a Coordenação de Desenvolvimento Agrário (CDA), em parceria com o Consórcio Portal do Sertão e a Secretaria do Desenvolvimento Rural (SDR), elaborou o Relatório Técnico de Identificação e Demarcação (RTID). As etapas seguintes envolvem a aprovação do RTID pela presidência do INCRA e publicação do mesmo para a abertura das notificações e futuras contestações. Sendo finalizadas essas etapas, ocorrerão os processos de desapropriação, indenização e demarcação do território quilombola. A última etapa é a emissão do título pelo INCRA para a comunidade, sendo que o título sai em nome do coletivo, ou seja, da Associação que representa a comunidade.

Além da demora nos trâmites do processo, observa-se também que a comunidade vem enfrentando diversas dificuldades para obter informações e acompanhamento das etapas do mesmo. São inúmeras ligações, *emails* e visitas aos órgãos competentes sem retorno. Isso vem acarretando insegurança e angústia para a comunidade, pois não se sabe como está o andamento do processo e onde ele se encontra.

Mesmo sabendo da existência de inúmeras leis e decretos que asseguram às comunidades tradicionais quilombolas os seus direitos, o que se observa, na maioria das vezes, é o que os mesmos não são aplicados. Os processos de regularização territorial quilombola no país consistem em etapas árduas e lentas que dificultam e fragilizam a luta e expectativa das comunidades.

Não obstante, nota-se que esse cenário dificulta-se a cada dia, principalmente em decorrência do atual cenário político que envolve o país, com a retirada sistemática de direitos da classe trabalhadora e, principalmente das comunidades tradicionais.

No caso de Massaranduba, há diversas propriedades particulares na poligonal pré-estabelecida enquanto quilombola, o que significa que poderá haver certa demora na fase de notificação e contestação. O reconhecimento das comunidades quilombolas, por parte do estado, depois de tantos séculos, ainda é um dos maiores desafios que as comunidades vivenciam cotidianamente. O processo para conseguir a titulação de posse definitiva do território quilombola é árduo, demorado, excludente e desanimador.

### **Considerações finais**

A demanda pela regularização do território tradicional quilombola de Massaranduba consiste, há anos, numa das principais pautas de luta da comunidade. Nesse sentido, refletir sobre os desafios que envolvem tal processo significa remetermo-nos a um histórico de anseios, expectativas, lutas e resistências das inúmeras famílias quilombolas que constituem o local.

O caminho percorrido nos levou a identificar dentre os principais desafios existentes nesse processo: a falta de socialização das informações do processo; o atraso no trâmite do processo nos órgãos competentes; a resistência dos fazendeiros locais; a invisibilidade histórica das comunidades quilombolas no município e os conflitos e as disputas territoriais existentes.

As análises realizadas também nos permitiram constatar o quanto esse trâmite tem sido caracterizado por etapas lentas e árduas, o que tem dificultado e fragilizado a luta e as expectativas da comunidade. Tal fato potencializa-se ainda mais quando observamos

no país, a atual conjuntura política excludente e discriminatória que envolve as comunidades e os territórios tradicionais.

Mesmo com diversos desafios, a comunidade segue construindo estratégias de resistência e busca pelo desenvolvimento territorial local. Através da Associação e, conforme algumas das etapas desenvolvidas durante esta pesquisa, os moradores buscam com frequência a realização de oficinas e atividades formativas, seja no caráter político ou técnico. Os agricultores buscam sempre editais de financiamento para a produção e realizam trocas de experiências com outras comunidades. Os mais velhos reafirmam, através de atividades culturais, sua identidade e tradição. E, principalmente, a maioria da comunidade busca insistentemente informações do processo de regularização territorial.

A realização desta pesquisa possui, portanto, uma ampla relevância no cenário agrário local, por tecer discussões relacionadas à realidade vivenciada por uma comunidade quilombola do município de Irará, que vivencia cotidianamente as inúmeras dificuldades dos aspectos legais que envolvem o reconhecimento dos seus territórios.

Cabe reafirmar que o município de Irará é marcado, historicamente, por um cenário de contradições e conflitos entre camponeses e latifundiários em decorrência do alto nível de concentração fundiária. Nesse sentido, destacam-se que os resultados aqui apresentados foram compreendidos pelos moradores da comunidade enquanto novos instrumentos de fortalecimento da luta, seja esta pela regularização territorial e/ou para a reafirmação da tradição e o modo de vida local.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa proporcionar aos discentes dos cursos de Educação do Campo da UFRB novos elementos para a discussão acerca da questão agrária. Pois a educação é uma das principais estratégias para a transformação da realidade dos homens e mulheres do campo, em todas as suas dimensões.

## Referências

ARRUTI, José Mauricio. **Mocambo** – história e antropologia do processo de formação quilombola. Bauru; São Paulo: EDUSC; ANPOCS, 2006.

BRANDÃO, Carlos R; BORGES, Maristela C. Pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 20 nov. 2003.

GEOGRAFAR. A Geografia dos Assentamentos na Área Rural. **A Leitura Geográfica da Estrutura Fundiária do Estado da Bahia - 2017**. Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA. Disponível em: <https://geografar.ufba.br/estrutura-fundiaria>. Acesso em: 18 nov. 2018.

GERMANI, Guiomar; AMORIM, Itamar. G. Quilombos da Bahia: Presença incontestável. X Encontro de Geógrafos da América Latina. **Anais [...]**. Universidade de São Paulo, 2005.

GERMANI, Guiomar Inez. Condições históricas e sócias que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro. **Geotextos**: Revista da Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia. Salvador, vol. 2, nº 2, p. 115-147, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2018.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Passo a passo da Titulação de terras Quilombola**. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/pt/passo\\_a\\_passo\\_quilombolas](http://www.incra.gov.br/pt/passo_a_passo_quilombolas). Acesso em: 13 abr. 2018.

RIOS, Kássia Aguiar Norberto. **A questão da luta na pela terra e água dos pescadores artesanais:** desafios e perspectivas do processo de regularização dos territórios pesqueiros de Ilha de Maré - BA. 466 f. il. 2017. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, 2017.

SANTOS, Janeide Bispo dos. **A territorialidade dos quilombolas de Irará (Ba):** Olaria, Tapera e Crioulo. 2009, n 223. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Geociências, Salvador, 2008.

SAUER, Sérgio. Reflexões esparsas sobre a questão agrária e a demanda por terra no século XXI. *In:* STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil.** Debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

STÉDILE, João Pedro. **A Questão Agrária no Brasil:** O debate na esquerda- 1960- 1980, São Paulo: Expressão Popular, 2012.



# A questão agrária e ambiental na Mangabeira, Irará – Bahia

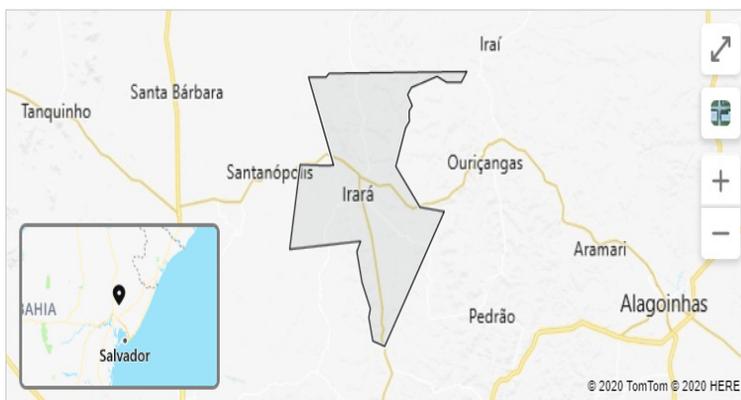
*Daniela Bispo de Jesus  
Silvana Lúcia da Silva Lima*

## Introdução

O presente capítulo é parte do trabalho de conclusão de curso da primeira autora e tem como objetivo analisar as formas de uso e ocupação do território comunidade rural da Mangabeira, localizada no município baiano de Irará e, seus impactos para o rio Canji.

Irará está localizado a leste do território de identidade Portal do Sertão, ocupando uma zona de transição entre os biomas Mata Atlântica e a Caatinga. A comunidade da Mangabeira fica localizada a 5 km e a sudeste da sede do município, identificada na Figura 1 abaixo.

**Figura 1:** Mapa do município de Irará, Bahia, com a localização da comunidade da Mangabeira.



Irará, Bahia

Comunidade da Mangabeira

Fonte: [bing.com/maps](http://bing.com/maps) (adaptado pelas autoras). Acesso em: 31 jul. 2020.

Temos o distrito-sede de Irará que é composto pelas vilas da Caroba e a de Bento Simões, ao sul, estando situado numa região que pertencia aos índios Kiriris até o século XVII, quando se tornou parte da sesmaria de Garcia d'Ávila, Capitania da Baía de Todos os Santos. Desse processo foi construída a vila de Purificação dos Campos, elevada à categoria de cidade em 1895, com o nome de Irará<sup>24</sup>. Após várias emancipações territoriais como os municípios de Ouriçangas e Água Fria, Irará ficou com 277,8 km<sup>2</sup>, chegando a uma população estimada de 29.880 habitantes (IBGE, 2019), distribuídos em 20 comunidades rurais e nas sedes distritais.

