



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

RAIMUNDA TAMIRES DA SILVA

**DISPOSITIVOS INFOCULTURAIS NA EDUCAÇÃO DE ASSENTADOS: *MEMÓRIA  
E IDENTIDADES NA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES***

João Pessoa  
2025

RAIMUNDA TAMIRES DA SILVA

**DISPOSITIVOS INFOCULTURAIS NA EDUCAÇÃO DE ASSENTADOS: MEMÓRIA  
E IDENTIDADES NA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES**

Dissertação apresentada à banca examinadora para obtenção do título de mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba.

**Linha de pesquisa:** Memória, mediação e apropriação da informação.

**Orientadora:** Professora Dr<sup>a</sup> Izabel França de Lima.

João Pessoa  
2025

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586d Silva, Raimunda Tamires da.

Dispositivos infoculturais na educação de assentados  
: memória e identidades na Escola Zumbi dos Palmares /  
Raimunda Tamires da Silva. - João Pessoa, 2025.  
145 f. : il.

Orientação: Izabel França de Lima.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA.

1. Sociologia educacional. 2. Memória e identidade.  
3. Dispositivos infoculturais. 4. Movimento Sem Terra  
(MST). 5. Escola Zumbi dos Palmares. I. Lima, Izabel  
França de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 316.74:37(043)

RAIMUNDA TAMIRES DA SILVA


**DISPOSITIVOS INFOCULTURAIS NA EDUCAÇÃO DE ASSENTADOS: MEMÓRIA  
E IDENTIDADES NA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES**

Dissertação apresentada à banca examinadora para obtenção do título de mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba.

**Linha de pesquisa:** Memória, mediação e apropriação da informação.


Aprovado em: 28/03/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **IZABEL FRANCA DE LIMA**  
Data: 31/03/2025 09:42:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Profa. Dra. Izabel França de Lima  
Orientadora (PPGCI / UFPB).

Documento assinado digitalmente  
 **BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA**  
Data: 06/04/2025 09:26:53-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira  
Examinadora Interna (PPGCI / UFPB).

Documento assinado digitalmente  
 **SEVERINO BEZERRA DA SILVA**  
Data: 04/04/2025 14:51:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva  
Examinador Externo (PPGE / UFPB)

---

Profa. Dra. Gisele Rocha Côrtes  
Suplente Interna (PPGCI/UFPB)

---

Profa. Dra. Leyde Klébia Rodrigues da Silva  
Suplente Externa (PPGB/UFCA)

Dedico aos camponeses e às camponesas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em especial ao Assentamento Zumbi dos Palmares, cujas identidades são fontes de entusiasmo, saberes, lutas e tradição.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha fortaleza e luz em todos os momentos dessa caminhada.

À minha mãe, Maria de Lourdes Tomaz, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e por acreditar em mim mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao meu pai, José Sousa da Silva, pelo incentivo e pelas palavras de sabedoria que me guiaram ao longo dessa trajetória.

Ao meu irmão, Thomas Henrique da Silva, por estar sempre ao meu lado, compartilhando alegrias e desafios.

À minha tia, Maria José da Silva, pelas viagens inesperadas em meio à loucura acadêmica, proporcionando momentos de alívio e descontração.

À minha sobrinha, Maria Alice Casimiro da Silva, por me fazer esquecer, ainda que por instantes, das cobranças da vida adulta, trazendo alegria e leveza ao meu dia a dia.

À Professora Izabel França de Lima, pela paciência, carinho e acolhimento nos momentos mais difíceis, e por sempre me mostrar o melhor caminho na vida acadêmica.

À Professora Bernardina M. J. Freire de Oliveira, pelo carinho, pelos abraços e pelos sorrisos compartilhados, além das risadas com as fotos e vídeos aleatórios que envio.

Ao Professor Severino Bezerra da Silva, por aceitar fazer parte da banca com tanto carinho e por me orientar no melhor caminho para a pesquisa.

À Professora Eliete Correia dos Santos, que desde a graduação me incentivou e despertou em mim o interesse pela vida acadêmica.

Às minhas amigas doutoras de Bar, Sarah Narranna dos Santos Silva, Mônica Firmino, Juliana Lima e Juliana Batista, por sempre manterem Karl Marx, Weber, Kant, Hegel e Foucault vivos em nossas conversas regadas a cerveja.

À Franksuella Lins dos Santos, pelos almoços que me deram força física e mental, acompanhados de boas conversas e fofocas.

Às minhas irmãs acadêmicas, Geisa Fabiane Ferreira Cavalcante, Maria Cristiana Félix Luciano e Isledna Rodrigues de Almeida, por compartilharem comigo os melhores e piores momentos do mestrado.

A Marcos Paulo Farias Rodrigues e Nilda Medeiros da Silva, por dividirem os neurônios científicos comigo e por suportarem meus choros, reclamações e fofocas acadêmicas.

À Professora Wleica Honorato Aragão Quirino, por ser uma chefe humana e paciente, por sempre me conduzir pelos caminhos certos da vida, acreditar no meu potencial e comemorar cada conquista comigo.

Às minhas companheiras de trabalho, Dagmar Nayara Barros da Silva e Maria Consuleide Policarpo Carneiro, por sempre acobertarem minha vida acadêmica e acreditarem que eu era o "futuro" do setor. Vocês fazem parte do meu crescimento pessoal, científico e profissional.

À Lucicleide da Silva Lopes, minha vizinha, por sempre me receber em sua casa nos finais de semana com um belo almoço.

A Maria Rita Lira Vieira de Melo e Isabely Samara Simão de Matos, que entraram na minha vida durante os perrengues europeus, mas continuaram ao meu lado, chorando e compartilhando cada conquista comigo.

A Sângela Delgado Freire, Cleane, Flaviana Soares e Aline Cristina da Silva, que acompanham minha vida acadêmica desde os primeiros passos e nunca se cansaram dos meus abusos.

À Edijane do Nascimento Cruz, gestora da Escola Zumbi dos Plamres, pelo apoio incondicional e pela receptividade com que acolheu minha pesquisa.

Aos alunos e a todos os docentes dessa instituição, que não apenas me receberam de braços abertos, mas também contribuíram ativamente para a realização desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa Inclusos, que me acolheu e contribuiu significativamente para o meu amadurecimento acadêmico.

À CAPES, pelo suporte financeiro que viabilizou esta pesquisa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, meu eterno agradecimento!

Eu venho lá do sertão  
Eu venho lá do sertão  
E posso não lhe agradar

Aprendi a dizer não ver a morte sem chorar  
E a morte, o destino, tudoA morte e o destino,  
tudo Estava fora do lugar  
Eu vivo pra consertar

*Disparada (Geraldo Vandré)*



## RESUMO

Esta pesquisa analisa os dispositivos infoculturais na Escola Zumbi dos Palmares, um espaço de preservação cultural e de construção da identidade das crianças Sem Terrinha, ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Destacam-se a trajetória de luta do território dos/as camponeses(as) em Mari-PB, reivindicando a reforma agrária e a justiça social, nas últimas décadas do Século XX e até os dias atuais, assim como a resistência dos/as assentados(as) diante dos interesses das classes dominantes, os quais historicamente influenciaram a educação do campo. Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo analisar como os dispositivos infoculturais utilizados na Escola Zumbi dos Palmares contribuem para a preservação do patrimônio cultural e a construção das identidades das crianças do assentamento. A metodologia empregada é qualitativa, utilizando elementos metodológicos da etnografia para entender a dinâmica dos dispositivos infoculturais na Escola Zumbi dos Palmares. A observação participante possibilitou uma imersão profunda no contexto educacional da escola Zumbi dos Palmares, produzindo uma pesquisa detalhada das práticas culturais, vivências e identidades dos alunos e da comunidade escolar. Logo, foi utilizada a observação participante como técnica de coleta de dados, permitindo uma afinidade maior com a rotina da escola para compreender os dispositivos infoculturais adotados. Os participantes em foco nesta pesquisa são as crianças do assentamento que frequentam a Escola Zumbi dos Palmares, o quadro de colaboradores da escola e os pais ou responsáveis dos estudantes. A pesquisa aborda temas como escola do campo, identidade, memória e dispositivos infoculturais, embasando-se em conceitos da antropologia e ciência da informação. Logo, esta pesquisa reafirma a necessidade de colocar a bandeira da educação em primeiro plano, não apenas como um meio de transmissão de conhecimentos, mas como um dispositivo que resiste às injustiças dos opressores, os quais lutam incessantemente para se manter detentores do poder científico, cultural e social. Dessa forma, é importante a elaboração e implementação de políticas públicas para garantir que a educação do campo continue sendo um instrumento de emancipação e fortalecimento identitário, assegurando a futuras gerações de Sem Terrinhas não apenas reconhecerem sua história, mas também atuarem como protagonistas na construção de um país mais justo e igualitário. Por fim, o estudo buscou contribuir com a produção científica do PPGCI, oferecendo reflexões valiosas sobre o papel da escola na promoção da identidade cultural e na luta por justiça social nos assentamentos dos camponeses(as), orientados pelo MST.

**Palavras-chave:** memória e identidade; dispositivos infoculturais; Escola Zumbi dos Palmares; Movimento Sem Terra.

## ABSTRACT

This research analyzes the infocultural devices at the school Zumbi dos Palmares, considering it a space for cultural preservation and identity formation of Sem Terrinha children, linked to the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST – Landless Rural Workers' Movement). It highlights the struggle of peasant territories in Mari (Paraíba), advocating for agrarian reform and social justice throughout the 20th century and into the present day, as well as the resistance of settlers against the interests of dominant classes, which have historically influenced rural education. In this context, the study aims to analyze how the infocultural devices used at school Zumbi dos Palmares contribute to the preservation of cultural heritage and the construction of the identities of the settlement's children. The methodology employed is qualitative, using ethnography to understand the dynamics of infocultural devices within school Zumbi dos Palmares. Ethnography allows for deep immersion in the school's educational context, enabling a detailed study of the cultural practices, experiences, and identities of students and the school community. Thus, participant observation was used as a data collection technique, allowing for greater familiarity with the school's daily routines to better understand the infocultural devices it adopts. The primary participants in this research are children from the settlement who attend School Zumbi dos Palmares, the school's staff, and the students' parents or guardians. The study addresses topics such as rural schools, identity, memory, and infocultural devices, drawing on concepts from anthropology and information science. Therefore, this research reaffirms the necessity of prioritizing education, not only as a means of transmitting knowledge but as a tool of resistance against the injustices of oppressors who continuously strive to maintain control over scientific, cultural, and social power. In this sense, it is crucial that public policies be designed and implemented to ensure that rural education remains an instrument of emancipation and identity strengthening, guaranteeing that future generations of Sem Terrinhas not only recognize their history but also act as protagonists in building a fairer and more egalitarian country. Finally, this study aimed to contribute to the scientific advancement of PPGCI by offering valuable reflections on the role of schools in promoting cultural identity and the struggle for social justice within MST settlements.

