

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.029

NÓS PERTENCEMOS: LUGAR DE REPRESENTATIVIDADE E ORIGEM NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

JOANA LAURA COTA CORRÊA¹
MIRANILDE OLIVEIRA NEVES²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre o lugar de representatividade e origem na formação de educadores do campo. A metodologia está embasada na abordagem qualitativa, pesquisa de campo e entrevista semiestruturada, com base nos estudos de pesquisa-formação (JOSSO, 2010) e investigação-formação (SOUZA, 2006). Os resultados revelaram que a formação superior pública mediada pela Licenciatura em Educação do Campo, possibilitou aos egressos, participantes da pesquisa, o reconhecimento de uma identidade que compreende suas ligações com a terra, bem como, contribui na constituição de uma identidade do campo. Estas práticas refletem em agentes de desenvolvimento e transformação na sociedade, quando os egressos valorizam o trabalho coletivo na comunidade e buscam gesticular práticas humanizadoras em seu fazer educativo.

Palavras-chave: Educação do campo, Identities, Formação de educadores.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará-UFPA, joanaacorreea@gmail.com

2 Doutora em Educação. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA, miranilde.oliveira@ifpa.edu.br

INTRODUÇÃO

Relatar um mundo de quem nós somos, ou a quem pertencemos, nos traz à memória que existem pessoas, espaços, lugares, religiões e culturas diferentes das quais uma pessoa e outra acreditam. O mundo, neste caso, é uma comunidade. Nesta comunidade aprendemos a identificar as altas e baixas marés, para visitar os rios, que nem sempre se vestem e molham as pontes, mas que sempre são frescos e trazem tranquilidade.

Descobrimos que representamos este território, que cerca rios, casas e famílias, preenche as Vilas e dá sentido à vida. À vida do agricultor, do ribeirinho, caçador, peconheiro, quilombola, indígena, negro, professor.

Ao apanhar os frutos da árvore dessa diversidade, encontramos as dificuldades. As barreiras que cercam e não produzem vida no campo advêm dos direitos negados, de não poder continuar residindo na comunidade pela violência doméstica, sexual e educacional.

Ao longo dos anos, a beleza se transformou em lágrimas, que rolam os rostos dos que vemos e nos calamos, e assim, silenciemos sonhos de cursar uma faculdade, de ser advogado ou professor. Arrancamos os prazeres, as alegrias e devolvemos a dor das tradições esquecidas, do abandono da criança, da identidade marginalizada e criticada socialmente pelo preconceito.

Diante dessas e outras vivências foi que o movimento por uma educação do campo nasceu, a fim de confrontar a violenta desumanização das condições de vida no campo, que emergem por transformações sociais estruturais urgentes. (CALDART, 2002).

Foi por configurar os sujeitos como desenvolvedores de atividades braçais, culturais e costumes diferentes, que o campo carregou por muito tempo o título de atrasado. Nisto está entrelaçada nossa justificativa, pois nos contrapomos aos ideais de atraso associado à sociedade capitalista, excludente e opressora. Este pensamento surge devido à visão de que as pessoas pertencentes a estes espaços precisam unicamente de atividades para exercerem sua cidadania, ao contrário disso, compreendemos que o campo está para além do plantio, das feiras e das roças, ou seja, também é um espaço formativo, no qual as pessoas têm o direito à educação de qualidade, o que não inibe também a importância da sua relação com a terra.

Por isso, a formação de professores mediada pela Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) proporciona o reconhecimento de uma

identidade do campo, que tem ligações culturais, políticas e educativas, formando um sujeito social, capaz de mudar a realidade do campo por meio de ações coletivas. Nesse sentido, este estudo busca como objetivo: refletir sobre o lugar de representatividade e origem na formação de educadores do campo.

O referencial teórico desta pesquisa tem embasamento nos estudos decoloniais dialogados por Stuart Hall (2003), que discute multiculturalidade e identidade, e nos ajuda a compreender os processos que constituem a identidade do sujeito na sua diferença e particularidade; já Candau (2012) e Fleuri (2003), vão somar experiências educacionais para ser nosso apoio, enquanto estudos interculturais que pretendem dialogar com as diferenças identitárias para compreendermos a importância da alteridade dentro desse campo de aceitação, medos e limitações para a liberdade de ser e existir nos espaços sociais.