A comunidade da Mangabeira é ocupada por pastagens e plantações agrícolas de fumo, mandioca, milho, hortaliças e palma, além de árvores frutíferas que possibilitam o agroextrativismo da manga, caju, coco, cajá e jaca, nem sempre amplamente aproveitadas. Da jaqueira também se exploramadeira para fabricação de moveis e artesanato. Na flora encontramos a sucupira, umburana de cambão e mulungu, fontes da lenha que alimenta as casas de farinha e algumas residências. Na fauna silvestre existem aves diversas, tatu bola e veado.

No entanto, a flora e a fauna são permanentemente ameaçadas pela expansão das pastagens, atividade realizada por grandes proprietários de terras e pela retirada de lenha para as fúculas comunitárias e individuais dos pequenos agricultores. Ambos costumam atear fogo no solo a fim de preparar seus campos de produção.

O município está localizado dentro da bacia hidrográfica do Recôncavo Norte e o rio Cangi (Figura 2), objeto de estudo deste capítulo. Nasce dentro da referida comunidade e corre cerca 10 km até desaguar no rio Seco que desagua no rio Jacuípe.

---

24 Dados coletados do site: <https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ba/irara>. Acesso em: 04 ago. 2020.

**Figura 2:** Localização do curso do rio Cangui.

Fonte: mapa Índice do Brasil- IBGE 2020, (adaptado pelas autoras).

O rio Cangui e a nascente na zona rural da comunidade já foram as principais fontes de água para os moradores, mesmo correndo em propriedade particular. Nos anos 80 uma das fazendas foi dividida entre herdeiros e os pequenos agricultores passaram a vender suas terras para pessoas de fora da comunidade.

Os novos e antigos proprietários abriram áreas de pastagem provocando uma intensa degradação ambiental, destruição da Área de Preservação Ambiental do rio e da nascente. Com isso, as áreas de produção dos pequenos e de lazer na comunidade foi muito alterada, reforçando nossa tese de que a concentração da terra gera a dominação dos mananciais de água e, a qualidade de vida da população e do ambiente local.

Quando a terra passou a ter novas formas de uso e ocupação, a água deixou de ser um bem comum destinado a matar a sede do povo; pois, mesmo aqueles que não moravam nas margens do rio, faziam uso coletivo da água. As ações socioeconômicas lá desenvolvidas levaram à morte do rio Cangui e da referida nascente que o alimentava.

A apropriação privada da terra e de seus recursos é um dos fundamentos da sociedade capitalista, lógica imposta a cidade e ao campo que afeta significativamente a vida da população local, em especial, os pequenos agricultores com ou sem terra. Quando se atribui novos usos para terra, os elementos que a natureza possui são afetados, alterando as relações sociais em torno da natureza pela via da apropriação privada.

Como não existem estudos anteriores sobre o espaço territorial do rio Cangi na comunidade da Mangabeira, fizemos uso da pesquisa exploratória e da entrevista semiestruturada para reconstruir a histórica local. No primeiro momento colhemos relatos de vida dos moradores mais velhos que ajudaram a organizar, a segunda fase do estudo foi a reconstrução da memória sócio-histórica, fazendo uso dos procedimentos da História Oral.

As entrevistas revelaram também o deleite dos mais velhos em suas lembranças, evidenciando a importância do resgate da “história oral precisamente porque ela pesquisa a memória de indivíduos como um desafio a essa memória concentrada em mãos restritas e profissionais” (JOUTARD, 2000, p. 45). Sobre tal questão Portelli explica que é necessário “encarmos a memória como um fato da história; memória não apenas como um lugar onde você ‘recorda’ a história, mas memória ‘como’ história” (PORTELLI, 2000, p. 69).

Inicialmente considerávamos que a preocupação com a nascente era apenas nossa, mas, as entrevistas revelaram que é uma temática igualmente importante para os moradores mais velhos. Ela está guardada em suas lembranças como lugar de vivência nas atividades diárias, de trabalho e espaço de lazer da época da juventude e maturidade. Os depoimentos dão maior sentido ao pensamento de Ferreira (2000, p.12) quando defende que se faz necessário “garantir o envolvimento da história oral com propostas comunitárias que

possam mapear a realidade e fornecer instrumentos de ação para políticas de saúde, educação e assistência social".

Para Joutard, a força da história oral tem ainda outra importância:

dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos ou, retomando a bela expressão de um pioneiro da história oral, Nuno Revelli, os "derrotados". Que ela continue a fazê-lo amplamente, mostrando que cada indivíduo é ator da história. Mas, há, ainda, o mundo operário e o camponês - e o dos emigrantes. É preciso ir além, e seguindo os conselhos de nossa presidente, em sua comunicação ao congresso de Montreal, dar a palavra - amplamente - aos analfabetos e ao mundo da pobreza extrema: todos os que tiveram esta experiência conhecem a qualidade de certos diálogos, a justeza do tom e a riqueza dos testemunhos (JOUTARD, 2000 p. 33).

A realização desta pesquisa possibilitou que estudantes, professores e a comunidade local pudessem pensar sobre suas ações, promovendo diálogos e encontros entre o saber científico, as memórias e o saber popular.

Observamos que, mesmo sem ter estudado a questão agrária brasileira, os relatos de vida só podem ser entendidos a luz deste campo do conhecimento científico, ou seja, a histórica local da comunidade da Mangabeira em sua relação com o rio Cangi é a dimensão local dos movimentos sócios territoriais engendrados pelo capital na Bahia e no Brasil.

### **Desafios da questão agrária**

A questão agrária atualmente é um conceito acadêmico que evoluiu para mostrar as várias relações sociais engendradas pela forma como as elites e as instituições públicas controlam o acesso à terra. Vale dizer que o verbete "agrário" tem sua origem na palavra grega *agros*, sinônimo de terra.

Stédile (2012, p. 639) nos ensina que “o termo questão agrária é utilizado para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra”.

Ao tratar dos problemas relacionados à posse e à propriedade de terra, a questão agrária também é chamada de problema agrário e nos mostra que a estrutura fundiária brasileira construiu falhas irreparáveis na questão socioeconômico do meio rural, a exemplo dos limites ou impedimentos na produção de alimentos em função da concentração elevada de terra nas mãos de latifundiários.

A historiografia nos mostra que a questão agrária revelou que, ao concentrar terras, a classe dominante gera um problema para a subsistência familiar dos pequenos agricultores, dificultando ou impedindo o seu acesso à terra e, por consequência, aos demais elementos da natureza e às condições de sua reprodução social. Esse problema que afeta, desde o início da história a maioria da população, pois está ligado diretamente a milhões de pessoas que vivem no espaço rural.

Ainda destaco que na negociação de terras pelos latifundiários, as vantagens para eles são notórias, pois eles são os que têm renda, contribuindo para os seus interesses e benefícios. É importante destacar que as negociações e distribuições de propriedades de terras estão concentradas nas mãos de uma minoria. Sendo assim, os mais favorecidos economicamente são os principais beneficiados, em detrimento de uma maioria pobre, gerando a desigualdade social. Couto (2014, p.15) esclarece que:

A questão agrária brasileira encontra-se envolta em inúmeras problemáticas. A expropriação do pequeno produtor é o corolário do aumento da desigualdade na estrutura de posse e uso de terras. Mesmo com a luta incessante dos movimentos sociais por uma reorganização agrária e agrícola,

a estrutura agrária brasileira mantém os velhos índices de desigualdades (COUTO, 2014, p.15).

A questão agrária é uma compreensão científica, pois se dedica a estudar, pesquisar, conhecer, como cada espaço rural se organiza e se integra ao longo de sua história com o uso, a posse e a propriedade de terras.

Nesse sentido, vale dizer que cada comunidade possui peculiaridades quanto ao uso da terra, com características diferentes, como afirma Stédile (2012, p. 642):

Cada sociedade tem uma forma específica de usar a natureza de organizar a produção dos bens agrícolas. E o seu uso vai determinar que produtos são cultivados, para atender a que necessidades sociais e que destino se dá a eles. A posse da terra refere-se a quais pessoas e categorias sociais moram em cima daquele território e como vivem nele. E a propriedade é uma condição jurídica, estabelecida a partir do capitalismo, que garante o direito de uma pessoa, empresa ou instituição que possua dinheiro-capital comprar e ter a propriedade privada de determinada área da natureza podendo cercá-la e ter absoluto controle sobre ela, impedindo que outros a ela tenham acesso (STÉDILE, 2012, p. 642).

O estudo mostrou que a questão agrária no território cortado pelo rio Cangi produziu formas de exploração ambiental prejudicando todo o ecossistema local e hoje disponibilidade dos elementos vitais da natureza, que sempre existiram em abundância, como água e solo, são vistos como problemas na região.

A análise do espaço rural da comunidade da Mangabeira nos fez compreender como os processos organizativos locais a partir das formas de uso, a posse e a propriedade privada e concentrada da terra e do território, geram impactos sob a vida dos camponeses, se constituindo em um obstáculo para o aumento da produção e para a melhoria da qualidade de vida dos locais e, impedindo o crescimento econômico do meio rural.

Em diferentes tempos e espaços a questão agrária continua agravando a questão ambiental.

### **Convivência com o Semiárido**

De acordo com Butler (2019), o Brasil é um país com profundas riquezas naturais, liderando a lista dos 17 países mais megadiversos do mundo por possuir um grande número de plantas endêmicas, espécies endêmicas, de mamíferos, pássaros, anfíbios e répteis e, um grandioso sistema marinho. É o maior país da América Latina e possui a maior área com habitantes naturais (plantas e animais) intactos.

A condição natural do Brasil resulta em grandes disputas econômicas e políticas, resultando na apropriação privada e na má distribuição das riquezas, iniciando pela privatização da terra e da água e, da destruição dos territórios dos povos tradicionais, como vimos no item anterior.