**Keywords:** Memory and Identity; Infocultural Devices; School Zumbi dos Palmares; Landless Workers' Movement.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Relações entre escola do campo e comunidade .....	64
<b>Figura 2</b>	Localização do Assentamento Zumbi dos Palmares .....	96
<b>Figura 3</b>	Área média dos diferentes tipos de agricultura da Paraíba – 2006 (Em hectares) .....	98
<b>Figura 4</b>	Localização do município de Mari – Paraíba .....	102
<b>Figura 5</b>	Corpos de Fernando da Cruz Gouveia e de Antônio Galdino da Silva .....	108
<b>Figura 6</b>	Vítimas da Tragédia de Mari .....	110
<b>Figura 7</b>	Vítimas fatais da Tragédia de Mari em 1964 .....	111
<b>Figura 8</b>	Ranking de 5 maiores empresas de agricultura em Mari-PB .....	112
<b>Figura 9</b>	Setores do MST organizados na Paraíba .....	116

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b>	14° Jornada Nacional da Juventude Sem Terra na Paraíba .....	29
<b>Foto 2</b>	Arraiá da Reforma Agrária é uma parceria com o Governo da Paraíba e a Secult PB .....	32
<b>Foto 3</b>	Plantio de muda de ciriguela em homenagem aos 40 anos do MST, por Dona Cecília Bernardino .....	34
<b>Foto 4</b>	Registro dos antigos babaus na cidade de Mari-PB .....	48
<b>Foto 5</b>	Antigo registro da linda locomotiva chegando na estação do trem na "Rainha do Vale" .....	52
<b>Foto 6</b>	Mari-PB, antiga estação ferroviária, hoje rádio comunitária Araça FM .....	55
<b>Foto 7</b>	Ação do MST na Paraíba integra Jornada Nacional em Defesa da Natureza e dos Povos .....	66
<b>Foto 8</b>	Fachada do galpão da primeira sede da E.M.E.I.E.F. Zumbi dos Palmares .....	69
<b>Foto 9</b>	Fachada da Escola Zumbi dos Palmares .....	71
<b>Foto 10</b>	Atividade lúdica alusiva aos 40 anos do MST .....	72
<b>Foto 11</b>	Sala de aula do Ensino Fundamental I .....	75
<b>Foto 12</b>	Congresso Nacional do MST em Brasília (1990) .....	81
<b>Foto 13</b>	MST realizava a primeira ocupação do movimento .....	82
<b>Foto 14</b>	Durante a ocupação da fazenda Annoni – 1979 .....	83
<b>Foto 15</b>	Trabalhadores Sem Terra reunidos em Cascavel, no Paraná – 1984 .....	85
<b>Foto 16</b>	Escola do Campo Trabalho e Saber, Escola Zumbi dos Palmares - Mari-PB .....	87
<b>Foto 17</b>	Memória das ligas camponesas (1955-1964) .....	89
<b>Foto 18</b>	Equipe do Incra orientaram famílias nos assentamentos, como no PA Capim de Cheiro .....	91
<b>Foto 19</b>	Barracões de lona no acampamento .....	93
<b>Foto 20</b>	Casas em alvenaria no assentamento .....	93
<b>Foto 21</b>	Entrada do assentamento Zumbi dos Palmares .....	100
<b>Foto 22</b>	Jornada Nacional de Lutas realizada pelo MST na Paraíba .....	104
<b>Foto 23</b>	Roça do Assentamento Zumbi dos Palmares .....	105
<b>Foto 24</b>	Lanche da escola ZP .....	106
<b>Foto 25</b>	PM vigia camponês ferido após a chacina de Mari .....	109
<b>Foto 26</b>	AAntiga estação de Mari, atual Rádio Comunitária Araçá FM .....	113
<b>Foto 27</b>	Entrada de Mari Antigamente .....	114
<b>Foto 28</b>	Entrada de Mari Atualmente .....	114
<b>Foto 29</b>	Associação de trabalhadores rurais de Mari, anos 60/70 .....	117

## LISTA DE SIGLAS

<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>CEBs</b>	Comunidades Eclesiais de Base
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>PCN's</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>EJA</b>	Educação de jovens e adultos
<b>PPP</b>	Projeto Político-Pedagógico
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>UBES</b>	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
<b>PPGCI</b>	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>COOPAZ</b>	Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento Zumbi dos Palmares
<b>PDA</b>	Plano de Desenvolvimento do Assentamento
<b>PCB</b>	Partido Comunista Brasileiro
<b>PNAE</b>	Programa Nacional de Alimentação Escolar PNAE
<b>ZP</b>	Zumbi dos Palmares
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>EMATER</b>	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado da Paraíba
<b>STR</b>	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
<b>FETAG-PB</b>	Federação dos Trabalhadores Rurais, Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado da Paraíba
<b>PNRA</b>	Programa Nacional de Reforma Agrária
<b>CCUs</b>	Contratos de Concessão de Uso
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>AURORA DAS IDEIAS .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>TECENDO O MÉTODO: O FIO CONDUTOR DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>30</b>
2.1	APROXIMAÇÕES ETNOGRÁFICAS COM DISPOSITIVOS INFOCULTURAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	21
2.2	CAMPO EMPÍRICO .....	26
<b>3</b>	<b>ECOS DA MEMÓRIA, REFLEXOS DA IDENTIDADE .....</b>	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>DISPOSITIVOS INFOCULTURAIS .....</b>	<b>37</b>
4.1	PATRIMÔNIO CULTURAL, MARCAS E MEMÓRIAS DE UM POVO .....	46
<b>5</b>	<b>SEMEANDO SABERES: A EDUCAÇÃO QUE BROTA NO CAMPO .....</b>	<b>56</b>
5.1	TECENDO SABERES: A INTERSEÇÃO ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO NO CAMPO .....	61
5.2	UM SOLO DE RESISTÊNCIA E SABER .....	67
<b>6</b>	<b>ENTRE ENXADAS E SONHOS: A JORNADA DO MST NA PARAÍBA .....</b>	<b>78</b>
6.1	O LEGADO DO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES .....	96
6.2	UM PASSEIO PELAS TRILHAS DE ARAÇÁ .....	106
<b>7</b>	<b>ENTRE SUSSURROS E SIGNIFICADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>118</b>
<b>8</b>	<b>SEMENTES DE MEMÓRIA E HORIZONTES DE IDENTIDADE: REFLEXÕES FINAIS .....</b>	<b>124</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA .....</b>	<b>137</b>
	<b>ANEXO B – PARECER DA PLATAFORMA BRASIL .....</b>	<b>145</b>

## 1 AURORA DAS IDEIAS

Nas últimas quatro décadas, o reconhecimento identitário da cultura, costumes e crenças da criança Sem Terrinha se tornou pauta basilar das práticas pedagógicas e do processo de ensino-aprendizagem da escola Zumbi dos Palmares. Logo, ao se apropriar dos dispositivos infoculturais utilizados pela escola do assentamento Zumbi dos Palmares, os educadores do campo podem utilizar a dinâmica educacional para fortalecer e disseminar a luta do povo camponês(a) e formar as crianças Sem Terrinha com os dispositivos infoculturais disponíveis para a comunidade. Mas, apesar das constantes reivindicações dos assentados, a proposta pedagógica disponibilizada pelo estado sempre privilegiou os interesses comuns das classes dominantes em detrimento do Movimento Sem Terra (MST).

De acordo com Leite (1999), isentando os movimentos de educação de base – a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) – e de educação popular, o desenvolvimento educacional da escola do campo sempre esteve atrelado à vontade dos grupos hegemônicos e dos grandes produtores rurais (do agronegócio), não alcançando os objetivos e reivindicações das esferas de caráter sociocultural, especificamente a dos trabalhadores rurais Sem Terra. Nessa perspectiva, o assentamento resiste enquanto lugar de memória e de informação do sujeito Sem Terra, espaço de sinergia que representa a luta pela reforma agrária. Por isso, a Ciência da Informação, enquanto campo das ciências sociais aplicadas, investiga as questões informacionais que permeiam o construto social. Para Borko, a Ciência da Informação é:

Aquela disciplina que investiga as propriedades e o comportamento informacional, as forças que governam os fluxos de informação, e os significados do processamento da informação, para uma acessibilidade e usabilidade ótima. Ela está preocupada com o corpo de conhecimentos relacionados à origem, coleção, organização, armazenamento, recuperação, interpretação, transmissão, transformação, e utilização da informação. Isto inclui a investigação da representação da informação em ambos os sistemas, naturais e artificiais, o uso de códigos para a transmissão eficiente da mensagem, e o estudo do processamento de informações e de técnicas aplicadas aos computadores e seus sistemas de programação (Borko, 1968, p. 3).

Portanto, a escola, enquanto espaço dinâmico que utiliza dispositivos infoculturais, vai além da simples interação entre Sem Terrinha e educadores, apropriando-se de seu papel fundamental como instituição de ensino. Nesse sentido, a escola Zumbi dos Palmares cumpre sua função ao informar e formar as crianças e famílias do assentamento. Ademais, o conceito de informação pode ser compreendido como uma categoria antropológica/social que abrange as

relações entre as estruturas verticais e horizontais das mensagens humanas (Kornwachs; Konstantin, 1996). Logo, a noção de informação na Teoria Matemática da Comunicação, termo usado como sinônimo de “transmissão de sinais”, ignora seus aspectos semânticos. Assim, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é fruto da revolta de cada camponês(a) que reivindica as questões de subsistência social e une força com os que lutam contra a desigualdade econômica, social e cultura no Brasil. As ideologias pregadas pelo MST começam a ser semeadas em meados da década de 1970, principalmente na região sul do País, propagando-se ao longo do território nacional (Caldart, 2012). Considerando que o contexto brasileiro desta década não era conivente com as ideias democráticas, a democracia se tornou uma luta do povo, com transição política, rupturas e cidadãos revoltados com a política que se propaga em prol do desenvolvimento agropecuário implantado na época do golpe Militar.

O Movimento Sem Terra teve seu processo de formação/organização no período de 1979 a 1984 e foi instituído formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra. Esse encontro foi sediado pelo Estado do Paraná, na cidade de Cascavel, realizado entre 21 e 24 de janeiro de 1984. Nesse evento, os trabalhadores rurais Sem Terra traçaram os objetivos da luta pela terra, pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que não explorasse a força do trabalho homem e mulher do campo (Caldart, 1999; Stedile; Bernardes, 1999).

Desde então, o MST colabora e incentiva a pauta da reforma agrária na agenda política brasileira, pois, por meio das medidas de promoção de (re)distribuição da terra, acredita-se em possibilidades de novas relações sociais, econômicas e culturais para os assentamentos, promovendo por meio dessa dialética pautas voltadas às suas raízes. Inclusive, as múltiplas camadas sociais com as quais o MST dialoga atualmente colaboram para o processo de humanização dos/as camponeses(as) engados(as) na luta social, em particular, a luta pela terra. Portanto, trabalhar o pertencimento e a identidade do sujeito Sem Terra com as crianças assentadas é assegurar continuamente o reconhecimento dos cidadãos enquanto sujeitos de direitos e deveres sociais e firmar o compromisso de luta por uma sociedade plena para os/as camponeses(as).

No entanto, no caso da escola do campo, o modelo educacional urbano-tecnocrata que chega aos assentamentos demonstra o fator de exclusão da cultura e identidades do MST, trabalhando na contramão do que a Constituição Federal de 1988 conceitua sobre a educação: “Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para



o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Por isso, o MST, refletindo sobre os impactos da instituição de ensino na vida dos Sem Terrinha, passou a reconhecer a escola na qualidade de dispositivo cultural de apoio às lutas dos povos assentados, enquanto espaço patrimonial e identitário dos próprios assentados. Com esse entendimento educacional disseminado entre as lideranças do campo, criou-se o setor de educação do MST em 1987. Contudo, como todas as outras lutas encabeçadas pelo movimento, o setor de educação enfrentou desafios, problemas e preocupações. Os frutos das reivindicações educacionais foram resultado de uma luta conjunta feita ao longo de anos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Universidades/UNE e outros Movimentos. Portanto, a luta pela escola do campo tem uma compreensão maior no sentido de implementação de políticas públicas na terra conquistada e ocupada.

Inicialmente, a proposta de educação do MST seguia dois eixos principais: a) Luta pelo direito a educação; e b) construção de uma nova pedagogia. Este segundo eixo tem como objetivo educar um novo sujeito cultural, indo além da simples formação estabelecida pela sociedade moderna, buscando entender as formas particulares como esse indivíduo realiza sua luta, vivencia experiências e cria símbolos e costumes (Caldart, 2000). Isso significa que o setor da educação se preocupa em qualificar as escolas do campo e os educadores para acolher os Sem Terrinhas com seus valores, crenças e costumes e, acima de tudo, respeitar a luta dos seus familiares buscando inserir no processo de aprendizagem das crianças assentadas toda luta e resistência dos seus familiares, trabalhando atividades que envolvam a terra, sustentabilidade, estimulando com essas ações o protagonismo da criança do campo. Todas essas questões refletem o que prega a pedagogia informacional, que, de acordo com Moraes e Almeida (2017), visa à formação de um ambiente educacional em que a informação é contextualizada e utilizada de maneira crítica, reflexiva e responsável, promovendo o aprendizado e a formação de cidadãos mais conscientes e informados dos fatores sociais e econômicos que o permeiam.