Para isso, os aspectos metodológicos que nos guiam, têm base na abordagem qualitativa, seguindo as recomendações de Bogdan e Biklen (1994), ao pensar o ambiente natural como a fonte direta de dados, uma vez que, ao coletar os dados, nossa preocupação deve ser com o processo indutivo, que conduzirá à análise.

A metodologia de história de vida também rega o campo das nossas análises por permitir uma experiência formadora, ajudando os envolvidos a descobrir a origem daquilo que são hoje, trazendo marcas que perpassam pelos questionamentos sobre si e sua relação com o meio, no qual estão envolvidos (JOSSO, 2010).

A pesquisa-formação (JOSSO, 2010), representa as ligações dos sujeitos com a sua comunidade e a investigação-formação (SOUZA, 2006) possibilita estudos a partir das narrativas de professores do campo, por meio da pesquisa de campo, entrevista semiestruturada e reflexão poética, que será representada ao final do tópico de resultados e discussão.

Para este momento, trouxemos as entrevistas realizadas com: educador musical ribeirinho (44 anos), mulher ribeirinha negra (28 anos) e mulher quilombola (35 anos). O território que configura esta pesquisa foi o Baixo Tocantins, na comunidade de Vila do Carmo, distrito de Cametá-Pará.

Este capítulo apresenta a seguir um esclarecimento mais detalhado da nossa metodologia, os resultados e discussões acerca da temática em questão, refletindo as comunidades do campo, enquanto espaços que formam os sujeitos e contribuem para a afirmação de suas identidades, e assim, proporciona uma aproximação com o contexto cultural, social e

educacional, possibilitando o reflexo de práticas educativas humanizadas na educação do campo.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo baseia-se na abordagem qualitativa, pois esta contribui para realizarmos análises seguindo as recomendações de Bogdan e Biklen (1994), ao pensar o ambiente natural como a fonte direta de dados, uma vez que, ao coletar os dados, nossa preocupação deve ser com o processo indutivo, que conduzirá à análise. Sobre esta questão, Gil (2002, p. 17) nos orienta a pensar a pesquisa como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas”, a fim de encontramos caminhos para seu diálogo, proporcionando discussões coerentes para uma proposta de intervenção futura.

A abordagem sociológica e filosófica dos autores supracitadas nos auxiliam para termos como base o “pensamento decolonial, que propõe romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações” (COSTA, 2016, p. 51), representados por um sistema excludente e opressor das classes subalternas que contribuirá com o cerne das nossas análises, críticas, reflexivas e poéticas, pois, quando nos propomos a pensar uma metodologia decolonial, estamos nos “impondo a uma classificação racial-étnica da população do mundo” (QUIJANO, 2010, p. 84).

Alinhado a este pensamento, os estudos interculturais, por sua vez, conduzirão os contextos das nossas análises a “superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um ponto de vista baseado no respeito à diferença” (FLEURI, 2003, p.16-35).

Por isso, pontuamos a alteridade como o modo de enxergar o outro com respeito e empatia às diferenças que marcam suas histórias de vida, visto que a afirmação dessas diferenças se manifesta como plurais, assumindo diversas expressões e linguagens (CANDAU, 2012). Tais manifestações identitárias, marcadas no modo de falar, vestir e se relacionar com a terra, registram os sujeitos do campo como singulares e diversos em suas particularidades.

Assim, a cultura é marcada como a exposição de experiências comuns dada pela sociedade, primeiramente como domínio de ideias e em seguida, se apresenta de modo antropológico no que se refere às práticas sociais, nesse caso, como um modo de vida global (HALL, 2003).

Esse conceito nos auxilia a pensar a cultura como modo de vida, vivências e experiências integradas ao cotidiano dos sujeitos, o que torna suas práticas relevantes e essenciais para dialogar com a educação do campo na construção de sujeitos sociais.

Diante disso, a metodologia história de vida também rega o campo das nossas análises, por permitir uma experiência formadora, ajudando os envolvidos a descobrir a origem daquilo que são hoje, trazendo marcas que perpassam pelos questionamentos sobre si e sua relação com o meio, no qual estão envolvidos (JOSSO, 2010). Estas relações, neste estudo, estão postas no protagonismo do sujeito, na sua ligação com a terra, seu modo de sobrevivência e resistência nos espaços camponeses, onde este encontra subsídios para se reconhecer enquanto identidade cultural no seu território de vivências, lutas e possibilidades.