O município de Irapá também responde pelas riquezas naturais do Brasil e está localizado na região do Semiárido Nordestino, na fronteira com a zona do bioma Mata Atlântica, sofrendo a pressão de latifúndios, monocultores do eucalipto. Enquanto Semiárido, a sociedade enfrenta outros problemas já que o povo herdou os resultados econômicos, sociais, culturais e ambientais da política assistencialista, exploratória e depredatória da natureza, justificada nas condições climáticas.

De acordo com Neta (2013, p.64 *apud* MALVEZZI, 2007, p.9) “o semi-árido [*sic*] brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só”.

As políticas públicas de desenvolvimento regional para o semiárido promoveram ações de convivência com a “seca”, mantendo

as desigualdades pois, o projeto econômico garante a propriedade da terra e, por conseguinte do poder. São relações múltiplas que interagem entre si, promovendo a concentração da terra ao lado da privação do acesso aos mananciais de águas. Se isso não fosse suficiente, as atividades econômicas incentivadas devastam a natureza.

Sobre as questões relacionadas ao semiárido e ao desenvolvimento, Souza (2013) esclarece que:

Na década de 70, intensificaram-se os problemas socioambientais como: processos de urbanização sem planejamento, consumo excessivo de recursos não renováveis, desertificação do solo, contaminação tóxica, desmatamento, redução da biodiversidade e da diversidade cultural, geração do efeito estufa e a redução da camada de ozônio e suas implicações sobre o equilíbrio climático (p. 123).

O município de Iará é formado por terrenos pouco ondulados e quase não possui rios perenes. Possui uma vegetação e clima próprios do bioma Caatinga, ou seja, predomina a mata branca e possui elevadas temperaturas e chuvas distribuídas irregularmente. Possui dois períodos climáticos: um período seco, com pouquíssima precipitação, acelerada evaporação das águas dos rios, lagos e açudes. No período chuvoso as condições atmosféricas mudam, os cultivos brotam, florescem e o verde toma conta da paisagem.

Como vimos, a água no Semiárido é um bem precioso que precisa ser cuidado e cultivada. Todavia, o armazenamento em reservatórios é concentrado e usado em favor dos grupos dominantes. A pecuária bovina incentiva o desmatamento, degrada o solo e pode contribuir para acelerar o processo de desertificação. Por isso, não podemos separar o debate das questões agrárias, ambientais e das políticas de desenvolvimento econômico no contexto das relações de poder.

Duarte (2013) explica que:

Historicamente, as políticas implementadas na Região semiárido, forma voltadas para o “combate a seca”, como se as causas dos problemas da região fossem naturais e não políticas. A partir dessa concepção, o povo do semiárido era e em muitos casos, ainda o é, considerado como “incapaz” subdesenvolvido, ignorante, sendo assim o Estado sempre implementou políticas assistencialistas, de cima para baixo sem levar em consideração o contexto e as demandas da população local, sem a participação dos sujeitos sociais (p. 37).

Em diferentes épocas, a vida no campo aproxima diferentes situações envolvendo problemas agrários marcados pela má distribuição da terra, as formas de uso e de propriedade, além de problemas ambientais constituindo sérios obstáculos para aumento da produção na agricultura familiar.

Apesar das riquezas naturais e das potencialidades produtivas encontradas no Semiárido, o tema continua sem ser aprofundado nas escolas e as comunidades rurais permanecem alojadas de seus direitos a vida de qualidade e sem aprender a “plantar” água, ou seja, preservar ou recuperar as matas para continuar tendo água.

### **A natureza no entorno do Cangí**

Para nós, a água presente na natureza é um bem comum, um recurso natural essencial à vida. Contudo, a sua escassez vem, há tempos, preocupando toda a humanidade, sendo inclusive motivo de guerras no mundo e de disputas entre empresas e comunidade, como aquelas enfrentadas pelo Movimento dos atingidos por barragens (LIMA, 2020; NEIVA, 2019) já relatados.

A disputa pelo acesso à água não é um privilégio da Mangabeira, tendo gerado diversos conflitos como a disputa pelo entorno das barragens, a captação da água dos rios para irrigação por grandes grupos do agronegócio e/ou a poluição dos mananciais de água pela

indústria, pela mineração e pelo garimpo. Todos esses exemplos produzem condições de acesso ou não acesso à água que geram riquezas econômicas para os grupos empresariais e gravíssimos problemas sociais e ambientais para as comunidades locais. Em todos os contextos, os mais afetados são os povos do campo, agricultores e/ou criadores, comunidade quilombolas, indígenas, pescadores, ribeirinhos que, na maioria das vezes, encontram nas fontes ou nascentes e nos rios, o único acesso à água destinadas as mais variadas atividades que garantem sua existência e sobrevivência. Destruir a nascente e matar o rio é atacar diretamente os povos que dela precisam.

Sobre tal questão Neiva nos traz o exemplo do que ocorre em Correntina, no oeste da Bahia:

São muitos os conflitos em torno das terras e das águas, na região. Além das grilagens, há projetos de barragens para produção de energia, como o caso da PCH Fazenda Diogo, na comunidade de Aldeia (Santa Maria da Vitória) e Jenipapo (Correntina) na beira do rio Corrente. Se as comunidades não tivessem resistido à construção, mais de 500 famílias seriam atingidas direta e indiretamente. Há o uso excessivo das águas da região pelas grandes empresas, os desmatamentos de Cerrado em grandes áreas... que vem, dia após dia, causando a morte dos rios, num processo lento, mas que é percebido pelas populações locais. Isso desperta e intensifica reações do povo da região (NEIVA, 2019, p. 7).

Em menor proporção, as margens do rio Cangí, que sempre foram reconhecidas por suas terras férteis e mato verde o suficiente para criação de animais, despertou o interesse de fazendeiros oriundos de outras localidades e sofreu a pressão populacional da divisão das propriedades mais antigas.

Com a venda de partes de suas terras, os pequenos posseiros ou herdeiros, também venderam as terras onde se encontra a nascente, transformando-a num espaço privado.

Em outro ponto foi construído um balneário, marcado pela perfuração do poço que alimenta uma cascata destinada ao lazer, evidenciando que a região ainda tem água em abundância.

A maior parte dos terrenos da comunidade são heranças familiares já muito partilhadas, originando adensamentos das moradias no espaço. Mas, apesar de estarem localizadas em áreas de mata constituída por terras firmes e férteis, a maior dificuldade dos agricultores é enfrentar a escassez da água na comunidade.

Para sobreviver na localidade os moradores precisam comprar água através de carro pipa ou depender do fornecimento pela prefeitura. Só alguns pontos da comunidade possuem pontos de água encanada que abastecem alguns moradores.

A situação apresentada acima comprova que: “quando concebermos o ambiente como “recurso” capitalizamos o seu significado e financeirizamos os produtos, o resultado é a segregação e o empobrecimento dos já excluídos” (SANTOS, 2000, p. 16 apud CAVALCANTE).

A Mangabeira traz no seu histórico uma comunidade de pessoas trabalhadoras, com famílias que sempre buscaram a subsistência no fortalecimento da produção alimentar, alimentando quintais muito produtivos. Contudo, a apropriação privada do espaço no entorno do rio e da nascente produziu inúmeras dificuldades, desconforto em relação as condições para gerar renda e trabalho na própria comunidade.

Atualmente, o desemprego e a dependência da aposentadoria e de políticas compensatórias marcam o modo de vida dos locais, bem distante e distinta dos relatos que caracterizavam o padrão de vida no passado.

A comunidade possui uma escola que oferece da Educação infantil ao Ensino Fundamental II, com um público majoritariamente da própria comunidade e, em um menor número de estudantes oriundos

da zona urbana. Observamos que a cada ano há uma redução de números de alunos principalmente do 8º e 9º ano, dado bastante preocupante. A escuta dos estudantes revela que a desistência é motivada pelo desinteresse pelos estudos ou conteúdos escolares, pela situação econômica desfavorável, baixa estima gerada pela relação distorção série/ idade, entre outros motivos.

A escola precisa adentrar mais na comunidade para que assegure o conhecimento do espaço não formal com a representação do espaço formal, ajudando a construir elos entre o conteúdo a ser trabalhado e a vida. A realidade é um laboratório de estudo que começa na própria comunidade, o qual é um espaço rico de memória, de história que vai caracterizar a forma do conteúdo escolar.

Dessa forma, teremos um espaço representativo, constituído de pessoas conhecedores da sua história, capazes de propor caminhos e políticas que melhorem a qualidade de vida local.

### **Considerações finais**

Em virtude dos aspectos mencionados, a comunidade da Mangabeira tem enfrentado um histórico marcado pela desigualdade, no qual lhe restou uma baixa expectativa de vida no que se refere às condições de existência, refletindo que interferiu nas questões socioeconômicas e culturais da comunidade, às quais ficam à mercê de um resultado de exploração desenfreada e miséria.

A escola por sua vez tem um papel importante no espaço à qual está inserida, de tratar questões como essas que aqui foram levantadas como questões essenciais de uma comunidade que é marcada por exclusão; portanto, a escola como espaço formal tem o dever na busca de resgatar e valorizar os conhecimentos locais para potencializar na construção socioeconômica e cultural.

Infelizmente essas são questões ainda pouco discutidas no ambiente escolar, quase não existe registros escritos, prevalecendo

a transmissão oral das histórias e memórias de uma vida regada por questões que envolve a relação entre o homem, a terra e a água (natureza).