Portanto, os princípios educativos do movimento Sem Terra, enquanto movimento pedagógico, passam pela valorização do elo concreto entre escola e movimento, baseado na formação da identidade Sem Terra. Essa identidade do Ser Sem Terra permanece mesmo após a aquisição de terra. É uma transformação interior. A cada ocupação, acampamento e barracão, o sujeito sem-terra se transforma e se apropria da identidade do homem/mulher do Campo que luta por seus direitos a cada terra conquistada. Essa formação do Ser Sem Terra é individual e, ao mesmo tempo, coletiva, provocada pela dinâmica da luta pela terra e deve ser cultivada, pois é “uma herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano relativamente coeso” (Caldart, 2000, p. 28).

No entanto, a pedagogia do Movimento atravessa o campo das identidades da terra, que é estabelecida na consciência comum da posição de excluídos (Grzybowski, 1990). Mas, para ressignificar o processo identitário durante as quatro gerações do MST, foi preciso passar por um processo de aprendizado para a transmissão de valores, ancorados no princípio da coletividade. Para isso, é necessário reconhecer que as escolas dos assentamentos têm um papel importante na vida dos Sem Terrinha, pois, ao se trabalhar com as crianças Sem Terra, em que a identidade “sem-terra” se expressa por meio de símbolos, bandeiras, lonas pretas das barracas e hinos, isso gera uma consciência política ideológica dos espaços que elas ocupam na sociedade.

Nesse sentido, passa-se a questionar: **quais dispositivos infoculturais desenvolvidos ou adotados pela Escola Zumbi dos Palmares contribuem para a construção e fortalecimento identitário das crianças do assentamento?** Visando responder à presente indagação, foram pensados alguns objetivos para, estrategicamente, explicar a questão central da pesquisa. Assim, como **objetivo geral**, pretende-se **analisar como os dispositivos infoculturais utilizados na Escola Zumbi dos Palmares contribuem para a preservação do patrimônio cultural e a construção identitária das crianças do assentamento**. Como objetivos específicos, elecam-se:

- a) Identificar os principais dispositivos infoculturais utilizados na Escola Zumbi dos Palmares e sua aplicação no cotidiano escolar;
- b) Investigar de que maneira esses dispositivos infoculturais auxiliam na manutenção e valorização das tradições culturais das crianças Sem Terrinha;
- c) Avaliar o papel da Escola Zumbi dos Palmares como um espaço de resistência e preservação cultural dentro do contexto educacional do assentamento de Mari-PB.

Com base nas premissas educacionais mencionadas, a pesquisa foi motivada pela necessidade de aprofundar estudos que exploram a interseção entre a educação, a luta pela terra e a identidade cultural no contexto dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e dar notoriedade e escuta aos camponeses e camponesas que lutam incessantemente pela terra.

Portanto, a justificativa social foi intencionada pela análise do constructo social formado entre as famílias assentadas e a instituição escolar Zumbi dos palmares. Há uma inquietação referente ao papel social que a escola pode desenvolver em parceria com os membros do assentamento na construção da identidade cultural dos Sem Terrinha do assentamento Zumbi

dos Palmares. Logo, considerando a escola enquanto importante dispositivo cultural e informacional para o desenvolvimento sociocultural do assentamento, faz-se necessário que os assentados se apropriem do espaço escolar enquanto terreno fértil para a formação identitária das crianças assentadas em sintonia com as lutas sociais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Posto isso, a pesquisa se apoiou no desejo de despertar nos membros do assentamento Zumbi dos Palmares, assim como na instituição escolar pertencente ao mesmo assentamento, novas formas de diálogos que forme, informe e transforme a convivência social no assentamento Zumbi dos Palmares.

Com base na abordagem teórica fundamentada em conceitos como identidade, memória e Dispositivos Infoculturais, o presente estudo ambiciona contribuir de forma significativa para o avanço e a qualidade nas pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) por meio da dialética com outras ciências, como a sociologia e a antropologia, que reconhecem a importância das identidades coletivas na formação das comunidades e na construção de resistência contra opressões estruturais. Além disso, a pesquisa fez referência à luta pela terra, um tema central nos estudos do MST e políticas agrárias, que analisam as dinâmicas de poder e as demandas por justiça social no campo. Ao abordar esses conceitos teóricos, os estudos realizados buscam estabelecer uma fundamentação teórica para a pesquisa proposta, que analisou os aparatos culturais adotados pela escola na construção identitária das crianças dos assentamentos do MST. Portanto, expandindo os estudos decoloniais do PPGCI, a pesquisa alerta para a necessidade de compreender como as práticas educacionais podem contribuir para fortalecer a identidade e a luta dos Sem Terrinhas, oferecendo uma perspectiva crítica e emancipatória sobre o papel da escola no contexto do MST.

Com aproximação direta e interesse profundo nas lutas sociais e educacionais, crescendo em um ambiente onde a importância da educação e da justiça social foi constantemente enfatizada, sempre me senti inclinada a compreender e abordar as desigualdades e injustiças que permeiam no corpo social. Os movimentos sociais, a luta pela terra e a reforma agrária despertaram meu interesse particular devido à sua resistência e ao seu comprometimento com a busca por uma sociedade mais igualitária. Além disso, a vivência com minha tia, mulher assentada no assentamento Morada Nova, localizado no município de São José da Lagoa Tapada-PB, levou-me a reconhecer a centralidade das lutas sociais e a importância das identidades na promoção do empoderamento individual e coletivo da comunidade.

Acredito no poder transformador da educação do campo e na sua capacidade de empoderar as crianças assentadas para que possam reivindicar seus direitos e construir um

futuro mais justo. Assim, esta pesquisa não reflete apenas meus interesses acadêmicos e profissionais, mas também meu compromisso pessoal com a promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades, especialmente no contexto das áreas rurais e dos movimentos de base, como o MST.

Dessa forma, a dissertação está estruturada em oito seções, cada um deles abordando aspectos fundamentais da pesquisa sobre a memória e resistência social da Escola Zumbi dos Palmares, com um olhar voltado para a construção da identidade dos/as alunos/as e o papel dos dispositivos infoculturais nesse processo.

*Seção 1:* Introduz o contexto da pesquisa, apresentando a motivação e os antecedentes que levaram à escolha do tema, à problemática da pesquisa e aos objetivos que orientam este estudo.

*Seção 2:* Detalha a metodologia utilizada, com ênfase na observação participante como ferramenta de análise, o que permite um aprofundamento no contexto histórico e social do assentamento.

*Seção 3:* Analisa como as memórias do passado são transmitidas e moldam a identidade cultural dos/as assentados/as. A pesquisa investiga a importância da memória coletiva e sua relação com a formação de identidades sociais e políticas no presente.

*Seção 4:* São discutidos os dispositivos infoculturais que preservam e transmitem a cultura local, como as mídias e as práticas culturais na educação, que atuam como formas de resistência e afirmação identitária.

*Seção 5:* É abordado o papel da educação no campo, destacando as práticas pedagógicas que surgem de uma interação constante entre a escola e a cultura local.

*Seção 6:* Inicia uma análise da luta histórica por reforma agrária no Brasil, fornecendo o contexto necessário para entender os desafios enfrentados pelos assentamentos rurais.

*Seção 7:* São apresentados os resultados da pesquisa, seguidos de uma análise crítica e discussões que conectam as observações presentes no campo com as teorias e os contextos estudados.

*Seção 8:* Oferece uma síntese dos principais tópicos abordados na pesquisa, refletindo sobre as contribuições do estudo para preservação da cultura local e a construção de identidades no contexto das crianças do assentamento.

## **2 TECENDO O MÉTODO: O FIO CONDUTOR DA INVESTIGAÇÃO**

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa aplicada de campo, que busca entender, pela interação direta com os sujeitos pesquisados, os processos de construção da identidade das crianças Sem Terrinha no contexto da Escola Zumbi dos Palmares. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa procura trabalhar com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha com significados, valores, crenças e vivências, fatores determinantes para a compreensão do objeto de estudo desta dissertação. Logo, conforme Gil (2010), a pesquisa aplicada de campo é um método de investigação que busca gerar conhecimentos para aplicação prática e solução de problemas específicos. Ela se concentra nas questões sociais mais profundas das comunidades e busca respostas concretas para dificuldades do dia a dia dos sujeitos pesquisados.

A metodologia empregada é sustentada pela pesquisa social com uma abordagem abaseada etnografia, que permite uma investigação das dinâmicas informacionais e culturais no ambiente escolar. Portanto, de acordo com Angrosino (2009), a etnografia surgiu da necessidade de antropólogos compreenderem grupos sociais em sua especificidade, superando conjecturas infundadas e se aproximando das experiências concretas das populações estudadas. Assim, essa abordagem possibilita captar as dinâmicas cotidianas da escola Zumbi dos Palmares e sua relação com a identidade cultural das crianças assentadas. Nesse sentido, “a observação participante é uma técnica que permite ao pesquisador inserir-se no cotidiano do grupo estudado, compreendendo seus significados a partir da vivência direta com os sujeitos da pesquisa” (Minayo, 2001, p. 21).

Dessa forma, o pesquisador se envolve diretamente no cotidiano dos sujeitos pesquisados, permitindo a compreensão de suas interações, experiências e do significado atribuído aos dispositivos infoculturais utilizados na escola Zumbi dos Palmares. Essa imersão possibilitou um olhar crítico e sensível sobre as práticas escolares e sua relação com a identidade dos Sem Terrinha. A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante e análise documental. Logo, a observação participante permitiu um contato direto com a realidade escolar, registrando dinâmicas informacionais, práticas pedagógicas e manifestações culturais que compõem o cotidiano da escola Zumbi dos Palmares. A análise documental envolveu

registros institucionais, materiais pedagógicos e outras fontes que evidenciaram como os dispositivos infoculturais estão inseridos no contexto educacional da escola.

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes devidamente matriculados na escola Zumbi dos Palmares no ano letivo de 2024, os docentes da escola e gestão escolar. A seleção desses participantes considerou a importância de compreender não apenas a perspectiva dos educadores, mas também dos estudantes, uma vez que a construção da identidade Sem Terrinha se dá em um processo coletivo e intergeracional. Dessa forma, a pesquisa se propôs a explorar como os dispositivos infoculturais da Escola Zumbi dos Palmares são apropriados pelos educadores e alunos para fortalecer a identidade camponesa e resistir às influências hegemônicas do modelo educacional urbano. Com isso, almeja-se contribuir para o entendimento da educação do campo como um espaço de construção identitária e de fortalecimento das lutas sociais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

## 2.1 APROXIMAÇÕES ETNOGRÁFICAS COM DISPOSITIVOS INFOCULTURAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Elementos metodológicos da etnografia foram escolhidos para investigar de forma mais eficaz a dinâmica dos dispositivos infoculturais na Escola Zumbi dos Palmares. Conforme destaca Angrosino (2009), o método etnográfico nasce da visão dos antropólogos de que as suposições infundadas pelos filósofos sociais eram insuficientes para entender os sujeitos em suas vivências, crenças e cultura.

Fazer Etnografia, [...] é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer Etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer Etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (Mattos; Castro, 2011, p. 45).

Nesse sentido, a aproximação com a etnografia se envolve diretamente no cotidiano dos indivíduos ou comunidade pesquisada, tentando compreender as nuances de suas vivências e significados atribuídos às suas experiências individuais e coletivas. Logo, esse método de pesquisa científica é importante para revelar as interações sociais, culturais, políticas e econômicas que geralmente não se tornam evidentes por meio de outros métodos de pesquisa, possibilitando uma reflexão profunda e contextualizada das dinâmicas sociais daquela comunidade. Ademais, a pesquisa etnográfica foi elaborada por antropólogos nos fins do Século XIX e início do Século XX com o intuito de analisar comunidades e grupos subalternizados. No entanto, segundo os estudos realizadas por Sousa e Barroso (2008), as pesquisas etnográficas,

a princípio, restringiam-se a estudar a cultura de civilizações exóticas, analisando os instrumentos que elas produziam. Nesse período, os/as pesquisadores(as) demonstravam pouco interesse em conhecer a relação interpessoal, pensamento e comportamento social dos indivíduos e comunidades.

Porém, embora tenha sido pensada para estudar comunidades pequenas e tradicionais, a fim de ressignificar suas crenças e tradições culturais, hoje, a Etnografia é aplicada em todos os tipos de grupos sociais. Com isso, os etnógrafos analisam e pesquisam o cotidiano dos sujeitos por eles estudadas, buscando discernir padrões previsíveis dessas experiências humanas relatadas. Logo, a Etnografia:

[...] é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo (Angrosino, 2009, p. 16).