A pesquisa-formação, por sua vez, vem auxiliar a organizar cada etapa desta pesquisa a “participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos pelos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2010, p.141). Nesses termos, a pesquisa-formação contribui para que o pesquisador participe da pesquisa, interaja e dialogue com os participantes envolvidos, pois enquanto educadores em constante formação, aprendemos com os saberes, enriquecemos nosso arsenal cultural e ainda, nos despidimos de nós mesmos para evidenciar o sujeito e tornar este, o criador de sua história de vida, por meio de suas memórias, vivências e opiniões relatadas no interior da realização dos passos da pesquisa.

Outro termo a ser utilizado dentro da educação no âmbito das ciências sociais, será a investigação-formação, a qual trabalha as narrativas de formação de professores (SOUZA, 2006). Esta nos possibilita compreender as narrativas dos educadores em constante formação, a partir de suas práticas do cotidiano, assim, iremos desvelar e reconstruir os processos educativos pelos sujeitos pesquisados.

A terminologia em foco neste estudo se dá devido à construção coletiva que acontece nos caminhos metodológicos da pesquisa, ao inter-relacionarmos a formação dos sujeitos e do pesquisador, não apenas na coleta de dados, mas também nas análises construídas. A troca acontece em ambos os espaços coletivos de formação, seja na casa e comunidade do entrevistado ou na reunião da coleta de dados de todos os participantes da pesquisa, no encontro interativo dos relatos orais. Neste encontro, os relatos se cruzam, ganham força, esperança e liberdade poética liberada em versos que interagem com os dados e participantes entrevistados.

É, por isso, que em nossas análises, o participante situa sua história particular em contextos coletivos, pois “a evolução de cada um

na sua própria narrativa é o primeiro indício do movimento dessa prática” (JOSSO, 2010, p. 45-47). Isso se evidencia, neste estudo, em quatro momentos, demarcados enquanto caminhos práticos da pesquisa.

O primeiro momento ocorre por meio da poesia, quando esta dialoga reafirmando as histórias de vida em representações poéticas. Nesse caso, fizemos uso de construções poéticas autorais, com base na pesquisa-formação, investigação-formação, como uma prática que forma sujeitos, reconstrói identidades, e mostra caminhos para o exercício de compartilhar saberes e construir conhecimento.

Para a construção destas reflexões discursivas, críticas e poéticas, a pesquisa de campo, no segundo momento, nos subsidiou na “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não” (VERGARA, 2009, p.43). Neste caso, utilizamos a observação participante, que viabilizou “pesquisadores e pesquisados, sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes” (BRANDÃO, 1984, p.10).

Os caminhos metodológicos se somaram para alcançar os objetivos propostos desta pesquisa, porque ao dialogar e interagir com os espaços e pessoas, os saberes são partilhados e as histórias são escritas. Para a reunião desses relatos, no terceiro momento, utilizamos a entrevista semiestruturada, com cinco educadores que se formaram por meio da Licenciatura em Educação do Campo, turma 2015, de Vila do Carmo – Cametá-PA, os quais tiveram intensas ligações com o âmbito sociocultural e se constituíram sujeitos de direito e transformação social.

Justificamos que esta delimitação de sujeitos entrevistados se deu por meio de alguns critérios, tais como: entrevistar pessoas que têm ligação com os objetivos propostos da pesquisa, que possuem memórias coletivas de outros colegas de turma e da sua comunidade para representar a parte como um todo, sujeitos que têm ligação com o campo, movimentos sociais e expressividade na arte, e ainda, sujeitos que valorizam e se afirmam enquanto identidade cultural de direito, que lutam e militam por uma educação do campo, sendo re-existências nos espaços educativos, sociais e políticos.

Vale ressaltar ainda, que esta delimitação também é decorrente à pandemia do coronavírus-19, que nos proíbe da aglomeração e contato mais próximo com outras pessoas, por isso, realizamos nossas entrevistas seguindo todos os protocolos de saúde com poucas pessoas.