Esperamos poder contribuir com uma leitura crítica das questões socioterritoriais, agrária e ambiental em torno do Cangí, desejando ampliar as leituras de mundo e as possibilidades de lutas pelo acesso dos recursos naturais ainda tão valorizados pela comunidade.

## Referências

ALBERTI, V., FERNANDES, TM. E, FERREIRA, MM. (orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

ALMEIDA, Cassiana M. dos S. **O Estado e a Formação dos Camponeses Articulados no Comitê das Bacias Hidrográficas dos Rios Verde e Jacaré (Bahia): Limites e Desafios Contemporâneos para a Análise e Enfrentamento dos Problemas Ambientais**. Amargosa: PPG Educampo/UFRB, 2015. Dissertação aprovada em 23/03/2015. (Orientação Prof<sup>a</sup>. Dra. Silvana Lúcia da Silva Lima – UFRB).

BAHIA. **Estatísticas dos Municípios Baianos** [recurso eletrônico] / Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. V. 1 (2000 -). Salvador: SEI, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Terra**, a Lei brasileira nº 4504, de 30 de novembro de 1964.

BUTLER, Rhett A. **Informações sobre a floresta tropical para crianças**. May: 2019. Disponível em: <https://kids.mongabay.com/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

CALDART, Roseli, PEREIRA, Salete I. B., ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COUTO, Solange M. S. **Expressões da questão agrária no portal do Sertão – Bahia**. Salvador, 2014.

DUARTE, Ana P. M., CARNEIRO, Vera M. O. (orgs.). **Contribuições para construção de um currículo contextualizado para o Semiárido**. Feira de Santana: MOC/Curviana, 2013.

LIMA, Silvana Lúcia da Silva. **Transformações Sócio-Territoriais e o Espaço Rural do Alto Sertão Sergipano**. São Cristóvão: POSGEO/UFS, 2007. (Tese de doutorado orientada por José Borzachiello da Silva).

LIMA, Silvana Lúcia da Silva. **ÁGUA: um bem comum e direito humano fundamental negado pela lógica capital**. Recife: UFPE, 2020. (Produto final do Estágio Pós-doutoral orientado por Cláudio Ubitaran Gonçalves) – aguardando publicação.

NASCIMENTO, Humberto M. do. **A questão ambiental na origem do problema agrário brasileiro e o caso da região Sul**. Revista Economia e Sociedade. Campinas: v.17, n. 2 (33) p.103-132, ago. 2008.

NEIVA, Andreia da S. **A Sede do capital: Grilagem das terras e águas no Território da Bacia do Rio Corrente (Texto Base)**. Amargosa: PPG Educampo; MDA Comunicação, 2019. (Produto final aprovado em 24/05/2019, orientado por profa. Dra. Silvana Lúcia da Silva Lima).

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. **O Desafio Ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

UNEFAB. **Revista da Formação por Alternância**. União Nacionais das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, Brasília: v.5 n. 1(2005).

SANTOS Bernadete M. C. (*et al.*) (org.). **Construindo Saberes para educação contextualizada**. João Pessoa: MOC/Gráfica JB, 2011.

SANTOS, Júcélia Bispo dos. **Etnicidade e Memória entre Quilombolas em Irará- BA**. Salvador: UFBA, 2008. (Dissertação apresentada junto ao Programa Multidisciplinar De Pós-Graduação

em Estudos Étnicos e Africanos da UFBA, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup>.  
Dra. Maria Rosário Gonçalves de Carvalho).

# **Estudo de viabilidade e gestão associativa quilombola**

*Vanderson Sales dos Santos  
Crispiniano de Assis Costa  
Tatiana Ribeiro Velloso*

## **Introdução**

A história da economia solidária teve como origem a luta da classe trabalhadora voltada para a sobrevivência imediata, a garantia de trabalho e a defesa da própria dignidade, na busca de uma nova convivência humana e nos ideais democráticos da igualdade, da participação comunitária e da liberdade (VELLOSO, 2016).

No Brasil, a economia solidária tem a sua história a partir do modo de vida coletivo, especialmente das comunidades quilombolas que representam espaços comunitários de resistências e lutas contra o regime de escravidão que foram submetidos pelos colonizadores. Estas comunidades são formadas por sujeitos que foram trazidos de maneira violenta da África e escravizados, mas o modo de vida coletivo buscou a liberdade e a garantia de direitos negados historicamente. Entre as lutas, destaca-se a reforma agrária na regularização de seus territórios.

Observa-se que as comunidades visibilizam seus processos de reconhecimento e de permanência nos territórios ocupados, mas que, entretanto, necessitam garantir a regularização de ocupação de seus territórios. São direitos assegurados na Constituição Federal de 1988 que determina a regularização territorial das comunidades quilombolas e protege suas culturas e o Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta a identificação, reconhecimento,

delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por comunidades dos quilombos.

Esta é uma questão que as comunidades quilombolas situadas no Vale do Iguape persiste ao longo de sua existência, desde o reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares de 14 comunidades quilombolas em Cachoeira – BA. Além da regularização fundiária, estas comunidades se organizaram em núcleos produtivos como forma de gerar trabalho e renda, dentro dos princípios coletivos e comunitários. Entre estes núcleos está a Unidade de Beneficiamento de Pescados e Mariscos, situado na “Casa do Povo”, em Santiago do Iguape.

Os núcleos produtivos são espaços não formais da educação com construção de conhecimentos e de aprendizagens, representados pelo Centro de Educação e Cultura do Vale do Iguape – CECVI<sup>25</sup>. As comunidades quilombolas têm a luta pela educação na defesa do acesso universal, em todos os níveis e modalidades no e do campo, que se reconheçam o modo de vida, cultura e organização, vinculadas a história e a luta na construção de políticas públicas<sup>26</sup>.

Estes núcleos produtivos foram constituídos como forma de materializar as estratégias em um espaço não formal da educação que expressa um conjunto de princípios, diretrizes e propostas de

---

25 A CECVI é empreendimento da economia solidária, que traz na sua organização os princípios de democracia, solidariedade, cooperação, respeito à natureza e comércio justo e consumo solidário. Esta associação tem na sua base diversos núcleos produtivos: apicultura e meliponicultura; turismo de base comunitária; dandê; artesanato; ostreicultura; marisco e pescado; além de um ponto de cultura, grupo de samba de roda e um banco comunitário.

26 No Parecer CNE/CEB nº 16/2012 observa-se que os quilombolas são considerados povos ou comunidades tradicionais, e que determinam que as políticas públicas para estes sujeitos considerem a sua inter-relação com as dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais. Assim, considera-se que a educação do campo tem princípios integrados com a educação quilombola. Importante política pública é a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

organização, que tem a *práxis* de um movimento social (GOHN, 2005). Para tanto, contou com parceiros, como a Incubadora de Empreendimentos Solidários – INCUBA/UFRB que tem desenvolvido ações de extensão articuladas com ensino e pesquisa, e entre estas ações, a construção do estudo de viabilidade econômica e gestão associativa da unidade de beneficiamento de pescados e mariscos, com envolvimento de estudantes quilombolas do curso de Licenciatura de Educação do Campo do CETENS/UFRB.

Assim, a luta pela permanência do seu modo de vida comunitário demarcada por práticas de inserção socioeconômica e cultural dos povos remanescentes de quilombo é construída no contexto da educação do campo no espaço não formal de uma unidade produtiva com princípios da economia solidária. Assim, surge a questão: é viável economicamente uma unidade de beneficiamento de pescados e mariscos quilombola de gestão associativa?

Diante de tal questão, o objetivo deste trabalho foi de contribuir com a sistematização de um estudo de viabilidade econômica e gestão associativa, os principais aprendizados e desafios, integrados às práticas da educação do campo no espaço não formal e da economia solidária. Para tanto, foi necessário compreender a história e as características das comunidades quilombolas do Vale do Iguape, em Cachoeira – BA e a forma de organização nos princípios da economia solidária; e apresentar o processo de construção do estudo de viabilidade com os aprendizados para a gestão associativa na relação com a educação do campo.

A metodologia utilizada neste trabalho foi qualitativa, a partir da pesquisa-ação por permitir a aproximação dos pesquisadores de maneira a sistematizar o conhecimento de forma participativa com os sujeitos, com busca no processo de intervenção para transformação de sua realidade (THIOLLENT, 2005). Esta metodologia traz a formação a partir da relação com um processo de comunicação que se estabelece entre universidade e sociedade, com o objetivo

de produzir conhecimentos na relação indissociável das atividades acadêmicas de extensão, de ensino, de pesquisa e de ações afirmativas.

A construção do estudo de viabilidade e gestão associativa envolve a participação dos quilombolas responsáveis pela unidade. Portanto, não se trata de um trabalho tecnocrático, realizado por especialistas externos, mas de um processo de construção coletiva de conhecimentos, no qual os integrantes dos quilombolas e dos acadêmicos descobrem juntos as condições necessárias para a sustentabilidade da unidade (KRAYCHETE, 2008).

A forma de levantamento das informações do estudo foi iniciada nas oficinas com as seguintes perguntas: O que se produz? Quando se produz? Para que mercado potencial? Qual preço de venda dos produtos de pescados, mariscos e ostras? Existe sazonalidade?

Esta construção se deu a partir da relação com a educação do campo e a economia solidária, como possibilidade de enfrentamento de desafios na questão social, e neste caso, como direito social das comunidades quilombolas na garantia de melhoria da qualidade de vida. Foram realizadas Oficinas no período de 2017 e 2018 para atualização do estudo de viabilidade econômica e gestão associativa, com pesquisas documentais e bibliográficas.