No entanto, Magnani (2009) entende o método etnográfico como uma maneira própria de operar, uma ferramenta que possibilita o pesquisador a entrar em contato direto com o universo de um grupo de indivíduos não apenas para permanecer ali, mas para fazer um vínculo de suas teorias com aquelas vivências compartilhadas pelo grupo estudado para, com base nisso, encontrar um novo modelo de compreensão.

Segundo Mattos e Castro (2011), a etnografia pode ser entendida como uma abordagem interpretativa e subjetiva que integra métodos como a observação participante e a pesquisa hermenêutica, entre outros. As pesquisadoras conceituam o método etnográfico como um estudo holístico direcionado para compreender as peculiaridades e os comportamentos presentes no cotidiano dos grupos ou indivíduos, buscando evidenciar os significados por trás das atividades dos sujeitos em seu contexto social. O objetivo principal, segundo as autoras, é “documentar, monitorar e encontrar o significado da ação” (Mattos; Castro, 2011, p. 51).

Conforme apontam estudos realizados por Castro (2006, p. 42), o núcleo etimológico da palavra "etnografia" remonta ao grego, em que *ethno* significa “povo” e *graphein* corresponde a “escrever”. Dessa maneira, em uma compreensão mais literal, etnografia pode ser entendida como a escrita sobre determinadas comunidades. Todavia, André (2012, p. 27-28) desenvolve essa definição ao apontar que etnografia também pode ser compreendida como “descrição cultural”. Nesse contexto, “[...] o foco principal dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social [...]”. Segundo Godoy

(1995), o estudo etnográfico, além de conhecer os acontecimentos da vida cotidiana dos indivíduos, ainda interpreta seus significados dentro da cultura dessa comunidade.

Portanto, a Etnografia propõe a observação e análise do cotidiano de diferentes grupos sociais, com o propósito de evidenciar os significados das relações e dinâmicas sociais dos indivíduos. Portanto, é importante que o/a pesquisador(a) conheça bem seu objeto de estudo e siga alguns critérios para o avanço do estudo. No entanto, conforme Angrosino (2009), antes do/a pesquisador(a) começar uma investigação etnográfica, é necessário elencar algumas orientações para o desenvolvimento da pesquisa. Logo, na escolha do campo de pesquisa, como argumenta Angrosino (2009), o/a estudioso(a) deve contar com um trabalho de autoconhecimento de si e seleção adequada do campo de pesquisa. Com isso, faz-se necessário que o/a pesquisador(a) tenha em mente um campo de pesquisa aberto e que promova condições favoráveis para o desenvolvimento do seu estudo, um campo com diálogo claro com os assuntos acadêmicos estudados, um local possível de ser comparado com outros campos que já foram estudados e, em último plano, um local que não se torne um fardo para a comunidade ou grupo pesquisado.

Segundo Borges (2018), o estudo etnográfico envolve um contexto social, cultural, econômico e ideológico em que a coleta de dados ocorre pela interação entre o/a pesquisador(a), os indivíduos e as situações estudadas. A Etnografia, portanto, é um método movido principalmente pela curiosidade e questionamento do/a pesquisador(a). Nesse sentido, a aplicação de métodos e procedimentos etnográficos não segue regras rígidas ou pré-estabelecidas, mas sim o julgamento e a percepção que o pesquisador desenvolve durante o trabalho de campo dentro do contexto social em questão. Logo, é essencial que os instrumentos usados para coleta e análise sejam ajustados ou até criados conforme as demandas do local de pesquisa. Como afirmam Mattos e Castro (2011, p. 50), frequentemente, o desenvolvimento de pesquisa etnográfica será influenciado, de maneira explícita ou implícita, pelos questionamentos formulados pelo próprio estudioso.

Por fim, entre as ferramentas que podem colaborar com a coleta e análise de dados, Mattos e Castro (2011) destacam os recursos visuais, como vídeos, televisão, jornais, fotografias e pinturas. Portanto, o diário de campo e a observação participante fornecem uma alternativa para tornar mais palpáveis o cotidiano estudado, garantindo que nenhum detalhe do contexto social dos indivíduos seja perdido. Almeida (2013) analisa que o uso de recursos tecnológicos, como câmeras de vídeo, gravadores e softwares, têm contribuído diretamente tanto com a coleta quanto com a análise de dados em estudos etnográficos, principalmente quando o trabalho de campo é extenso e o volume de material coletado é grande. No entanto, os estudos de Sousa e Barroso (2008) alertam que essas técnicas de coleta, como gravadores,



câmeras fotográficas e filmadoras, devem ser utilizadas com cautela no início da pesquisa, para evitar a intimidação dos sujeitos pesquisados. Inicialmente, o mais recomendado para a pesquisa é o diário de campo. No entanto, outros recursos podem ser incorporados posteriormente, mas sempre como algo complementar ao diário de campo, visto que as imagens, por si só, não fornecem informações do todo das comunidades.

Portanto, buscando compreender a subjetividade dos Sem Terrinhas da Escola Zumbi dos Palmares e os dispositivos infoculturais utilizados pela escola, foi necessário conviver com as crianças assentadas, suas identidades e a conjuntura das dinâmicas escolares. Conviver com as crianças do assentamento Zumbi dos Palmares foi como se deleitar em um universo particular e singular, rico em saberes, ciências e ensinamentos.

O processo de entrada na escola apresentou desafios iniciais, pois não havia contato prévio com seus integrantes ou com representantes do assentamento. Primeiramente, foi necessário estabelecer comunicação com um colega de trabalho que já conhecia a estrutura educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Com esse contato, a pesquisadora conseguiu o telefone de uma liderança do movimento, que, embora coordenasse o setor financeiro, encaminhou-me ao responsável pelo setor educacional do MST. Esse responsável, por sua vez, indicou duas escolas possíveis para a realização da pesquisa. Após contato com as gestoras das duas instituições, optei por desenvolver a pesquisa na Escola Zumbi dos Palmares devido à faixa etária das crianças atendidas (entre 3 e 5 anos), o que permitiria um estudo aprofundado sobre os dispositivos infoculturais utilizados na construção identitária dessas crianças.

O estudo se desenvolveu pela aproximação com o campo de pesquisa, realizada em seis visitas técnicas à escola. A primeira visita, em 14 de março de 2024, teve o propósito de conhecer o espaço escolar, a gestora e o quadro docente, além de me apresentar formalmente à comunidade escolar. Na segunda visita, em 25 de abril de 2024, participei das aulas para observar a interação entre professores e alunos, assim como a construção dos conteúdos didáticos em sala de aula.

Na terceira visita, em 13 de maio de 2024, direcionei a observação às atividades que os professores encaminhavam para casa e à interação dos alunos com as dinâmicas em sala de aula. Foram registradas no diário de campo as dificuldades enfrentadas por alguns alunos, como a falta de apoio dos pais na realização das tarefas devido ao tempo reduzido disponível para auxílio, além de casos específicos, como estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que necessitavam de suporte adicional.

Na quarta visita, em 23 de maio de 2024, identifiquei alguns dos dispositivos infoculturais utilizados pela escola. Durante a celebração do Dia das Crianças, os professores e a gestora organizaram uma comemoração que incluiu contação de histórias e cantigas regionais, promovendo a valorização cultural local. Além disso, constatei o uso das revistas Sem Terrinha como material didático, trabalhando com as crianças a memória coletiva e a identidade do MST. Outro dispositivo infocultural observado foi a realização de aulas de campo, em que os alunos visitam a Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento Zumbi dos Palmares e conhecem as plantações cultivadas na região. Também pude observar a prática da pintura da bandeira do MST e a participação dos alunos em atividades coletivas, como a celebração dos 21 anos do assentamento, na qual realizaram apresentações na escola. No desfile de 7 de setembro, os estudantes marcharam com uma faixa do MST e, no aniversário de 40 anos do movimento em nível nacional, a escola promoveu uma semana de atividades voltadas ao legado do MST, incluindo o canto do hino Sem Terrinha.

A quinta visita, realizada em 12 de agosto de 2024, teve como objetivo aprofundar a metodologia da pesquisa. Durante essa visita, foi realizado um pré-teste da entrevista pré-estruturada com uma mãe presente na reunião escolar. Com essa experiência, percebi que não seria viável aplicar a técnica do grupo focal devido às dificuldades encontradas, o que levou à reformulação da metodologia e à adoção do método etnográfico, conforme debatido na banca de qualificação.

A última visita, realizada em 10 de dezembro de 2024, analisou aprofundamente a realidade da escola por meio do método etnográfico. Foi possível observar a chegada das crianças à escola, a significativa presença de pais levando seus filhos e a predominância das mães nesse papel. Além disso, notei que, entre os seis professores da escola no turno da manhã, apenas um era do assentamento. Outro professor trabalhava na escola há 15 anos e compreendia a identidade, a memória e a importância da escola para os assentados. Os demais docentes eram concursados e residiam em Mari ou em cidades vizinhas.

Os elementos adotados na pesquisa etnográfica foram fundamentais para o desenvolvimento do estudo. A observação participante permitiu interações diretas com os alunos, possibilitando o registro de comportamentos, expressões, rituais e dinâmicas sociais dos Sem Terrinhas. O diário de campo foi essencial para documentar detalhes do comportamento, expressões e rituais dos(as) alunos(as).

A reflexividade foi constantemente exercida, considerando que minha presença influenciou algumas ações dos estudantes. A pesquisa foi conduzida dentro dos princípios da

ética e do respeito às crianças e à escola, garantindo o consentimento informado dos participantes e preservando a realidade da escola e culturas local. Nesse sentido, a relação entre método etnográfico e observação participante na escola do campo é essencial, especialmente quando se trata de compreender as dinâmicas sociais, culturais e educativas em contextos de assentamentos, como o da Escola Zumbi dos Palmares.

O período de visitas ao assentamento, que ocorreu entre março e dezembro de 2024, possibilitou uma interação dinâmica e acolhedora com a diretora, professoras, pais e, principalmente, os alunos. A recepção das crianças foi calorosa e espontânea, permitindo uma imersão genuína na realidade escolar e na cultura local. A relação estabelecida ao longo da pesquisa possibilitou compreender as vivências, a linguagem e as experiências dos alunos da Escola Zumbi dos Palmares, consolidando um estudo que valoriza suas trajetórias e suas formas de resistência e identidade dentro do espaço escolar.

## 2.2 CAMPO EMPÍRICO

A Escola Zumbi dos Palmares, localizada no município de Mari, Paraíba, é um espaço educacional fundamental para as crianças do assentamento zumbi dos palmares. A escola é um ponto central no processo de formação e identidade das crianças que ali estudam, sendo um reflexo das práticas educacionais que buscam integrar o ensino formal com as questões sociais e culturais do assentamento. A Escola Zumbi dos Palmares não apenas oferece o ensino básico, mas se constitui em um ambiente que propicia a valorização da história local e a construção de uma memória coletiva ligada à luta pela terra, à agricultura familiar e aos ideais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Nesse contexto, a escola se apresenta como um espaço de resistência cultural, onde as práticas pedagógicas estão alinhadas com as perspectivas da educação do campo, buscando desenvolver nos alunos uma consciência crítica sobre sua realidade e sua identidade enquanto sujeito Sem Terrinha. Além disso, a escola desempenha um papel crucial na preservação e transmissão das memórias do assentamento Zumbi dos Palmares, por meio de atividades culturais, como rodas de conversa, contação de histórias, aulas de campo e a utilização de dispositivos infoculturais, que aproximam as crianças das narrativas históricas de sua comunidade. A escola, portanto, é vista não apenas como um local de ensino tradicional, mas também como um espaço de afirmação identitária, em que se ressignificam as experiências e a trajetória dos Sem Terrinha, fortalecendo o pertencimento e o protagonismo das crianças em relação à sua cultura e ao seu território.

Esse campo, portanto, oferece uma rica base para o estudo das interações entre educação, cultura e identidade no contexto de comunidades rurais e assentamentos e permite investigar como as práticas pedagógicas e os dispositivos infoculturais contribuem para a construção de uma memória coletiva e para o fortalecimento da identidade social e política dos alunos.