A entrevista semiestruturada aconteceu na aproximação com os sujeitos envolvidos considerando uma visita nas suas comunidades, a partir de uma conversa inicial, apontando os objetivos e intenção de pesquisa, em seguida, foi feito o convite para participar deste estudo, enquanto sujeito entrevistado. Posta a resposta positiva para participar da pesquisa por meio do termo de consentimento, os sujeitos alegaram a participação e uso de suas falas bem como a modo de se representar social, cultural e politicamente.

O público-alvo, são educadores que se formaram por meio da LEDOC por constituírem as pessoas que compõem a educação do campo, sendo as representações de coragem, força e motivação marcadas em suas histórias de vida no campo. Com isso, trabalhamos com este público, para valorizar sua identidade cultural, tornar conhecida a LEDOC para visibilização e efetivação do curso nos concursos públicos e ingressos de seus princípios educativos no âmbito escolar das escolas do Baixo Tocantins. Diante disso, torna-se imprescindível pesquisar estes educadores, que junto à LEDOC construíram conhecimento e compartilharam saberes, visando à contextualização dos conteúdos e interdisciplinaridade mediados pelas aprendizagens no percurso acadêmico.

O quarto momento, aconteceu a partir da coleta de fotografias para trazer luz, cores e vida às representações culturais e identitárias presentes no cotidiano, nas vivências e diálogos com os territórios do campo, que possibilita o diálogo poético, a partir dos registros particulares destes espaços, além disso, buscamos também representar fatos únicos e históricos vividos pelos sujeitos entrevistados, a partir de algumas fotografias disponibilizadas pelos mesmos, finalizando assim, como nosso último momento da pesquisa. Vale ressaltar, que a coleta de dados se deu no período de novembro de 2020 a janeiro de 2021.

O referencial teórico desta pesquisa tem embasamento nos estudos decoloniais dialogados por Stuart Hall (2003), que discute multicultural e identidade, e nos ajuda a compreender os processos que constituem a identidade do sujeito na sua diferença e particularidade, já Candau (2012) e Fleuri (2003), vão somar experiências educacionais para ser nosso apoio, enquanto estudos interculturais que pretendem dialogar com as diferenças identitárias para compreendermos a importância da alteridade dentro desse campo de aceitação, medos e limitações para a liberdade de ser e existir nos espaços sociais, enquanto que, Josso (2010) foi a nossa âncora para pensar estas questões relacionadas às histórias de vida enquanto pesquisa-formação, junto com Souza (2006), discutindo a investigação-formação, terminologias adotadas para pensarmos a pesquisa enquanto

formação de participante e pesquisador, em constantes aprendizagens e trocas de conhecimentos e experiências coletivas.

Nossos pés não param por aqui, mas continuam nos contextos das discussões para viabilizar reflexões construtivas junto à metodologia utilizada. Por isso, nesta pesquisa, iremos reafirmar as histórias de vida a partir das narrativas orais dos sujeitos, bem como representadas nos relatos de suas vivências, neste âmbito, a educação caminha nos campos dos saberes, contos, lendas, religiosidade, fotografias e poesias. Por conseguir transparecer o eu do outro com sensibilidade, emoção e afetividade. Sendo estes, portanto, pontos importantes para a transparência, organização e originalidade da pesquisa e realidade de mundo dos sujeitos participantes deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação do campo vem se sobrepor aos ideais da sociedade capitalista e opressora para lutar junto aos movimentos sociais pelos direitos individuais e coletivos dos sujeitos, visto que a educação pensada para o território do campo não considera o sujeito e suas particularidades.

Por meio de vivências educativas, podemos observar no campo: escolas sem energia elétrica, quadros pela metade, cadeiras quebradas etc. Sem apoio pedagógico e estrutural, as dificuldades avançam também para o campo do currículo não contextualizado e calendário acadêmico alheio às mudanças climáticas, geográficas e culturais das ilhas, aldeias e comunidades como um todo. A partir disso, é possível perceber que:

Embora dominante essa tendência não consegue avançar sem contradições, de um lado, estão às contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do desemprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade, de outro, está à reação da população do campo, que não aceita essa marginalização e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também inclui iniciativas na educação no campo. (CALDART, 2004, p. 21)

Esse relato nos possibilita narrar histórias de vida, que se encontraram no contexto da negação, opressão da sociedade, baseada no modelo de desenvolvimento que não enxerga os sujeitos como construtores de conhecimento e diversos nas suas iguarias e identidades distintas. No

entanto, os que pertencem à terra, conseguem sentir e produzir para sua sobrevivência, e ainda, para sua emancipação humana.