Dessa forma, o trabalho buscou apresentar a sistematização da construção de um estudo de viabilidade econômica na gestão associativa, de forma a promover processos educativos de referência na relação entre práticas e saberes tradicionais das comunidades quilombolas do Vale do Iguape, em Cachoeira – BA, na relação com a educação do campo e economia solidária.

### **Comunidades quilombolas do Iguape**

O Vale do Iguape, no Território do Recôncavo da Bahia, entre os séculos XVI a XX, destacou-se no processo de colonização brasileira,

como um centro de formação e exportação de capital. Este centro teve como base a economia e regime agroescravista, com atividade da cana de açúcar, exploração do fumo e comercialização de negros escravos trazidos do continente africano, repleto de Engenhos de Cana de Açúcar, com suas respectivas senzalas.

Por conseguinte, as comunidades quilombolas tiveram suas origens vinculadas à existência dos engenhos de cana-de-açúcar no Vale do Iguape. São comunidades remanescentes de quilombo<sup>27</sup> localizadas em Cachoeira, situada na via fluvial do Rio Paraguaçu que dá acesso à Baía de Todos os Santos, com economia marcada pela produção agrícola e pesca artesanal.

Apenas cinco comunidades quilombolas do Vale do Iguape têm suas terras demarcadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. As outras comunidades apesar de serem reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, ainda necessitam da titulação final, que depende de negociações (IBENS, 2007). O perfil fundiário das comunidades quilombolas revelou em que na comunidade de Kalolé, a área média por família é de 2 hectares por influência dos 20 hectares de baixada conquistada no conflito com a Usina Paranaguá. Na comunidade de Kaibomgo residem 65 famílias numa área de 2.600 hectares e nas demais comunidades a média de área por família corresponde a menos de 0,5 hectares. E a partir da mobilização e da luta determinou a delimitação e a desapropriação de 1.200 hectares de terra, para atender a 100 famílias quilombolas das comunidades do Kaonge, Dendê, Engenho da Praia, Engenho da Ponte e Kalembá, com 730 hectares demarcados.

Estas famílias desenvolvem culturas temporárias como plantios de feijão, milho, quiabo, banana, mandioca, produção de

---

27 As comunidades oriundas desta dinâmica são: Kaonge, Dendê, Kalemba, Engenho da Ponte, Engenho da Praia, Tombo, Kalole, Imbiara, Engenho da Vitoria, Kaibongo, Guaiba, Engenho da Cruz, Engenho Novo, Santiago do Iguape e São Francisco do Paraguaçu.

farinha, criação de animais de pequeno porte e outras atividades, mas com importância da atividade de pesca artesanal e mariscagem na economia das famílias, que representam média de 34% na composição de renda familiar. O ambiente estuarino da Bacia do Iguape com extenso manguezal garante os alimentos para consumo destas famílias. Com o impacto ambiental provocado pela pesca predatória e o comportamento irregular da hidrelétrica Pedra do Cavalo da Votorantin (implica na liberação de volumes de água), afetam a pesca com redução do potencial de captura e influencia na renda familiar.

Logo, as comunidades quilombolas do Iguape apresentam um potencial estuário com pescados e mariscos, importante para a segurança alimentar e nutricional dos quilombolas, mas também com possibilidade de geração de renda com a necessidade de beneficiamento para acesso aos mercados locais e institucionais. Esta unidade surge com princípios da economia solidária de participação coletiva, em que o trabalho não está subordinado ao capital. Sendo assim, um conjunto de atividades foi realizado, que representam espaços não formais da educação, para contribuir na construção de conhecimentos e de aprendizados vinculados às lutas das comunidades quilombolas, em respeito à sua cultura e aos seus modos de vida.

Nesse sentido, as comunidades quilombolas buscaram a construção de uma unidade de beneficiamento de pescados e mariscos das comunidades quilombolas do Vale do Iguape, na “Casa do Povo”, em Santiago do Iguape. Esta decisão foi dialogada nos momentos formativos, a partir da importância das atividades de pesca artesanal, de mariscagem e da ostreicultura, como forma de agregar valor aos produtos locais, bem como de ampliar o acesso ao mercado.

## **A Casa do Povo**

A implantação da unidade de beneficiamento de pescados e de mariscos para as comunidades quilombolas do Vale do Iguape torna-se um meio de fortalecimento da organização produtiva, de forma a aproveitar os fatores das potencialidades estuárias por parte de pescadores, pescadoras e cultivadores de ostras, com maior incremento de renda com o processo de beneficiamento da produção e da comercialização coletiva.

Nesse contexto, foi demonstrada a necessidade de uma estrutura de beneficiamento, e a determinação para adequação do espaço como unidade de beneficiamento foi realizada em uma das reuniões mensais ordinárias do Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape. Estas discussões são de educação em espaços não formais que se refere ao ensino e à aprendizagem na participação nas organizações sociais que se buscam superar seus desafios (GONH, 2007).

Para tanto, foram levantadas as necessidades de infraestrutura para atendimento das normas da inspeção sanitária, a partir de contatos e visitas realizadas pela Agência Estadual de Defesa Agropecuária da Bahia – ADAB. Foi vivenciado que as exigências de inspeção sanitária não estão adequadas para a realidade desta unidade quilombola. Freitas (2013) argumenta que a regularização sanitária, na maioria dos casos, representa a etapa mais complexa para unidades desta natureza, principalmente pelos entraves burocráticos e de exigências complexas.

A Casa do Povo é um espaço comunitário das comunidades quilombolas, situada no distrito de Santiago do Iguape. Essa estrutura passou por reforma da infraestrutura, iniciada em 2012. Assim, foram equipamentos como de um conjunto de formação, conquistadas

pelos programas e políticas públicas em editais públicos<sup>28</sup>. Pode-se, portanto, ressaltar que é notória a luta dos quilombolas em acessar os editais e o desafio de relacioná-los, junto com os seus parceiros, visto que não foi possível executar todas as exigências em apenas um edital.

A decisão da construção da unidade de beneficiamento de pescados e de mariscos veio a partir de Oficinas realizadas a partir de 2010, em parceria com o IBENS e com a INCUBA/UFRB. Foram realizadas Oficinas de Estudo de Viabilidade Econômica e Gestão Associativa, a partir de 2010, mas com a conclusão em 2012; e atualizada a partir do acesso de estudantes quilombolas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no CETENS/UFRB, entre 2017 e 2018, como atividades do tempo comunidade na Pedagogia da Alternância.

As oficinas são espaços de aprendizados que possibilitam a construção de conhecimentos através de vivências e de memórias que propicia a construção de pertencimento por parte dos sujeitos participantes (SILVA, 2007). São espaços formativos que traduzem o que Freire (2000) afirma que é o ato de educar, em seu entendimento que é de humanizar, como uma educação de prática construtora do humano que explicita como Pedagogia da Esperança.

Desse modo, foi definida a construção do estudo de viabilidade econômica e gestão associativa como forma de planejar ações de contribuir na estruturação e no fortalecimento de práticas produtivas na área da maricultura, ostricultura e pesca artesanal, enquanto espaço de construção de conhecimentos. Esta construção foi

---

28 Acessados pela INCUBA/UFRB com a Fundação de Amparo à Pesquisa do estado da Bahia – FAPESB, em parceria com a Secretaria de Trabalho, Emprego, Renda e Esporte – SETRE e Secretaria de Meio Ambiente – SEMA e o Programa de Apoio às Incubadoras – PRONINC pela Secretaria Nacional de Economia Solidária – SENAES do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE; e pela CECVI através da Companhia de Ação Regional – CAR da Secretaria de Desenvolvimento Rural – SDR do Governo do Estado da Bahia na relação com o BNDES e de edital público da PETROBRAS.

fomentada com a preocupação na segurança alimentar das famílias quilombolas e na geração de renda, com a produção escoada para o mercado, com práticas de beneficiamento e agregação de valor aos produtos. Esse processo integrado com as formações relacionadas ao mundo do trabalho, em um espaço não formal da educação que contribui para a organização comunitária coletiva, com vínculo nas resistências e nas lutas das comunidades quilombolas.

### **Viabilidade e Gestão Associativa**

A Educação do Campo é oriunda de lutas dos movimentos sociais do campo que buscam construir aprendizados e conhecimentos por e para os sujeitos do campo, com garantia de respeito à diversidade de culturas e de práticas sociais, em defesa de seus territórios para transformação das condições históricas de desigualdades que foram submetidos.

A Educação do Campo busca construir os vínculos entre conhecimentos e valores dos sujeitos do campo, a partir de uma matriz que se movimenta nas lutas (CALDART, 2002). Neste sentido, são considerados dois espaços fundamentais desta educação: o espaço formal e o não formal.

Nesse contexto, é importante considerar que a construção do estudo de viabilidade com a unidade de beneficiamento, mesmo com os intervalos de cinco anos<sup>29</sup>, foi na dinâmica dos princípios da educação do campo no espaço não formal. Dessa forma, as ações retomadas de estudo de viabilidade econômica e gestão associativa transcorreram como processo de formação do grupo, integradas

---

29 Este intervalo se deu por alguns motivos: a relação com a ADAB para atendimento das exigências para a inspeção sanitária; a necessidade de relacionar diversos projetos de editais públicos, com exigências e tempos diferentes na sua execução; e a dificuldade em conseguir uma empresa que atendesse as exigências dos financiadores, bem como de interesse por uma obra considerada pequena e com recursos limitados. Em 2018, a unidade ainda se encontra em finalização das obras de infraestrutura para atendimentos das exigências da ADAB.