### **3 ECOS DA MEMÓRIA, REFLEXOS DA IDENTIDADE**

A identidade, segundo Candau (2007), é um processo dinâmico e em constante formação, que se dá no contexto das interações sociais e culturais. Ela não é algo acabada ou fixa, mas sim algo que se forma pelas experiências e processos dinâmicos de reconhecimento e diferenciação entre os indivíduos e seus grupos sociais. O autor destaca que a identidade é múltipla e fluida, sendo moldada pela memória, pelas representações sociais e pelos fatores históricos que envolvem cada cidadão. Destarte, as escolas do campo enfrentam diversas dificuldades que reforçam as desigualdades sociais e restringem o acesso a uma educação do campo de qualidade. A falta de infraestrutura básica, como salas de aula, bibliotecas e internet, compromete diretamente o processo de ensino aprendizagem dos/as alunos(as).

Além disso, a distância entre casa e escola, somada ao transporte precário, torna o cotidiano dos estudantes cansativo e, em muitos casos, leva à evasão escolar, especialmente em períodos de chuva ou em regiões rurais de difícil acesso. Outro desafio é a desvalorização da cultura dos/as camaroneses e camponesas, já que o currículo escolar raramente contempla os saberes do campo e a realidade das populações rurais, como quilombolas e agricultores familiares, o que gera sentimento de exclusão dessas pessoas que são minorizadas. Soma-se a isso a falta de formação adequada de professores para lidar com essas especificidades da escola do campo, prejudicando tanto o ensino quanto o vínculo com a comunidade local. O baixo investimento público também agrava a situação, deixando essas escolas sem recursos, materiais e profissionais suficientes. Por fim, o preconceito e a invisibilidade social dos trabalhadores do campo nas políticas públicas perpetuam um ciclo de desigualdade que precisa ser urgentemente denunciada.

Logo, o sujeito constrói sua identidade por meio das vivências que estabelece com os outros, com o ambiente cultural e com os símbolos que fazem parte de sua história e do seu contexto social. Nesse sentido, a identidade é um reflexo das dinâmicas sociais, em que o sujeito, ao se perceber e se identificar, também define o seu papel dentro de um coletivo, marcado pelos valores, símbolos e práticas culturais compartilhadas.

Essa abordagem de Joel Candau também enfatiza que a identidade, ao contrário de algo preestabelecido, é um processo em aberto e diário, no qual o indivíduo é ao mesmo tempo constituído e constituinte da sua identidade social.

Já na visão de Bauman (2005), a identidade passa por um processo diário e controle de formação, permanecendo em um fluxo cíclico sempre incompleto. Portanto, na sociedade 5.0 – regida pelas tecnologias de informação e comunicação gerou um mundo líquido e fluido, em que tudo é efêmero e passageiro –, a identidade escapa pelos bueiros como a água provida das chuvas, que escorre rapidamente, perdendo-se no espaço/tempo do mundo real, levando-nos a

crer que a própria modernidade está em constante transformação.

A facilidade de desfazer-se de uma identidade no momento que ela deixa de ser satisfatória, ou deixa de ser atraente pela competição com outras identidades mais sedutoras, é muito mais importante do que o "realismo" da identidade buscada ou momentaneamente apropriada (Bauman, 2003, p. 62).

Contudo, considerando os estudos desenvolvidos por Candau (2011) e corroborando com as ideias dos autores mencionados, a identidade é incorporada tal como se expressa, por exemplo, nos gestos, nas práticas e na linguagem, cujo exercício é realizado quase automaticamente, sem um julgamento prévio (“quase sem tomada de consciência”, p. 23). Segundo Ciampa (1989), a identidade é formada por meio dos aspectos da realidade social, fruto da relação do indivíduo com o meio em que está inserido. Portanto, desde 1984, o Movimento Sem Terra preza pela valorização e respeito às tradições do povo camponês e defende o reconhecimento do trabalho dos homens e mulheres do campo, ressignificando assim a visão do coletivo social mais abastado estar estruturado na indiferença para com os acampados e assentados do MST.

Contudo, de acordo com os estudos de Alvaides e Scopinho (2013), discutir sobre a identidade dos trabalhadores rurais Sem Terra e falar sobre o lugar de pertencimento desse povo do campo é sobretudo conhecer os saberes da terra e entender o tempo do Cosmo para plantar e colher. É nesse conhecimento, saber e tradição que ocorre o processo de transformação identitária dos trabalhadores(as) Sem Terra. Desse modo, diálogo, convivência e trabalho fazem parte da construção identitária do indivíduo Sem Terra, que está inserido em um coletivo, no qual acampados e assentados estão unidos por um objetivo em comum: a luta pela terra e pela redistribuição dos latifúndios improdutivos. Essa é a força que rege os trabalhadores(as) Sem Terra.

Foto 1 – 14º Jornada Nacional da Juventude Sem Terra na Paraíba



Fonte: MST/Divulgação.

A imagem mostra um grupo de crianças segurando uma muda de planta, com as mãos unidas sobre a terra, em um gesto de cuidado e carinho com a terra. Com uniformes escolares e muita alegria, elas compartilham não apenas um momento de atividade extraclasse, mas também simbólico, que reflete valores sociais, culturais e ambientais presentes na vivência da escola do/no campo. Pela aproximação com a abordagem etnográfica, é possível interpretar esse registro como uma prática pedagógica que transcende os muros da sala de aula, ao integrar saberes locais das comunidades e fortalecer o vínculo entre educação, território e identidade das crianças do campo.

Nesse contexto, o campo e a terra aparecem não apenas como espaço físico, mas como campo de experiências, vivências e aprendizagens. O gesto coletivo do plantio simboliza a valorização da agroecologia e da sustentabilidade, princípios fundamentais da educação do campo. O gesto das crianças destaca um processo educativo que considera o meio ambiente e a terra como parte integrante da base curricular, potencializando a ideia de que o conhecimento e o ensino não se limitam à sala de aula, mas se constroem também na vivência cotidiana das comunidades locais.

Todavia, o Movimento Sem Terra é regido por premissas basilares que preza pela valorização e resgate das heranças sociais/culturais deixadas pelos ancestrais e ressignificadas pela quarta geração dos trabalhadores(as) rurais Sem Terra em seus quadros sociais da memória. Na visão de Halbwachs (1990), esses quadros são formados pelas estruturas e normas coletivas que orientam e delimitam o que e como os sujeitos devem lembrar os fenômenos ou fatos do seu contexto social. O sociólogo propõe que as memórias do corpo social são organizadas dentro de marcos culturais, sociais e políticos fornecidos aos indivíduos pelo ambiente em que vive. A memória é constantemente ressignificada e reconstruída dentro desses quadros, dependendo do contexto social em que o sujeito ou coletivo se encontra. Nesse sentido, Halbwachs desafia a ideia de que a memória é apenas um processo interno e individual, reafirmando em seus estudos o papel crucial do coletivo na formação e na sustentação das recordações.

Há 40 anos, o MST busca conduzir os trabalhadores do campo para comungarem de um mesmo princípio, evitando assim a desunião entre os povos camponeses, porque o MST compreende que o sujeito parte de um movimento social de luta pela terra pode passar da condição individual de estar sem-terra para ser um sujeito coletivo Sem Terra (Alvaides; Scopinho, 2013, p. 290).

Entretanto, abordar o processo formação identitária do movimento social MST é sobretudo compreender que, ao longo de todo o processo histórico das sociedades, o campo e as comunidades rurais sempre estiveram associados às pessoas em contato direto com a natureza e que despertaram uma visão holística de viver suas experiências no mundo.

No entanto, os saberes e valores tradicionais precisam ser considerados em detrimento dos interesses e privilégios da classe dominante, que se sobrepõem às culturas e crenças das comunidades rurais. Um exemplo da forte influência da classe dominante no Movimento Sem Terra está nas políticas e diretrizes da educação popular desenvolvidas para os movimentos, sempre pensadas e exercitadas nas comunidades rurais por grupos hegemônicos detentores de grande parte do poder econômico e político social.

Por consequência da posição que ocupa na sociedade, eles não entendem as lutas desse povo, tampouco se interessam em promover uma educação crítica de qualidade que possa mudar a qualidade de vida das crianças e adolescentes dos acampamentos ou assentamentos que pertencem ao mesmo. Pelo contrário, esse grupo hegemônico deseja inviabilizar e silenciar todo o processo de identidade e pertencimento passado pelos ancestrais para essa comunidade, fazendo as crianças não se sentirem pertencentes aos movimentos dos trabalhadores Sem Terra ou não conhecerem a luta do próprio movimento ao qual pertencem. A (re)constituição identitária é essencial na formação de assentados que se reconhecem como sujeitos políticos de direitos e deveres sociais. Esse sentimento expressa motivação para as lutas e batalhas enfrentadas pelo movimento até os dias atuais.



No entanto, quando se trata da área da Educação, o padrão urbano-tecnocrata aplicado às comunidades do campo sempre desconsidera a individualidade e o contexto social dos indivíduos e se expressa como fator de exclusão da cultura e identidades do campo. O processo de construção/reconstrução identitária é um espaço muito sensível e demanda em sua peculiaridade um tempo de aprendizado, para transferência de valores estabelecidos no espírito de solidariedade comunitária.

A identidade Sem Terra é uma premissa que custa muito ao MST e aos assentados, pois a todo momento seus valores e perspectivas são questionados por grupos hegemônicos que desejam impor o pensamento urbano-ocidental, validando seus próprios privilégios. O MST expressa sua identidade por símbolos e significados, como a bandeira e a lona preta (para as pessoas que são do movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra, a lona preta marca e significa resistência e luta por terra, sendo um dos primeiros atos de coragem após ocupações dos latifúndios; sob essa lona, as famílias constroem e batalham pela organização e construção de suas casas naqueles territórios).

Portanto, todas essas expressões de lutas, que são traços e valores identitários desse povo, não podem ser apagadas nem desconsideradas quando se trata do processo de ensino-aprendizagem ou práticas educativas nas escolas do campo, pois tudo isso faz parte da construção de pertencimento e identidade das crianças que se reconhecem frutos de todo o esforço e lutas desse movimento. Além disso, segundo Freire (2007), o dominante é sempre um grande estrategista e domina de maneira sutil os oprimidos, que nem compreende o autoritarismo que o opressor lhes impõe. No entanto, os povos e comunidades tradicionais possuem uma maneira única e particular de identificar suas culturas, valores e tradições, em conformidade com o que é legítimo para eles, distinguindo-se dos princípios e crenças impostos pelos opressores. Essa visão linear e diversificada dos diferentes mundos conduz e desperta um novo olhar sobre a vida e educação nos assentamentos do MST, promovendo o desenvolvimento de uma educação popular que ecoa as vozes dos povos brasileiros, camponeses, agricultores, pescadores e brasileiros em geral. Estes precisam ter suas necessidades e lutas consideradas e ouvidas, para que o povo do campo não perca sua identidade para os grandes monopólios do agronegócio.

Foto 2 – Arraiá da Reforma Agrária é uma parceria com o Governo da Paraíba e a Secult PB



Fonte: Carla Batista (2024).

A Foto 2 foi registrada em uma feira popular de agricultura familiar, onde os/as camponeses(as) expõem e vendem alimentos orgânicos e produtos/raízes da terra, como mandioca, batata-doce, milho e abacaxi. A banca em destaque é decorada com a bandeira do MST, mostrando que a produção ali à venda está inserida em um contexto de luta pela reforma agrária e valorização da agricultura familiar.

A imagem expressa uma complexa rede de relações sociais e culturais que envolvem a terra, identidade, trabalho e resistência do campo. A feira não é apenas um espaço de compra, venda e trocas, mas sobretudo um espaço de afirmação política e cultural dos/as camponeses(as). Os alimentos expostos reafirmam não apenas o resultado do trabalho coletivo da terra, mas também os saberes tradicionais, o respeito à natureza e o protagonismo das comunidades rurais na construção de modelos sustentáveis de vida e de alimentação.

A mulher à frente, com boné e camisa escura, representa o papel central das mulheres na agricultura familiar e nos movimentos sociais do campo. Seu cuidado ao organizar os alimentos transmite não apenas dedicação ao trabalho, mas também compromisso com a luta pela terra. Como plano de fundo, a diversidade de pessoas circulando e interagindo mostra que a feira é também espaço de encontro entre campo e cidade, promovendo o diálogo intercultural e a valorização dos modos de vida rurais.