As ligações com a terra estão na conexão com as experiências vividas e isso nos desperta a conhecer os caminhos que trilhamos na infância, o que nos leva a descobrir quem somos e a que ou a quem pertencemos, diante disso, os relatos nos revelam que:

Às margens do rio (furo) Laranja, Ilha Santo Antônio, pertencente ao arquipélago marajoara, fui aprendendo a fazer todas as coisas que um ribeirinho dali faz. Aprendi com minha mãe a fazer o artesanato local, chapéus de fibra de Jupati (uma palmeira da região). Desde a retirada das fibras dos talos das folhas, à limpeza, o processo de tingimento, a secagem e a manufatura dos artesanatos. Depois aprendi com meus irmãos maiores a fazer o matapé, parí, caniços e as linhas de mão. Esses são instrumentos de pesca. Foi ali também que aprendi todo o respeito que tenho pela natureza, pois quando se vive em um local no interior do município, que é a própria Natureza, se está rodeado de animais, desde os mais simples como minhocas e insetos até os que estão no topo da cadeia alimentar como gaviões e onças. (Educador musical ribeirinho, 44 anos)

Sou Carmoense, meu lugar de origem é Vila do Carmo, onde cresci e vivo até os dias atuais. Venho de uma família de agricultores que me ensinaram a cuidar das plantas medicinais e ter um amor pela terra, a que tanto meus pais trabalharam arduamente para o sustento da família. (Mulher ribeirinha negra, 28 anos)

As aprendizagens coletivas repassadas pela família e por gerações nos mostram os saberes que preenchem o campo e as vidas que nela reexistem, que vão desde aprender a produzir utensílios pesqueiros ao plantio e uso da medicina tradicional. Tais aprendizagens são marcas fortes que têm regado a sobrevivência no campo, uma vez que, em determinados espaços, ainda não contam com um posto médico, e ainda, quando existem, não há profissionais adequados para exercer a profissão e atender à comunidade local.

Apesar de essas marcas precárias, conseguimos enxergar a riqueza dos saberes regados nas mãos que realizam trabalhos, que para Paulo Freire (2009, p.118), acontece no “diálogo, pois este tem significação

precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim, crescem um com o outro”.

O protagonismo das identidades começa na infância, nas aprendizagens e culturas repassadas, que são enaltecidas em sua realização comunitária, não apenas pelo membro da família, mas também por outros sujeitos que interagem com os espaços sociais. Podemos perceber esta influência no relato da mulher quilombola:

Muitas coisas marcaram pra mim, minha infância foi a principal, assim como as brincadeiras de antigamente: rodas, cantigas, quando brincávamos à luz da lua à noite (pois não tinha energia elétrica), momentos na igreja, amizades, as comidas, lembro do pão de tapioca, do banho no rio no dia 24 de junho dia de São João. Isso marcou minha história na minha comunidade. As manifestações culturais, as lutas por melhorias, por isso, eu acredito que a cultura nos ajuda a conhecer nossas próprias histórias. (Mulher quilombola, 35 anos)

O misto da simbologia que integra música, dança e comida se interrelacionam ao marcar memórias, que ao recordar, fazem com que a entrevistada, entenda que a cultura, constitui o eu. Essas construções têm base na perspectiva intercultural, quando “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração [...] Não fixam pessoas em um determinado padrão engessado” (CANDAUI, 2012, p. 12). Desse modo, proporciona a liberdade da sua reconstrução, a partir da relação com o outro na sua diferença identitária e cultural.

A ideia de pertencimento ao lugar de origem dos sujeitos vem carregada de significados reais e concretos que perpassam por aprendizagens coletivas e memórias culturais, onde suas raízes são históricas e dinâmicas (CANDAUI, 2012). O dinamismo caminha pela interação entre os sujeitos dialógicos e dinâmicos, nas suas representações culturais expressas em suas danças, músicas, rituais e religiões. Isto marca a vida dos sujeitos e contribuem para construir práticas de reflitam estas vivências dentro da escola, a partir da contextualização deste espaço com os assuntos discutidos em na sala de aula desses educadores.