à dinâmica da educação do campo como atividade do tempo comunidade.

O tempo comunidade é do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do CETENS, com envolvimento de dois estudantes quilombolas que fazem parte da CECVI e dos núcleos produtivos. Este curso é desenvolvimento na Pedagogia da Alternância que tem a formação contínua e integra os espaços formativos da universidade e da comunidade. São espaços formativos diferenciados, e que possibilitam a articulação de diferentes saberes e experiências voltadas para o respeito às culturas, às histórias e aos modos de vida dos sujeitos do campo.

Em vista disso, a vivência da Pedagogia da Alternância possibilita a indissociabilidade das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa, extensão e ações afirmativas. São atividades que possuem vínculos entendidas como presenciais e teóricas nos ambientes da universidade e da comunidade. No tempo comunidade se tem diversos espaços, e neste caso na unidade de beneficiamento, que orientação de um Plano de Estudo construído no tempo universidade.

O estudo de viabilidade foi realizado em oficinas, entendido como um instrumento de avaliação e planejamento. O que se pretende é um aumento da capacidade dos sujeitos interferir na realidade em que se estabelece. Tais procedimentos metodológicos vão além de um modo técnico, pois possuem um sentido educativo e político (KRAYCHETE, 2008).

O estudo de viabilidade econômica consiste na análise econômica do empreendimento da economia solidária em que se pretende realizar determinada atividade produtiva; nas questões de gestão do empreendimento e nas relações associativas assumidas e desenvolvidas pelas pessoas em termos de compromissos e responsabilidades. Segundo a CAPINA (1998, p. 7), para realizar um estudo de viabilidade precisa se conhecer muito bem a atividade, e que

isto não significa que temos que encontrar um especialista. O que precisamos é pensar previamente sobre os vários aspectos que envolvem o nosso empreendimento. Com isso, aumentamos a possibilidade de êxito do nosso projeto e evitamos, desde já, uma grande quantidade de problemas que poderiam surgir no futuro.

O estudo de viabilidade constrói reflexões e apresenta subsídios necessários para que aborde de forma eficaz a alocação dos recursos (WOILER; MATHIAS, 2008). Portanto, a construção deste estudo segue o que Freire (2000) defende que a formação não é sinônimo de treinamento, pois a formação técnico-científica depende da pedagogia crítica de pensar a realidade social, política e histórica que contrapõe a visão tecnicista e cientificista.

Kraychete (2008) afirma que estudar a viabilidade econômica conduz a trabalhar baseando-se em dois princípios de caráter essencial e de forma participativa: identificar e fortalecer as condições para que o projeto seja eficaz, bem como, identificar e neutralizar fatores que possam impedir a sua execução.

Foi observado nas discussões durante as oficinas que as comunidades quilombolas da Bacia e Vale do Iguape pescam principalmente o sururu e criam ostras. A pesca é realizada em média de 180 dias por ano. Isso porque os pescadores não pescam nas semanas de lua crescente ou minguante. A quantidade anual é estimada em 40 toneladas de ostra e 30 toneladas de sururu. Além destes produtos, existe a pesca do camarão, em que o período de defeso nos meses de abril, maio, setembro e outubro são respeitados; e citaram ainda o siri e os peixes diversos.

Segundo as informações de mercado, o preço unitário é aquele que a unidade irá pagar aos pescadores pelo seu produto. São preços considerados justos, mediante informações coletadas em campo e discutidas em oficinas com os próprios sujeitos. Um

desafio é a necessidade de capital de giro para pagamento à vista aos pescadores, pois isso é um dos motivos que determina a entrega destes produtos à unidade de beneficiamento. Muitas vezes o atravessador paga por um preço menor, mas faz este pagamento à vista. O que se discutiu é que esta venda é uma das principais fontes de renda das famílias quilombolas do Vale do Iguape.

Foram levantados os mercados locais (próximos de Feira de Santana e Salvador, além da Baía de Todos os Santos) e o mercado institucional<sup>30</sup>, a partir do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e do Programa de Aquisição de Alimentos – PAA. Para acessar estes mercados, foi visto a necessidade de atendimento às normas sanitárias, e assim foi realizado o levantamento dos investimentos necessários para este atendimento.

Um investimento necessário por conta das exigências da inspeção sanitária foi a adequação de infraestrutura. Esta adequação está em fase de finalização, e é importante destacar que o percurso foi muito complexo para atendimento das exigências. Em seguida, foi construído o quadro de investimentos a partir de equipamentos e mobiliários para funcionamento da unidade de beneficiamento, em conformidade com a infraestrutura reformada da “Casa do Povo”, em Santiago do Iguape. Após o levantamento, foi problematizado um custo fixo para o estudo: a depreciação. A depreciação refere-se “a reserva que precisamos fazer para que, após um determinado período de uso, tenhamos dinheiro em caixa para trocar o equipamento, que já está muito usado, por outro mais novo” (CAPINA, 1998, p. 16).

Essa foi uma discussão importante visto que os equipamentos e os mobiliários foram adquiridos por editais públicos, e os mesmos possuem vida útil e para a sua substituição há necessidade de uma

---

<sup>30</sup> São políticas públicas que garantem a aquisição de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar, em pelo menos, 30% dos produtos adquiridos (PNAE); e a promoção do acesso à alimentação voltado para segurança alimentar e nutricional a partir do incentivo a agricultura familiar, em diversas modalidades (PAA).

reserva feita ao longo do tempo. Uma decisão do grupo foi calcular a média de vida útil dos equipamentos em 10 anos, com exceção do ar-condicionado e dos utensílios para 5 anos. O valor residual em 10% do valor dos equipamentos, com exceção do balcão, da lixeira inox e dos utensílios que não foram contabilizados este valor.

Outros custos foram contabilizados para a manutenção da unidade: outros custos fixos e os custos variáveis. Os custos fixos são aqueles que devem ser honrados, independente do funcionamento da unidade; e os custos variáveis que são aqueles que variam de acordo com produção da unidade de beneficiamento. Uma das discussões foi se a mão-de-obra seria um custo fixo ou variável, e no entendimento do grupo, como o levantamento da produção para beneficiamento foi anual, por conta da sazonalidade dos pescados e dos mariscos, foi determinado como um custo variável, em forma de diária de 8 horas.

A partir da produção beneficiada planejada, foi visto a necessidade de itens de custos variáveis, como a mão de obra, embalagens, rotulagens. Houve uma intensa discussão do tempo que se leva para beneficiar cada produto, a partir de sua especificidade, bem como de se considerar a sazonalidade, em que determinados períodos serão intensos. Outra discussão foi o horário de funcionamento da unidade, que deve ser determinado a partir da tábua de maré, considerando que os pescadores e as pescadoras quilombolas precisarão entregar a sua produção no retorno de suas atividades. E por fim, que os quilombolas responsáveis pelo funcionamento da unidade devem ser preferencialmente a juventude, como uma forma de garantir trabalho e renda, para pelo menos 10 jovens. A discussão foi pautada nos princípios da economia solidária: geração de trabalho para os jovens quilombolas e geração de renda para as comunidades quilombolas e seus pescadores, com distribuição de seus resultados de forma equitativa.

Foi visto o potencial de utilização dos resíduos, mas que ficou para ser discutido em outro momento, no sentido de tratamento dos resíduos com levantamento de potencialidades para desenvolvimento de novos produtos. Outra discussão é que o processo de comercialização tem a própria unidade como referência, em que se determinou que neste momento não tivesse um percentual. Foi visto que os produtos não incidem custos tributários, porque são isentos. E que no caso dos jovens, como são rurais, possuem previdência específica na condição da lei vigente.

Foi discutido nas oficinas o tema do ponto de equilíbrio, que seria a quantidade mínima necessária para beneficiamento dos pescados e mariscos para manutenção da unidade. Foi visto que a unidade tem potencial para sua viabilidade econômica, mas que necessita ainda de se colocar em funcionamento e de construção destas regras que tratem das relações sociais entre os sujeitos quilombolas envolvidos com processo de funcionamento da unidade.

Nas oficinas foram construídas questões sobre as regras de funcionamento, que precisam ser debatidas no Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape, bem como com a base dos pescadores e dos jovens quilombolas. São regras de convivência que devem posteriormente ser sistematizadas em um Regimento Interno, no sentido de compreender que o desenvolvimento da capacidade requer a participação de todos os membros.

Segundo Singer (2000), na economia solidária as decisões são coletivas e transparentes, de forma que o conhecimento fragmentado dos sujeitos possa ser mobilizado de forma integrada para as tomadas de decisão, diferentemente do modo capitalista em que a administração seria um exercício de liderança a partir de dominação do capital sobre o trabalho. Cabe aqui afirmar, segundo o autor, que a forma de construção destas atividades contrapõe a descrença que se construiu sobre a capacidade administrativa destes sujeitos frente aos seus empreendimentos.

Portanto, o conhecimento é um processo construído, em que a gestão como a administração da unidade coletiva se difere da empresa capitalista, em que o processo decisório fica restrito a um grupo, enquanto na economia solidária é compartilhado por todos os envolvidos com papéis e funções discutidas. É por isso que é importante salientar o papel da formação na construção de princípios emancipatórios como a cooperação, a solidariedade, a democracia participativa, a criação cultural, a justiça e a paz.