Ademais, diante das ações sociais promovidas pelo MST, é importante refletir que a luta do movimento não é apenas uma luta por terra ou desapropriação dos latifúndios improdutivos. É uma luta social e coletiva que perpassa as porteiras dos assentamentos e colabora com as lutas sociais que levantam a bandeira das pessoas minorizadas por uma sociedade que prioriza os modelos de produção capitalista em detrimento das demandas sociais, econômicas e políticas do corpo social.

Desse modo, é necessário refletir sobre as condições econômicas e culturais que constituem o Brasil. A formação cultural do povo brasileiro se deu no processo de socialização imposto à população brasileira no período de colonização e exploração da matéria-prima para favorecer o comércio europeu do povo “civilizado”. Assim, dois grandes processos marcaram a dominação e a construção identitária dessa população: o processo econômico, favorecendo o acúmulo de bens e riqueza a uma pequena parcela de pessoas privilegiadas; e a questão racial, que emergiu de um longo processo de escravidão, que marcou profundamente a história, cultura, religião, memória e a identidade do povo brasileiro.

Diante de tais afirmações, é possível entender que a construção identitária de um sujeito é formada por um conjunto de símbolos e experiências sociais, culturais e políticas. Por isso:

Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida... O autoconhecimento – invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros (Calhoun, 1994 *apud* Castells, 2008, p. 22).

Por conseguinte, a identidade se torna um acordo, uma disputa de poder entre uma auto-identidade formada por si mesmo, em que me reconheço, ou uma exo-identidade, definida pelo outro, que muitas vezes não representa sua essência. Logo, existe uma necessidade de busca por identidade, na qual a prioridade é se diferenciar do outro. Esse processo de individualização sempre fez parte das relações humanas.

Contudo, quando o sujeito Sem Terra assume uma identidade cultural, ele também assumiu uma identidade social, que lhe identifica enquanto membro ativo de um determinado grupo ou comunidade e se exterioriza pelos vínculos afetivos entre o sujeito Sem Terra e o povo do campo. Como efeito do processo de socialização, a identidade se torna um fator de inclusão e exclusão, em que o sujeito identifica e também é identificado pelo outro no seu contexto social, observando as diferenças entre os grupos (Cuche, 1999).

Por outro lado, olhando pelo viés da subjetividade, que se manifesta no indivíduo em particular por meios de valores, costumes e crenças, ela se expressa no social como produtora e produto da identidade social, sob a mediação do diálogo com o outro. Se o cidadão se afasta da essência do coletivo, o sujeito deixa para trás valores, ideologias e crenças, dificultando assim a realização do indivíduo enquanto membro do corpo social.

Para Simone Weil (1996), o enraizamento é uma das necessidades mais importante para o ser humano, que só se concretiza na participação ativa e natural nas atividades coletivas em seu grupo ou comunidade, preservando a memória ancestral e a esperança em relação à geração futura. Essa capacidade de socialização em coletivo advém do papel do sujeito na sociedade e do lugar de pertencimento. Se o processo de enraizamento for forçado, pode desenvolver a "doença do desenraizamento". Nas palavras de Bosi (1987, p. 21), o desenraizamento "é um efeito da alienação: é uma situação-limite do dominado na estrutura capitalista". Contudo, para Gonçalves Filho (1998), as condições intersubjetivas desaparecem no processo de desenraizamento, que garante a liberdade e fraternidade entre o homem e a sociedade.

Nessa perspectiva, o sujeito passa por um processo de ruptura biográfica quando as primeiras instituições, família e escola, que desempenharam um papel fundamental no processo de socialização e formação pessoal, já não fazem mais sentido na sua vida social. É nesse aspecto emocional da vida humana que acontece o desenraizamento social, diante da qual a vida perde sentido e pode causar gradativamente perda identitária, por ocasião da falta de vínculos com os saberes e crenças ancestrais. Logo, o processo de desraizamento também pode ser afetado pela memória, pois ela tem a capacidade de ressignificar o passado pelos quadros sociais do presente, reinterpretando tempos longínquos detidos nela de maneira simbólica.

De acordo com Bosi (2004, p. 16), "o vínculo com o passado se extrai a força para a formação de identidade". Isto é, a memória vivida no passado tanto manifesta as histórias de vida dos memorialistas quanto à sua percepção do tempo real.

Foto 3 – Plantio de muda de ciriguela em homenagem aos 40 anos do MST, por Dona Cecília Bernardino



Fonte: Carla Batista (2024).

A Foto 3 retrata um vínculo intergeracional de cuidado com a terra. Uma senhora, uma criança e um adulto, vestidos com roupas simples, usando um boné do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), estão em meio a uma área de plantio, envolvidos em uma atividade coletiva de colheita. O gesto da senhora, que guia a criança com carinho e atenção, é muito simbólico, pois representa a transmissão dos saberes do campo, a continuidade da cultura camponesa e o valor da educação feita na prática, na terra.

Aproximando-se da perspectiva etnográfica, essa foto revela a pedagogia do campo como uma prática viva, enraizada na experiência, na vivência e no pertencimento. O ambiente rural, longe das salas de aula convencionais, transforma-se em espaço de aprendizado e identidade, onde a criança é inserida não apenas no cultivo e cuidado da terra, mas também nos valores de coletividade, solidariedade e fraternidade. A presença da bandeira do MST na imagem reforça o caráter político/ideológico da atividade: cuidar da terra, transmitir e incentivar as novas gerações a fazerem o mesmo é também uma forma de reivindicar justiça social. Portanto, a senhora simboliza a memória viva da luta e dos modos de vida do campo, enquanto a criança representa o futuro que se forma com base nesses vínculos.



Logo, compartilhar a contribuição do MST para os Sem Terrinha é uma missão muito cara para as famílias assentadas e um desafio para escolas do campo. A priori, a segunda instituição deve estar preparada para receber as crianças do campo e transformá-las em sujeitos conscientes do espaço que ocupa na sociedade e dos direitos garantidos para todo e qualquer cidadão perante a lei. Porém, para que o Plano Nacional de Educação do campo transmita a identidade Sem Terra para as crianças assentadas, é necessário que ações e atividades sejam desenvolvidas em parceria com os educadores do campo que lidam diretamente com as crianças Sem Terrinha. Portanto, é importante pensar em uma matriz curricular que priorize a conservação do meio ambiente de uma forma não conservadora, pois o significado de preservação não está atrelado à ausência ou à presença do indivíduo.

Contudo, faz-se necessário compreender que é na escola que as crianças vão despertar para questões ambientais, de patrimônio, símbolos e significados, representando a história da comunidade ou grupo social. Essas experiências coletivas corroboram com o pensamento de Halbwachs (2006): (re)construir a memória humana, constituindo-a enquanto manifestação coletiva que atribui significados e significações aos fenômenos e acontecimentos, de acordo com o que é relevante para comunidade de referência. Com base nessas ideias, Frochtengarten (2002, p. 14) distinguiu a imagem evocada da experiência vivida: "uma lembrança é o presente de um passado que vem todo atravessado por formas de percepção, ideias e juízos que trazemos em nosso atual cabedal de representações e que se vinculam aos grupos que hoje participamos". Desse modo, pode-se entender a memória como uma construção de subjetividades e identidades, que agrega as relações sociais vivenciadas pelo sujeito e a maneira como ele se porta perante elas. Nessa perspectiva, o MST visa preservar princípios basilares que resgatam, valorizam e ressignificam as vivências culturais, sociais e políticas que constituem a identidade dos/as camponeses(as) Sem Terra.

Além disso, o movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra preza pela unidade e fraternidade em seus assentamentos e acampamentos, pois acreditam que o progresso do Movimento advém da união de forças coletivas que colaboram com a luta da reforma agrária. Todavia, para que essa identidade Sem Terra seja enraizada pelos trabalhadores(as) do campo, o MST faz uso dos dispositivos culturais como escola, congressos e reuniões para disseminar o discurso ideológico e político do movimento.

Ademais, a cultura do/a trabalhador(a) Sem Terra é fruto da experiência com a natureza, crenças e superstições ancestrais que regem os saberes da terra e a forma como o/a camponês(a) encara a vida financeira e social. Assim, a identidade coletiva Sem Terra tanto se realiza quanto é realizada por essa interação ativa entre o indivíduo e a terra.

Destarte, o sentimento de percebimento é importante para o movimento, pois, ao se identificar como Sem Terra, anuncia que a luta pela terra não se esgota quando se conquista um lote de terra. A luta do movimento é, acima de tudo, uma luta política pela garantia de direitos básicos expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, como saúde, educação, seguridade social, entre outros.

Além da pauta da reforma agrária e (re)distribuição dos latifúndios improdutivos, os/as trabalhadores(as) rurais Sem Terra defendem um processo de formação continuada que desfaça os mitos do sistema cultural, fortalecendo assim a consciência política pela combinação de experiências e práticas coletivas, que afirmam e reconhecem os/ trabalhadores(as) rurais Sem Terra como indivíduo social (CONCRAB, 1997). Mas, para entender a formação identitária dos homens e mulheres do campo, que atuam no MST, é necessário compreender a identidade como um fenômeno cognitivo que se forma nas relações subjetivas, comunicação, linguagem e nas experiências culturais, políticas e sociais.

Ademais, segundo Tajfel (1974), a identidade social de um sujeito está ligada diretamente à consciência individual sobre pertencer à determinada comunidade e do valor afetivo que resulta desse convívio entre sujeito e o meio social. Portanto, a identidade social do sujeito coletivo só é adquirida por meio do sentimento de pertencimento a diferentes grupos, que determina o espaço individual que ele ocupa no corpo social. Por outro lado, é importante refletir sobre a identidade do “sujeito conectado” em uma sociedade líquida, identidade cada vez mais fragmentada, à medida que as relações sociais são diretamente afetadas pelos avanços da tecnologia de informação e comunicação. Hall explica:

Esta perda de um “sujeito de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (Hall, 2005, p. 9).

Pode-se compreender, portanto, que, na sociedade da informação, as identidades líquidas entram em crise. Não conhecendo a si mesmo, o sujeito se autoconstrói no subconsciente com um novo tipo de identidade conformada nas diferenças e que se contrapõe à noção de cultura unificada e de identidade intocável (Costa, 2010). Dessa maneira, o indivíduo não é mais formado por uma identidade estável, mas múltipla, construída e mediada por meio de relações sociais, culturais e econômicas do sujeito.

Contudo, essa identidade também é formada, segundo Ciampa (1987), por uma bricolagem com base nos papéis sociais desenvolvidos pelo cidadão, isto é, momentos de

identidade. As diferenças e igualdades entre os personagens que o sujeito interpreta em seu contexto social se constituem e são constituídas por sua história pessoal, estrutura social, econômica e política, em um determinado momento histórico.

Todavia, no Século XXI, existe uma grande diferença entre a busca por uma identidade única e sua real vivência. Com a ideia de globalização, as comunidades, incluindo assentamentos, quilombos e comunidades indígenas, estão sendo reprimidas, perdendo a essência ancestral e a alteridade pelo outro em nome da modernidade, tornando-se assim um mundo individual e solitário composto por seres amargos e dispersíveis. Nessa perspectiva, o sociólogo Zygmunt Bauman (2003, p. 20) diz que:

“Identidade”, a palavra do dia e o jogo mais comum da cidade, deve a atenção que atrai as paixões que desperta ao fato de que é a substituta da comunidade: “do lar supostamente natural” ou do círculo que permanece aconchegante por mais frios que sejam os ventos lá fora.

Em vista disso, a identidade é sobretudo um porto seguro de si. É compreender que, enquanto sujeito social, o indivíduo pertence a algum lugar, tem suas crenças, segue ritos, dança com os seus e desenvolve costumes específicos da comunidade. Portanto, pertencer a um determinado grupo social é readaptar-se sempre que necessário, pois os símbolos e signos que determinam a identidade do sujeito fazem parte intimamente da subjetividade do seu subconsciente.

Contudo, esse conjunto de elementos objetivos e subjetivos compõem a identidade do cidadão e lhe tornam visível, diferente. É por essa diferença que o indivíduo se torna singular e único em ações e comportamento no seu contexto social. Entretanto, a sociedade líquida, em nome da tecnologia, da modernidade e da globalização, promoveu um colapso identitário, tornando a formação das identidades individual, vulnerável e solitária, impactando diretamente as cultura, crença e economia da comunidade ou grupo social ao qual o sujeito pertence.