Esse olhar atento e sensível a comunidade dos sujeitos é despertada por meio da sua formação inicial na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), que permite por meio dos tempos formativos, tempo universidade (período que os alunos estão em aula na etapa) tempo comunidade (etapa de pesquisas em sua comunidade) um reconhecimento de

uma identidade do campo. Nesse sentido, os educadores em formação constroem aprendizagens no campo que fortalecem práticas educativas humanizadoras.

É, por isso, que este pensar corrobora a compreendermos que a relação dos participantes com a terra é como laços, carregados de sentimentos por determinada atividade ter sido por anos executada na família camponesa. Posta esta reflexão, conseguimos observar outros elementos nas menções seguintes:

O fato que mais me marcou com relação ao meu pertencimento, a minha comunidade de origem, sem dúvida, foram os índios. Quando chegamos no Rio Laranja (digo, os meus bisavós) ainda tinham índios remanescente morando em algumas localidades em suas margens. Então, na minha época, eu ainda conseguia distinguir os descendentes desses índios, pelos seus cabelos longos, suas casas diferentes das nossas. Eles eram muito arredios. Em uma visita inesperada de alguém, eles por precaução corriam para o mato deixando suas casas vazias. Ainda hoje consigo ver seus descendentes vendendo camarões e peixes na feira. (Educador musical ribeirinho, 44 anos).

Não tem nada reconhecido em documento, mas quando eu trabalhei em um projeto na escola, organizamos um documentário sobre a história da comunidade, então, nós reunimos os alunos e fomos às casas dos mais idosos, e eles nos disseram que no local onde está situado a escola, existia uma aldeia indígena, um povo indígena vivendo ali, por viver ali um povo indígena muitos escravos fugiam de fazendas encontravam na comunidade Pindobal Mirin por viver um povo indígena lá, encontraram segurança e lá fizeram um quilombo, muitos dos idosos disseram essa mesma história, segundo eles, na nossa comunidade têm remanescentes de indígenas e quilombo. Isso me marcou muito. (Mulher ribeirinha negra, 28 anos)

Conseguimos observar nas duas narrativas, que há diferentes identidades do passado que construíram uma história na comunidade dos pesquisados, que é viva na memória dos mais antigos moradores e renascida nos mais jovens. A partir disso, conseguimos perceber as construções coletivas culturais, vindas dos povos que compõem o campo.

Este pensar nos leva a compreender a construção e transformação cultural, não no sentido multicultural perpassada, historicamente, em nosso país, no sentido “da eliminação física do outro, ou por sua

escravização que também é uma forma violenta de sua alteridade”, mas estamos buscando compreender que a “problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante de nossos antepassados que foram massacrados” (CANDAU, 2012, p. 9).

Isso nos leva a entender as noções de poder e subalternização dos povos que afirmam sua identidade ao longo dos anos, por isso, nos relatos supracitados, conseguimos enxergar ideias associadas a “fugir”, “arredios”, dentre outras, que estão nas entre linhas, e nos possibilitam enxergar que os povos foram explorados, discriminados pela sua religião, forma de viver e existir na sociedade.

Diante disso, tecemos pensamentos em torno de compreender a diferença, como parte da singularidade do outro, assim, os sujeitos vão se tornando plurais na sua cultura e ressignificação de suas histórias de vida, já que o ideal dos grandes opressores da sociedade sempre foi no sentido de se manter no poder visto que:

A manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de “organização”, com que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo. (FREIRE, 1987, p. 145)

A consciência de classe, por sua vez, seria o caminho para compreendermos estas realidades, pois os oprimidos podem ganhar voz, nesse percurso, ao lutar por seus direitos e exercer sua identidade, ao aliar-se ao trabalho intercultural no sentido de entender as diferenças visando à inclusão, pois tanto os movimentos sociais quanto os educacionais, podem se tornar frentes importantes para o respeito à diferença na busca pela concretização da paridade de direito. (FLEURI, 2003).

Esses pontos tornam-se essenciais, quando dialogamos com os ideais de identidade, cultura e lugar de origem e pertencimento dos sujeitos, pois no momento em que recorremos às memórias coletivas dos sujeitos das comunidades tradicionais do campo, nos despertamos para confrontar a desigualdade social, o preconceito e a exclusão das etnias.