Isso pressupõe a mudança de paradigma, principalmente em relação ao papel da ciência, em especial a administrativa, que detém o carimbo da verdade, e que historicamente o progresso sequestrou os saberes produzidos pelos quilombolas. Bezerra (2007, p. 22) defende que a produção de conhecimentos não pode desconsiderar os diferentes saberes, em que “não existem metodologias em prateleiras, completamente ajustadas aos nossos empreendimentos educativos, nem manuais de receitas técnicas que garanta o resultado esperado”.

Nesse sentido, o contexto da economia solidária e da educação do campo no processo de ações de formação desenvolvidas pelos sujeitos do campo, carece de maior aprofundamento teórico e de construção de ferramentas adequadas a partir das vivências práticas e acumuladas, principalmente pelos saberes das comunidades quilombolas. Consequentemente, os resultados permitem a promoção da melhoria da qualidade de vida, possibilitando a transformação social de processos nos modos de vida coletivos e comunitários.

### **Considerações finais**

O objetivo deste trabalho foi de contribuir com a sistematização de um estudo de viabilidade econômica e gestão associativa, com busca de levantar os principais aprendizados e desafios para sua estruturação, integradas às práticas da educação do campo no espaço não formal e da economia solidária.

Foi observado que a história das comunidades quilombolas do Vale do Iguape é marcada por lutas em defesa de seus territórios, e construíram as estratégias de constituição de núcleos produtivos que traduzem as riquezas materiais e imateriais produtivas e culturais. Esta construção se deu em espaço não formal da educação, tendo a educação do campo como demarcada enquanto luta de construção e de acesso aos conhecimentos vinculados com a realidade cultural e os modos de vida, em que se entrelaça com a educação quilombola. Ao mesmo tempo, foi possível integrar no espaço formal de acesso os estudantes quilombolas desta realidade na Licenciatura em Educação do Campo, que através da Pedagogia da Alternância, integrou o seu percurso formativo nos tempos universidade e comunidade.

Foram espaços que contribuíram para a sistematização do estudo de viabilidade com princípios da economia solidária, participação, democracia e equidade, que tem como referência as comunidades quilombolas. Esta referência se dá pelos modos de vida que estas comunidades historicamente se constituíram na resistência e na luta por garantia de direitos.

Então a experiência da construção deste estudo foi em formato de oficinas, com participação de parceiros, como a própria UFRB, através da INCUBA, mas também de estudantes de graduação das próprias comunidades, que contribuíram e tiveram contribuição na construção de um percurso articulado entre a economia solidária com práticas coletivas, com a educação do campo, em que a opção da sistematização demonstra a apropriação de conhecimentos econômicos de forma articulada com processos participativos e associativos.

Foi notório que existissem impasses que pudessem impedir a eficácia das transformações e do aproveitamento das potencialidades para a construção de uma unidade de beneficiamento de produtos das comunidades quilombolas. Para além de desafios estruturantes históricos, como a questão da regularização fundiária, a construção

deste estudo abordou situações que os quilombolas não possuem controle, como a inspeção sanitária, por exemplo, como também de financiamentos públicos acessados de forma fragmentada.

O estudo apresenta aprendizados entre saberes e conhecimentos tradicionais e acadêmicos, e que a questão marcante não é o resultado material dos cálculos apenas, mas o processo de apropriação destes conhecimentos e da construção das regras de convivência entre os sujeitos envolvidos, em que o trabalho não está subordinado ao capital.

Logo, essa sistematização aponta a viabilidade não apenas na dimensão econômica, mas em uma forma de promover dignidade de condições de vida, com respeito à cultura e aos modos de vida das comunidades quilombolas. Essa viabilidade passa pela centralidade das resistências e das conquistas coletivas de superação das desigualdades que foram submetidas historicamente, através da educação em uma perspectiva transformadora.

## Referências

BEZERRA, A. Economia popular e economia dos setores populares: preocupações e indagações. In: **Economia dos setores populares: sustentabilidade e estratégias de formação**. KRAYCHETE, G. AGUIAR, K. (orgs.). São Leopoldo: OIKOS, 2007. p. 19-31.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo - Educação do campo: políticas públicas e identidade**.

CAPINA. Cooperação e Apoio a Projetos de Inspiração Alternativa. Puxando o fio da meada: viabilidade econômica de empreendimentos associativos I. Rio de Janeiro: CAPINA, 1998.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, A. L. C. de. **Regularização dos alimentos da agricultura familiar destinados às escolas públicas da 20ª CRES – Crato - CE** diante dos órgãos de controle sanitário. Fortaleza – CE: Escola de Saúde Pública do Ceará, 2013. (Monografia de Especialização em Vigilância Sanitária da Escola de Saúde Pública Ceará).

KRAYCHETE, G. **Como fazer um estudo de viabilidade econômica**. Exposição realizada no primeiro dia da Consulta Economia Popular: Viabilidade e Alternativas, promovida pela CESE-CEADE, Salvador, junho/2008.

IBENS. Instituto Brasileiro de Educação em Negócios Sustentáveis. **Diagnóstico do Potencial Produtivo**: “Alternativas de Geração de Renda para Comunidades do Entorno da Usina Hidrelétrica Pedra do Cavalo”. Cachoeira – BA: IBENS, 2007.

SILVA, C. R. Oficinas. In: PARK; FERNANDES; CARNICEL (org.). **Palavras-chave em Educação não-formal**. Holambra: Setembro; Campinas/CMU, 2007.

SINGER, P. Economia solidária: um modo de produção e distribuição. In: SINGER, Paul; SOUZA, André Ricardo de (orgs). **A economia solidária no Brasil**: a autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto, 2000. p. 11-28.

THIOLLENT, M. Perspectivas de metodologia de pesquisa participativa e de pesquisa-ação na elaboração de projetos sociais e solidários. In: **Tecnologia e desenvolvimento social e solidário**. LIANZA, S. ADDOR, F. (orgs.). Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 172-189.

VELLOSO, T. R. A trajetória do movimento cooperativista: da vertente de controle estatal para instrumento de promoção de desenvolvimento territorial. In: CRUZ, D. U. da. (org.). **O Mundo Rural na Bahia**: Democracia, Território e Ruralidades. Feira de Santana – BA: Zarte, 2016. p. 363 – 390.

WOILER, S; MATHIAS, W. F. **Projetos**: planejamento, elaboração e análise. São Paulo: Atlas, 2008.

## **Sobre os autores**

### **Aldinete Silvino de Lima**

Doutora em Educação Matemática e Tecnológica com pós-doutorado em Ensino de Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do CETENS/UFRB. Desenvolve pesquisas sobre Educação do Campo, Educação Matemática Crítica e áreas afins.

E-mail: [aldinetelima@ufrb.edu.br](mailto:aldinetelima@ufrb.edu.br)

### **Analdino Pinheiro Silva Filho**

Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) / Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestre em Educação pela UEFS. Atua como docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo do CETENS/UFRB.

E-mail: [analdinofilho@ufrb.edu.br](mailto:analdinofilho@ufrb.edu.br)

### **Ana Paula Inacio Diório**

Doutora em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz/RJ. Atua como docente nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e no Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade do CETENS/UFRB.

E-mail: [anapaula.diorio@ufrb.edu.br](mailto:anapaula.diorio@ufrb.edu.br)

### **Brenda Santos de Sousa**

Mestranda em Ensino, Filosofia e História das Ciências no PPGEFHC da UFBA/UEFS. Licenciada em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza pelo CETENS/UFRB. Integrante do Coletivo de Mulheres Tereza de Benguela e do Coletivo de Estudantes Negros e Quilombolas Maria Felipa de Oliveira.

E-mail: [brendasantos.bs978@gmail.com](mailto:brendasantos.bs978@gmail.com)

**Bruna Pires Pereira**

Licenciada em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza pelo CETENS/UFRB. Discente do Curso de Especialização Interdisciplinar em Ambiente, Tecnologia e Sustentabilidade no CETENS/UFRB. Pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Comunidades e Territórios Tradicionais (LIECTT).

E-mail: brunapirespp@gmail.com

**Carlos Alexandre Oliveira da Silva**

Licenciando em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza do CETENS/UFRB. Membro do Grupo de Pesquisa Grupo de Inovação e Pesquisa em Ciências Analíticas do Portal do Sertão – iPCA – SERTÃO. As pesquisas que desenvolve abordam o impacto de contaminantes inorgânicos em matrizes ambientais.

E-mail: carlosalexandros11@gmail.com

**Crispiniano de Assis Costa**

Licenciando em Educação do Campo com Habilitação em Matemática do CETENS/UFRB. Faz parte do Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape como Coordenação Executiva da Comunidade de Engenho da Ponte. Membro dos núcleos de produção Turismo de Base Comunitária, Azeite de Dendê, Ostricultores, do Banco Comunitário de Santiago do Iguape.

E-mail: crispinianoassis@gmail.com

**Daniela Bispo de Jesus**

Licenciada em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza pelo CETENS/UFRB. Professora da Rede Municipal de Ensino de Irará/BA.

E-mail: dany.ufrb@gmail.com

**Dilza Bispo Bastos**

Licenciada em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza pelo CETENS/UFRB. Integrante da Comunidade Quilombola de Barreiros.

E-mail: dilza.bispobastos@gmail.com

**Ducileia da Cruz Amorim**

Licencianda em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza do CETENS/UFRB.