Portanto, em janeiro, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) celebra 40 anos de luta e conquistas. Ao longo dessas quatro décadas, o movimento foi moldado por quatro gerações de militantes, cada uma contribuindo com suas experiências e visões. Porém, uma preocupação recorrente entre as lideranças do movimento é a manutenção e preservação da identidade do MST diante dessas mudanças geracionais.



#### 4 DISPOSITIVOS INFOCULTURAIS

Considerando as questões culturais da sociedade da informação, conceito introduzido pelo sociólogo americano Daniel Bell em sua obra "O advento da sociedade pós-industrial" (1973), a expressão se tornou mais relevante na década de 1990, à medida que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) se desenvolveram. Castells (2008) corrobora com Daniel Bell ao afirmar que a sociedade da informação tem como principal característica a forte presença e influência das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC). Nesse sentido, a informação seria a matéria-prima dessa época e sociedade, sendo intrínseca a todos os processos que perpassam a vida dos indivíduos. Portanto, com os avanços científicos e tecnológicos, identificou-se a necessidade de se fomentar um campo de estudos dedicado a compreender as relações indissociáveis entre Informação e Cultura. Essas conexões têm passado por transformações notáveis nas últimas décadas, impactando os processos simbólicos fundamentais que nos definem.

Os estudos sobre Dispositivos Infoculturais exploram a dinâmica social dos indivíduos, interligando aspectos informacionais e culturais e analisando-os em suas dimensões teóricas e práticas. Além disso, nesta seção, buscamos estabelecer as bases científicas do Dispositivos Infoculturais, abordando questões cruciais que impactam especialmente nosso tempo e nosso futuro, bem como o desenvolvimento sociocultural dos sujeitos.

De início, analisamos a definição de informação, reconhecendo sua abrangência. Contudo, conceitualizar esse termo não foi uma tarefa fácil. A informação tem sido estudada em diferentes épocas e sociedades, por diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, seguimos os debates da Ciência da Informação (CI), que, de acordo com alguns pesquisadores(as), tem como objeto a informação, seus fluxos e dinâmicas. Do ponto de vista etimológico, o termo informação tem raízes no latim e no grego. Do latim, ele deriva do verbo *informare*, que pode significar moldar ou criar. Já do grego, deriva-se dos termos *morphe*, *morfo* e *eidos*, que representam, respectivamente, forma, ideia e aquilo que é perceptível.

A palavra “informação” se destaca por expor múltiplas interpretações e definições atribuídas a ela. Wurman (1991, p. 42) aponta esse aspecto ao refletir sobre os múltiplos significados associados ao termo.

A palavra “informação” sempre foi ambígua e literalmente empregada para definir diversos conceitos. Os dicionários registram que a palavra tem sua raiz no latim *informare* [...] A definição mais comum é “a ação de informar, formação ou moldagem da mente ou do caráter, treinamento, instrução, ensinamento, comunicação de conhecimento instrutivo.

Segundo Capurro e Hjørland (2007), o conceito de informação é corriqueiramente assumido no sentido de conhecimento comunicado. Quando o conceito de informação começa a se organizar na Ciência da Informação (CI), Capurro (2003) vincula o termo a três paradigmas principais: o Físico, o Cognitivo e o Social. O Físico tem como referência a Teoria Matemática da Comunicação, desenvolvida por Claude Shannon e Warren Weaver (1949). Embasada nessa teoria, surge o conceito inicial de informação adotado pela CI, o qual estabelece uma analogia entre a transmissão física de um sinal e a propagação de uma mensagem, deixando de lado os aspectos semânticos e pragmáticos mais ligados ao uso cotidiano do termo, conforme apontado por Shannon (Capurro, 2003, p. 7). Conforme Araújo (2012, p. 146), nessa primeira teoria adotada pela CI, a informação é observada como um fenômeno objetivo, que não depende dos sujeitos e dos contextos. Ela é vista como algo que pode ser compartilhado intacto de um ponto a outro em um processo de comunicação.

Em contraposição à concepção física da informação, emerge outro entendimento, baseado nos estudos de Brookes (1977) sobre o sentido cognitivo da informação, apontado por Capurro (2003) como o Paradigma Cognitivo. Nessa abordagem do Paradigma Cognitivo, a informação é compreendida como algo capaz de informar, formar e transformar as concepções do sujeito coletivo. Nesse sentido, passa-se a entender a importância especialmente da forma como as pessoas percebem suas lacunas cognitivas e as estratégias que utilizam para buscar e aplicar as informações de que precisam (Araújo, 2012, p. 148). Portanto, assim como o Paradigma Físico foi diretamente influenciado pela Teoria Matemática da Comunicação de Shannon e Weaver (1949), o Paradigma Cognitivo proposto por Brookes (1977) tem como base a teoria dos "Três Mundos" de Karl Popper. A esse respeito, Capurro (2003, p. 8-9) ressalta a relevância dessa teoria para a compreensão da informação no campo cognitivo.

A ontologia popperiana distingue três mundos, a saber: o físico, o da consciência ou dos estados psíquicos, e o do conteúdo intelectual de livros e documentos, em particular o das teorias científicas. Popper fala do "terceiro mundo" como um mundo de objetos inteligíveis ou também de conhecimento sem sujeito cognoscente.

Conforme Capurro (2003), no segundo Paradigma (o Cognitivo), a informação pode ser observada "ou como algo separado do usuário localizado em um mundo numênico, ou de ver o usuário, se não exclusivamente como sujeito cognoscente, em primeiro lugar como tal, deixando de lado os condicionamentos sociais e materiais do existir humano" (Capurro, 2003, p. 9). Logo, o filósofo Rafael Capurro também evidencia uma terceira perspectiva sobre a informação, representada pelo Paradigma Social. Esse paradigma surge da necessidade de

mudanças para melhor compreensão do processo informacional, destacando a dimensão social, política, cultural e coletiva da informação. Nesse terceiro paradigma, valorizam-se o enraizamento da informação em contextos específicos e o papel coletivo do indivíduo. O Paradigma Social surge como resposta às limitações do Paradigma Cognitivo, que cotidianamente trata o sujeito cognoscente como desassociado de seu contexto social. Esse terceiro Paradigma retrata uma integração da perspectiva individualista e isolada do Paradigma Cognitivo dentro de um contexto social, em que diferentes comunidades instituem seus próprios critérios de seleção e relevância social (Capurro, 2003, p. 11).

González de Gómez (2009) busca compreender a definição de informação na Ciência da Informação sob duas vertentes: a fisicalista e a mentalista. A abordagem fisicalista se compara ao que Capurro (2003) chamou de Paradigma Físico, reforçando o aspecto material e físico da informação, como aprofundado na Teoria Matemática da Comunicação de Shannon e Weaver (1949) e na concepção de informação-como-coisa de Buckland (1991). Por outro lado, a abordagem mentalista se desenvolve nos anos 1980 como uma oposição ao modelo fisicalista e material da informação. Pesquisas de Belkin (1984) e de Belkin, Oddy e Brooks (1982) agregam uma visão cognitiva da informação. Nesse contexto, evidencia-se a natureza intangível da informação (não se pode toca ou pega), redirecionando o interesse dos estudos sobre recuperação de informação das fontes e sistemas para os usuários (González de Gómez, 2009, p. 118). As perspectivas discutidas por González de Gómez (2009) apresentam afinidades com os paradigmas físico e cognitivo apresentados anteriormente por Capurro (2003). Logo, indica-se que a compreensão acerca da informação transita entre abordagens que ou se excluem ou se complementam.

Constata-se então duas abordagens primordiais no estudo da informação: de um lado, a perspectiva física e material; de outro, a abordagem cognitiva e mentalista. No entanto, por causa da limitação dessas abordagens em captar efetivamente a complexidade dos processos informacionais, torna-se necessário incorporar uma perspectiva que considere a dinâmica e os fluxos desses processos em seu contexto social. Essa necessidade é atendida pelo Paradigma Social, que integra essas dimensões de maneira mais inclusiva possível, assistindo as necessidades das diversas camadas sociais.

Dessa forma, debatida a concepção do termo informação e suas diferentes abordagens, passa-se agora à conceitualização do termo “cultura”. Da igual forma à definição de informação, compreender o conceito de cultura também é difícil, pois envolve diferentes interpretações e está ligada a diferentes áreas do conhecimento, como antropologia, a sociologia e a linguística, letras e artes. No dia a dia, a cultura é frequentemente entendida como o conjunto de valores,

crenças, costumes, práticas, conhecimentos, normas, símbolos e expressões artísticas que caracterizam um grupo social. Ela engloba tanto aspectos materiais (arte, arquitetura, vestuário, culinária) quanto imateriais (língua, tradições, religiões e comportamentos) das comunidades. Esse entendimento corresponde à ideia do antropólogo inglês Edward Tylor que teria sintetizado o conceito no termo inglês “*culture*”. Segundo Laraia (2003, p. 68), cultura é:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, resultado da operação de uma determinada cultura.

Com isso, Laraia entende cultura como uma espécie de guia de comportamento e conduta em cada sujeito ou comunidade. A cultura determina como devemos nos vestir, o que é considerado adequado ou não em uma determinada época, como nos constituímos em relação aos demais, enfim, nossas ações seriam mediadas por aquilo que adquirimos no processo de socialização.

Portanto, ao pesquisar elementos no campo da antropologia e da História, é possível observar diferentes variações referentes ao conceito de cultura. Segundo Clifford Geertz (1989), uma das principais referências, cultura é um sistema de significados, linguagem e símbolos formados por comunidades e grupos específicos. Assim, entender a cultura exige assimilar seus símbolos, mitos, crenças, ideologias e rituais, o que se manifesta por meio da “descrição densa” desses elementos. Essa abordagem busca evidenciar como tais práticas simbólicas, inseridas no contexto das comunidades, influenciam diretamente suas dinâmicas culturais. Logo, Geertz (1989) acredita que esse processo contribui para tornar o conceito de cultura mais direcionado e teoricamente mais eficaz na compreensão dos grupos sociais e comunidades.

A ascensão de uma concepção científica de cultura significa, ou pelo menos estava ligada a, a derrubada da visão da natureza humana no iluminismo – uma visão que, o que quer que se possa falar contra ou a favor, era ao mesmo tempo clara e simples – e a substituição por uma visão não apenas mais complicada, mas enormemente menos complicada (Geertz, 1989, p. 46).

Essa ideia de cultura com uma forte interpretação antropológica reforça que não se trata do “meramente simbólico”, como frequentemente é representada, colocada sobre a existência humana como um detalhe decorativo ou um elemento sofisticado acrescentado a sujeitos já formados e completos. Evidencia-se que:

Perspectiva iluminista do homem era, naturalmente, a de que ele constituía uma só peça com a natureza e partilhava da uniformidade geral da composição que a ciência natural havia descoberto [...] uma natureza humana tão regularmente organizada, tão perfeitamente invariante e tão maravilhosamente simples como o universo (GEERTZ, 1989, p. 46).

Clifford Geertz (1989) também se preocupou com "o impacto do conceito de cultura" na compreensão do indivíduo, argumentando que a cultura não deve ser vista como algo complementar a um sujeito já formado, mas como um componente essencial no desenvolvimento do próprio ser humano. Assim, o sujeito é entendido como um fruto direto do meio em que está inserido. Nesse cenário, é fundamental perceber a cultura de uma comunidade ou grupo como um processo contínuo e acumulativo de saberes e práticas sociais que surgem das interações, tanto conscientes quanto inconscientes, material e imaterial, entre o ser humano e o meio onde vive. Esse desenvolvimento comunitário envolve a propagação dos saberes, de geração em geração, das criações, expressões e ideologias, por meio da linguagem, de contos e da educação. Esses elementos geram mudanças e transformações na psicologia individual e nas relações sociais, interferindo diretamente na maneira como o sujeito se relaciona com o mundo e com outros indivíduos dentro da própria cultura na qual está inserido.

Cuche (2002), ao explorar "a noção de cultura nas ciências sociais", evidencia que o conceito de cultura adquiriu maior importância ao ser adotado pela escola antropológica dos Estados Unidos durante o Século XX. Esse desenvolvimento foi impulsionado pelas particularidades do contexto americano, que criaram um cenário propício para o fortalecimento e a consolidação desse conceito.