Por isso, os egressos da LEDOC, não são apenas educadores, são agentes de desenvolvimento e transformações na sociedade, pois compreendem os aspectos políticos e culturais que envolvem suas comunidades, nisto coletivamente unem-se por meio de movimentos sociais afim de lutarem pelos direitos educacionais do campo.

Nestes termos, a identidade cultural está associada ao conceito de cultura, que de acordo com Schelling (1991) transforma-se a partir da relação do sujeito com a natureza e com os indivíduos da sua relação social, assim, a cultura como práxis, contribui para a valorização dos sujeitos socioculturais.

Nesse processo somos convidados a unir nossos pés para percorrer pelos mesmos caminhos da aceitação, compreensão advindas da alteridade, somos diversos, e essa diversidade pode unir pessoas com objetivos comuns e coletivos. Nesse percurso, o fortalecimento desses ideais de pensamento sociológico e filosófico são importantes para que nossas vozes soem mais altas, e assim, possamos fortalecer a formação educativa no campo como humana e libertadora, que compreenda o contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

Enquanto alguns não escutam, podemos fazer com que nos vejam. A visão é dos massacres, do sangue derramado, do abandono, do descaso público e de numerosas palavras e acusações falsas sobre quem somos e a que lugar pertencemos. Aliado aos relatos dos sujeitos mencionados neste estudo, expressamos em versos poéticos nossas verdades, que enaltecem as identidades em construção, onde os saberes são dialogados e as lutas são unificadas.

*De muitos cantos nós chegamos
Fugidos, cansados, sobrecarregados
Famintos, sozinhos, preocupados*

*Nesses cantos construímos vida
Vivas nos remanescentes
Presente nas comidas
Nas brincadeiras
Nas relações socioculturais de cada dia*

*Nós pertencemos
Ao mato
Ao caçado
Ao peixe assado*

*Nós pertencemos
À terra
Ao pescado
Aos sabores degustados*

*Nós pertencemos
À luta social
À resistência
Ao sangue derramado*

*Essas são as vozes da liberdade
Esses são os gritos dos direitos negados
Que não aceitam mais o não*

*Somos sociedade, povo que luta
Povo que fala da sua identidade
Somos o muro que se fortalece
E uma nova história reescreve*

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Postas estas reflexões, unimos nossas memórias, força e gás, para nós construirmos identidades culturais de direitos, para erguer nossos anseios pela paridade de direitos a serem discutidos nas rodas dialógicas, frente aos órgãos públicos, para que a valorização dos espaços do campo seja reconhecida como produção de vida e re-existências dos povos camponeses.

Sendo assim, a formação superior pública mediada pela LEDOC, possibilita aos egressos, o reconhecimento de uma identidade que compreende suas ligações com a terra, bem como, contribui na constituição de uma identidade do campo. Estas práticas refletem em agentes de desenvolvimento e transformação na sociedade, quando os egressos valorizam o trabalho coletivo na comunidade e buscam gesticular práticas humanizadoras em seu fazer educativo. Dessa forma, compreendemos que o lugar de origem e pertencimento provoca redescobertas e criticidade na formação dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, conseguimos perceber que as identidades estão em constante transformação, e que os espaços culturais, sociais e educacionais contribuem na formação educacional dos egressos, isto é provocado pela educação emancipadora mediada pela LEDOC, que formou egressos considerando os espaços que os sujeitos estavam envolvidos e nisto contribuiu para a construção de uma identidade do campo.

Conseqüentemente, os educadores do campo serão sujeitos que pensarão com criticidades na sociedade, e assim, continuarão lutando pelos direitos educacionais do campo. Por isso, não podemos falar de educação do campo sem mencionar a garra e a luta dos sujeitos que representam nossas comunidades camponesas.

Diante disso, fica claro, que os egressos são desafiados a serem educadores que reflitam práticas emancipadoras e humanas no campo,

contextualizando a realidade local em sala de aula, e valorizando nossas culturas e identidades do Baixo Tocantins.

As histórias de vida que ajudaram a construir essa pesquisa representaram os saberes repassados de pai para filhos, as lutas enfrentadas pelos sujeitos, que apesar de serem diversas, conseguiram encontrar caminhos para serem resistência em sua comunidade e outros espaços educativos.