E-mail: ducileiacruz.ufrb224@gmail.com

**Elene Barbosa Pereira**

Licencianda em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza do CETENS/UFRB. Técnica em Agropecuária pela Fundação Bradesco. Diretora do Conselho Administrativo da Associação Quilombola de Massaranduba e Adjacências/Itararé-BA. Pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Comunidades e Territórios Tradicionais.

E-mail: elene.barbosa22@gmail.com

**Frederik Moreira dos Santos**

Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pelo PPGEFHC da UFBA/UEFS. Atua como docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo do CETENS/UFRB. Atua, principalmente, nos seguintes temas: História e Filosofia da Natureza e da Matemática contextualizados para o ensino de Agroecologia e de Física na Educação do Campo.

E-mail: fredsantos@gmail.com

**Idalina Souza Mascarenhas Borghi**

Mestra e doutora em Educação pela UFBA. Atua como professora adjunta na Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade – PPGECID. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – GEPED. Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE).

E-mail: ismborghi@ufrb.edu.br

**Irislene Carvalho da Silva**

Licenciada em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza pelo CETENS/UFRB. Docente da Escola Família Agrícola de Itararé - Bahia.

E-mail: iris.ufrb@gmail.com

**Irlane Felix Rodrigues**

Licenciada em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza pelo CETENS/UFRB.

E-mail: irlanerodrigues500@gmail.com

**Iverson Cerqueira da Encarnação**

Licenciado em Educação do Campo com Habilitação em Matemática pelo CETENS/UFRB. Professor do município de Castro Alves (BA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem de Matemática na Educação do Campo (GEPEAMEC). Tem interesse em estudos sobre Educação do Campo e o Ensino de Matemática na Educação do Campo. E-mail: simplismenteiverson1995@gmail.com

Junália Anunciação da Cruz Ferreira é licencianda em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza pelo CETENS/UFRB. Técnica em Agropecuária.

E-mail: junalyacruz@gmail.com

**Kássia Aguiar Norberto Rios**

Mestra e doutora em Geografia pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Metodologia de Ensino na Educação Superior pela Faculdade da Cidade do Salvador. Bacharel e Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora do CETENS/UFRB. Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Comunidades e Territórios Tradicionais (LIECTT).

E-mail: kassiaros@ufrb.edu.br

**Klayton Santana Porto**

Mestre e doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pelo PPGEFHC da UFBA/UEFS. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Educação Inclusiva e Especial (FINOM). Docente do CETENS/UFRB. Desenvolve trabalhos na área de ensino de Ciências, Física, Educação do Campo e Educação Inclusiva.

E-mail: klayton@ufrb.edu.br

**Kleber Peixoto de Souza**

Doutorando em Ciências da Educação na Universidade do Minho/Portugal, em parceria com a UFRB. Mestre, especialista e pedagogo

em Educação pela Universidade de Brasília (UNB). Professor Adjunto do CETENS/UFRB.

E-mail: kleber.peixoto@ufrb.edu.br

### **Liz Oliveira dos Santos**

Doutora em Química pela UFBA. Mestre em Química Analítica pela UESB. Professora Adjunta do CETENS/UFRB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Grupo de Inovação e Pesquisa em Ciências Analíticas do Portal do Sertão - IPCA – SERTÃO. Desenvolve pesquisas nas áreas de alimentos e ambientais.

E-mail: liz@ufrb.edu.br

### **Marcelo dos Santos Silva**

Licenciado em Educação do Campo com Habilitação em Matemática pelo CETENS/UFRB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem de Matemática na Educação do Campo (GEPEAMEC). Tem interesse em estudos sobre Educação do Campo e o Ensino de Matemática na Educação do Campo.

E-mail: marcelodossantossilva1997@gmail.com

### **Maricleide Pereira de Lima Mendes**

Doutora em Ensino de Ciências pelo PPGEFHC da UFBA/UEFS. Professora Adjunta do CETENS/UFRB. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Diversidade – GEPED. Desenvolve pesquisas nas áreas de Formação de Professor, Ensino de Química e Educação do Campo.

E-mail: maricleide.mendes@ufrb.edu.br

### **Michele de Araújo de Jesus**

Mestre em Saúde Coletiva pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS. Especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital pela UFRB. Graduada em Enfermagem pela UFRB. Atua como docente do Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) do Portão do Sertão Feira de Santana – Irará/BA.

E-mail: michele.jesus76@enova.educacao.ba.gov.br

**Neide Alves dos Santos**

Licencianda em Educação no Campo com Habilitação em Ciências da Natureza pelo CETENS/UFRB. Cursa extensão em Autogestão e Economia Solidária pela Universidade Aberta à Economia Solidária (UAES). Integra o movimento de Economia Solidária e trabalha como artesã. Pesquisadora da PANC.

E-mail: neidedagrif@gmail.com

**Nilson Antonio Ferreira Roseira**

Doutor em Educação pela Universidade de Barcelona (UB - Espanha). Mestre em Educação pela UNEB. Professor Adjunto da UFRB. Atua como docente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo do CETENS/UFRB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem de Matemática na Educação do Campo (GEPEAMEC).

E-mail: nroseira.ufrb@gmail.com

**Normeide Pereira Ferreira**

Licenciada em Educação do Campo com Habilitação em Matemática pelo CETENS/UFRB. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Diversidade (GEPED). Líder da Pastoral da Criança. Conselheira da Associação Rural Comunitária do Distrito de Jaíba.

E-mail: normeidepereiraferreira@gmail.com

**Paulo José Lima Juiz**

Pós-doutor em Farmácia pela UFBA. Doutor em Biotecnologia pela UEFS. Mestre em Imunologia pela UFBA. Especialista em Biologia Molecular aplicada a Medicina Forense pela UNEB. Especialista em Microbiologia pela UFBA. Atualmente é docente da UFRB. Desenvolve trabalhos com atividades biológicas de plantas medicinais.

E-mail: limajuiz@ufrb.edu.br

**Priscila Brasileiro Silva do Nascimento**

Mestra e doutora em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Especialista em Estudos Linguísticos e licenciada em Letras Vernáculas pela UEFS. Atua como professora no curso de Licenciatura em Educação do Campo do CETENS/UFRB. Desenvolve estudos

nas áreas de Formação de Professores, Educação do Campo, Ensino de Língua Materna e áreas afins.

E-mail: priscilabrasileiro@ufrb.edu.br

### **Priscilia Natália Pereira Ferreira**

Licenciada em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: priscilianatalia@outlook.com

### **Quércia Ribeiro dos Santos Bomfim**

Licencianda em Educação do Campo com Habilitação em Matemática pelo CETENS/UFRB. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Extensão Universitária (PIBEX/PROEXT/UFRB), atuando no Projeto Construindo ações com mães de pessoas com deficiência: uma ação conjunta com o Centro de Apoio Pedagógico (CAP) através das rodas de mães.

E-mail: querciaribeiro@outlook.com

### **Roseni Souza Santos**

Licenciada em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza pelo CETENS/UFRB. Professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Castro Alves (BA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem de Matemática na Educação do Campo (GEPEAMEC). Interessa-se por estudos sobre o Ensino de Ciências na Educação do Campo.

E-mail: inesorrose@gmail.com

### **Samuel Bispo Bastos**

Licenciado em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza pelo CETENS/UFRB. Membro da Comunidade Quilombola de Barreiros.

E-mail: samuelbispobastos@gmail.com

### **Silvana Lúcia da Silva Lima**

Doutora em Geografia pela UFS e, atualmente, realiza estágio de pós-doutoramento na UFPE. Licenciada e mestra em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará. Atua como docente no curso de

Licenciatura em Educação do Campo do CETENS/UFRB. Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo da UFRB (NEA Educampo).

E-mail: silvana@ufrb.edu.br

### **Tatiana Lopes de Souza**

Licenciada em Educação do Campo com Habilitação em Matemática pelo CETENS/UFRB. Foi bolsista do Subprojeto Tecendo Saberes e Constituinte a Docência no Contexto do Campo, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (CAPES/MEC). Atua como professora no Município de Carinhanha, Bahia.

E-mail: tatilopesenn@hotmail.com

### **Tatiana Ribeiro Velloso**

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora do CETENS/UFRB e do Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP). Compõe a Coordenação do Núcleo da Incubadora de Empreendimentos Solidários – INCUBA/UFRB da Rede UNITRABALHO.

E-mail: tatiana@ufrb.edu.br

### **Vanderson Sales dos Santos**

Licenciando em Educação do Campo com Habilitação em Matemática pelo CETENS/UFRB.

E-mail: vandersonreconcavo@gmail.com



Fazer-se presente na universidade pública, ser protagonista de sua própria história e resistir em movimento de luta pela terra, pela manutenção da vida, da biodiversidade, de seus territórios e por uma educação que dê conta dessa realidade concreta, material...é assim que os sujeitos do campo imprimem em suas trajetórias e produções acadêmicas no Ensino Superior, a grandiosidade da Educação do Campo e de seus processos formativos, conforme podemos ver sistematizados no *e-book* EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROTAGONISMO, RESISTÊNCIA E MOVIMENTO. Estas são questões postas no conjunto de textos que compõem este livro produzido pela diversidade de estudantes e professores/as da LEdoC do CETENS/UFRB a partir de investigações sobre temas concernentes aos princípios e práticas da formação de educadores/as do campo, alternância pedagógica, agroecologia, escola do campo, economia solidária, cooperação e trabalho na agricultura familiar, questão agrária, saberes tradicionais, sistemas agroalimentares, territorialidades e movimentos sociais do campo.

ISBN: 978-65-87743-14-1