Conseguimos enxergar, que quando os sujeitos se percebem no mundo, a partir de uma identidade cultural – que é entrelaçada ao reconhecimento da sua origem e pertencimento, estes são instigados a erguerem vozes e passos mais fortes e rápidos buscando trazer retorno local para suas comunidades, pois começam a entender que seu papel, enquanto trabalhador e trabalhadora do campo, é também de educador, que há necessidade de ir aos enfrentamentos políticos e sociais, para que sejam a representatividade local, não apenas existindo, mas resistindo, sendo vozes presentes, que ocupam os espaços, que lideram sonhos e lutas.

Por isso, as reflexões deste estudo, nos levaram a pensar a decolonialidade na re-existência de construir identidades culturais nos contrapondo as ideologias colonialistas do Brasil, em que mostramos que houve muitas rupturas ao longo do processo histórico de independência do Brasil, que refletiram em nossas análises, como identidades culturais que têm repassado seus saberes, costumes e culturas ao longo dos anos por gerações.

Apesar dessa herança colonial, os sujeitos do campo têm resistido valorizando suas culturas, as quais protagonizaram todo o nosso trabalho de pesquisa, enriquecendo nosso arsenal teórico, imaginário e poético, não como forma de apagamento de um passado, mas unindo esforços para sermos decoloniais.

Nisto, observamos que a educação, especificamente, a educação do campo, foi essencial na vida dos sujeitos, que agora são docentes, pois possibilitou a construção de uma identidade indissociável da cultura, onde a LEDOC, proporcionou a união das expressões culturais às educacionais.

A educação do campo ancorou os passos dos docentes em suas construções nos movimentos sociais e escolas do campo. Deu a oportunidade não apenas de os sujeitos construírem suas identidades e a afirmarem, mas também gerou agentes de desenvolvimento e transformação para a sociedade local, criando laços com a terra para além do afeto, mas de garra e responsabilidade.

Conseguimos compreender que isso só foi possível porque a formação de professores da LEDOC trabalhou por meio do ensino, da pesquisa e extensão nos tempos comunidades e universidade, proporcionando a aproximação do sujeito com a academia e dialogando com as lutas e dificuldades reais enfrentadas pelos mesmo desde a sua infância. O que abriu um horizonte de possibilidades para unirem suas lutas em prol de seus objetivos comuns com vistas em fortalecer a educação do campo.

Queremos com esta pesquisa enaltecer nossas culturas, mostrar as cores, a poética das nossas expressões culturais nas danças e nas músicas, e além disso, mostrar a importância dessa relação para a construção das identidades culturais que preenchem o campo, onde as marcas dos sujeitos do campo vão se constituindo e formando sujeitos sociais.

Dessa forma, trazemos nossas inquietações, nossas vozes e pés que reuniram as histórias de vidas de várias comunidades para esse dialógico teórico, contudo, queremos mais que a promoção destas discussões para o campo da pesquisa científica, queremos tornar conhecidas nossas histórias de vida para nossa emancipação humana e social.

Precisamos de vozes que ecoem por várias comunidades, cidades e países, que disseminem nossos anseios nos enfrentamentos políticos, para que políticas públicas cheguem às aldeias, ilhas e comunidades mais distantes, fazendo da educação um caminho possível para todos e não uma possibilidade excludente.

Acreditamos que a educação é o caminho que construirá uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, lutamos pelo respeito à diversidade, por um currículo adequado as questões geográficas, que as comunidades do campo, das águas e das florestas se encontram, pela partilha de saberes, danças e músicas que nos representem enquanto identidades culturais que têm reexistido, e protagonizado práticas educativas inclusivas e dialógicas, que representam as vozes da educação do campo por onde passam.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, ROBERT e BIKLEN, Sari Kanopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Codex Porto, 1994.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

COSTA, Antonio Gomes da Costa. A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial. **Revista EIXO, Brasília** – DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/310> Acesso em: 12 nov 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, no. 23 [citado 2009-03-24], p.16-35. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 17 nov. 2020.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: atlas, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resend. let all. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista**

Educação em questão, Natal, v 25, n11, p 22-39, jan/abr.2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>
Acesso em: 2 nov. 2020.

SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. Atlas, 2009.