Neste contexto científico particular, a pesquisa sobre a questão da ou das culturas é verdadeiramente cumulativa e não terá nenhum declínio. Isto é tão verdadeiro que falar de antropologia americana ou de "antropologia cultural" é praticamente o mesmo. A consagração científica de cultura é tanta nos Estados Unidos que o termo é adotado rapidamente em seu sentido antropológico pelas disciplinas vizinhas, sobretudo a psicologia e a sociologia (Cuche, 2002, p. 65).

No decorrer da pesquisa de Cuche, fica claro que o interesse da sociedade americana, profundamente influenciado pelo intenso processo de imigração, que resultou em uma composição multirracial durante sua formação, criou um cenário favorável para o fortalecimento do conceito de cultura. Esse contexto contribuiu para sua ampla institucionalização social e cognitiva e rápida integração nas demais áreas das ciências sociais. Cuche (2002), com base em análises oriundas em Weber (1991), traça sua concepção de cultura dominante. Ele reitera que ambos os pesquisadores não se equivocaram quando propuseram que

“a cultura da classe dominante é sempre a cultura dominante”, dotada de uma espécie de superioridade intrínseca ou mesmo de uma força de difusão que viria de sua própria “essência” e que permitiria que ela “dominasse” as outras culturas, consideradas pela cultura dominante como “subculturas”.

Outra questão abordada por Cuche (2002) diz respeito à discussão dentro das ciências sociais sobre a elo entre cultura dominante e cultura dominada. Ele argumenta que “mesmo os grupos socialmente dominados possuem recursos culturais próprios” e possuem a “capacidade de reinterpretar as produções culturais que lhes são impostas”. Isso possibilita compreender que “uma cultura dominada não é, necessariamente, uma cultura alienada”. Ademais, o autor salienta que ser alvo de dominação cultural não quer dizer obrigatoriamente se conformar com tal dominação. A ideia expressa em seu estudo aborda as culturas populares no contexto do capitalismo.

O uso do termo cultura para a produção dos fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação ou reestruturação do sentido (Canclini, 1983, p. 29).

Esses argumentos abrem espaço para diálogos que aprofundam a compreensão das culturas, entendidas como parte de um contexto mais amplo, moldado pelas culturas dominantes no sistema capitalista. Com base nisso, são produzidos nesta tese os debates sobre o conceito de dispositivos infoculturais.

Considerando o uso dos dispositivos infoculturais no contexto da escola no campo, é possível expandir as possibilidades de acesso aos saberes locais e ao conhecimento, viabilizando práticas pedagógicas que valorizem e interajam com a realidade e as necessidades das crianças do campo. Ao integrar saberes tradicionais e tecnologias contemporâneas de forma criativa, esses dispositivos fortalecem a valorização da cultura local, estimulando a participação ativa das crianças assentadas em processos de aprendizagem significativos conforme seu contexto social.

A educação no campo apresenta desafios próprios da sua realidade, associados à formação e ao fortalecimento das identidades culturais dos Sem Terrinhas. Esses assentamentos são marcados por um legado de resistência, luta e reivindicações por direitos, que caracteriza a formação de valores, saberes e práticas culturais. Nesse contexto, propomos o conceito de “dispositivos infoculturais”, entendido como um conjunto de ferramentas pedagógicas que utilizam recursos tecnológicos e culturais para promover a interação, a inclusão e o

reconhecimento das identidades das crianças Sem Terra em sala de aula. Logo, esses dispositivos têm o compromisso de empoderar as crianças assentadas sobre sua identidade e cultura, destacando a importância disso para suas vidas, com ênfase na construção de uma educação crítica, libertadora e transformadora.

A reflexão sobre a identidade cultural no ambiente da educação no campo é institucionalizada por pensadores como Paulo Freire (1970), que recomenda uma pedagogia libertadora, capaz de dialogar com as peculiaridades culturais de cada estudante, e Boaventura de Sousa Santos (2006), que destaca a importância do reconhecimento das epistemologias do Sul como uma maneira de valorizar e disseminar os saberes locais e se defender da dominação cultural, econômica, política e social. Ademais, a integração das tecnologias da informação e comunicação (TICs) nesse processo de aprendizagem é abordada mediante a perspectiva de Henry Jenkins (2009), que destaca o papel das mídias digitais na promoção da participação social do sujeitos.

Portanto, os dispositivos infoculturais ocupam uma posição estratégica entre a pedagogia e as novas tecnologias de informação e comunicação, propondo o uso de ferramentas tecnológicas que valorizem a cultura local e fortaleçam as identidades dos Sem Terrinhas por meio de vídeos, jogos educativos e revistas. Todas essas ações socioeducativas podem contribuir para a consolidação da identidade das crianças Sem Terra de diversas formas. Primeiramente, promovendo o sentimento de pertencimento identitário ao incluir as culturas das crianças no conteúdo pedagógico programático. Em segundo plano, ofertando um espaço para a valorização de suas vivências e práticas culturais, que ecoa como forma de resistência à invisibilidade e à marginalização diariamente enfrentadas em seu assentamento. Por último, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das questões sociais, políticas, culturais e econômicas que envolvem o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

No entanto, apesar do seu potencial transformador, os dispositivos infoculturais enfrentam desafios, como a ausência de estrutura tecnológica nas escolas do campo, a capacitação inadequada dos/as educadores(as) para lidar com os aparelhos digitais e a resistência à inserção de práticas pedagógicas criativas no plano de aula. Para romper com esses desafios, é fundamental investir em formação continuada para os professores do campo, além de fechar parcerias com órgãos e instituições que possam dar suporte tecnológico e pedagógico para a gestão escolar e educadores(as). Por conseguinte, ao relacionar tecnologias digitais e saberes locais, esses dispositivos promovem uma educação mais inclusiva, crítica e significativa para

crianças assentadas. Assim, os dispositivos infoculturais podem se consolidar como ferramentas fundamentais para a transformação social das crianças, jovens e adultos do campo,

Logo, ao relacionarmos informação e cultura, podemos considerar que a Ciência da Informação (CI), enquanto área científica dedicada ao estudo da informação, precisa concentrar esforços para estudos que examinem os aspectos informacionais e culturais dos diferentes grupos sociais. Assim, esta seção busca evidenciar, com base na literatura da área, como a cultura é compreendida no contexto histórico da Ciência da Informação.

Nessa perspectiva, dispositivos infoculturais englobam ferramentas, tecnologias e práticas que permitem a produção, difusão e consumo de informações em um ambiente cultural específico. Em uma sociedade cada vez mais imersa nas tecnologias de informação e comunicação, esses dispositivos exercem um papel essencial na interação entre sujeitos e comunidades, ressignificando nossa relação com o conhecimento e a cultura. Esses dispositivos não se restringem às tecnologias digitais, como computadores, *smartphones* e redes sociais, jornais, rádio e televisão. Reduzir sua definição apenas às ferramentas digitais e analógicas seria limitar a amplitude de saberes e tradições que constituem a essência dos grupos sociais e da troca de informações entre realidades sociais diferentes. Cada um desses veículos de comunicação contribui diretamente para delinear a cultura contemporânea, interferindo na forma como compreendemos e nos confrontamos com a realidade ao qual pertencemos.

Uma particularidade marcante dos dispositivos infoculturais é sua capacidade de democratizar o acesso à informação, permitindo que grupos socialmente marginalizados tenham maior conhecimento sobre seus direitos e deveres. Logo, esse processo contribui para a (re)construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária, promovendo a inclusão das comunidades socialmente invisibilizadas. Ademais, com os avanços e alcance significativo da internet e das redes sociais, indivíduos de diferentes lugares podem compartilhar suas vivências e saberes com outros sujeitos, que vivem em culturas e espaços diversos. Esses dispositivos infoculturais não apenas podem ampliar o conhecimento cultural coletivo, mas também problematizar discursos hegemônicos, possibilitando vozes anteriormente marginalizadas a ganharem espaço e visibilidade. Logo, os dispositivos infoculturais desempenham um papel fundamental no fortalecimento dos saberes e culturas locais, permitindo diferentes comunidades e grupos partilharem e promoverem suas crenças, tradições, conhecimentos e práticas culturais de diversas maneiras. Isso colabora para a valorização da diversidade cultural e para a (re)construção de uma sociedade em que as vozes locais possam ser ouvidas e valorizadas.



Além disso, os avanços sociais, tecnológicos e científicos possibilitaram a grupos de interesse, redes de apoio e fóruns de discussão conectarem indivíduos com afinidades, promovendo diálogos produtivos. Essas relações permitem a formação de identidades culturais mais diversas, fomentando um intercâmbio de ideias capaz de transformar a vida dos sujeitos coletivos. Por fim, não podemos nos limitar às dinâmicas culturais do passado, presente ou futuro, pois, nesse processo complexo, contínuo e em constante transformação, está em jogo o nosso papel como cidadãos sociais.

#### 4.1 PATRIMÔNIO CULTURAL, MARCAS E MEMÓRIAS DE UM POVO

A definição de patrimônio é dúbio, plurívoco e fruto de uma construção social, cultural e política cuja importância se reveste de diferentes atributos empregado por entidades, grupos sociais, tempo histórico e a finalidade com que o emprega (Poulot, 2009). Nesse caso, segundo Bonfil-Batalla (1997), existe um labirinto de significados para o conceito de patrimônio, e é possível afirmar que “não existe o patrimônio em si, mas sim certas categorizações e qualificações que são socialmente construídas” (Valdebenito, 2005, p. 289). Todavia, pode-se compreender o patrimônio como um fenômeno que não é natural, nem estático, nem eterno. O sentido adquirido por patrimônio na sociedade da informação foi um conceito elaborado na configuração dos Estados modernos, que apoiava a existência de uma herança pública a ser conservada e preservada para o futuro. Portanto, o recorte tipológico de patrimônio abordado no decorrer do texto se refere à cultura material, que é construída na ação humana individual ou coletiva, em suas comunidades.

Quanto maior for o desconhecimento dos condicionantes e dos instrumentos da patrimonialização ou da valorização do patrimônio pelas estruturas do poder, maior será a imposição simbólica e material das opções patrimoniais selecionadas, porque menores serão as possibilidades de criticar, contestar ou deslegitimar as opções legitimadas, ao desconhecer como, por que e para que a ativação patrimonial se deve (Urtizberea, 2016, p. 13).

Nesse sentido, é necessário compreender as relações entre patrimônio e identidade, já que se lança uma visão coletiva, de vivências e culturas sobre o conceito de patrimônio, refletindo sobre a pertinência e os desafios dessas relações sociais, políticas e culturais no processo de ativação patrimonial. Para tanto, são contempladas as alterações que acarretaram na integração de uma série de elementos da vida cotidiana como patrimônio cultural, que foram relacionadas com a identidade social e corroboram com afirmativas de que “nosso patrimônio é a memória de nossa história e símbolo de nossa identidade nacional” (Hartog, 2006, p. 266).

Ademais, a inserção das “criações do povo” como patrimônio cultural se efetuou em 2003, com respeito aos bens de diversas culturas expressos em crenças, saberes e fazeres de valor imaterial da criação humana.

De acordo com o texto da convenção da Unesco, trata-se de um patrimônio imaterial:

O que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu Rev. CPC, v.13, n.25, p.7–33, jan./set. 2018. 19 ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (Unesco, 2003).

Contudo, o significado da palavra “patrimônio” engloba tanto os regimes de ação, que produzem sentidos sociais de identificação e pertencimento, quanto a garantia do direito privado e administrativo, associado à propriedade privada. Destarte, quando se trata de patrimônio cultural, o significado da palavra é conduzido a outro campo e se refere a um agrupamento específico de ações institucionais que se aplicam a componentes considerados acervo da sociedade civil (Ariño, 2007). A priori, os elementos transformados em patrimônio passam a ter uma singularidade e são restritos a um modelo específico de gestão e preservação (Poulot, 2009).

Nesse processo de patrimonialização, o artefato ou lugar muda de status, além de que sua dinâmica de significado e de uso se modificam (Rautenberg, 2010). A socióloga francesa Natalie Heinich denomina essa alteração de artifização, ou seja, as mudanças acontecem com o elemento patrimonializável e são de natureza semântica, intelectual e jurídica. Para que o elemento passe por essas alterações, ele é deslocado ou retirado de seu contexto inicial ou original. Ele passa por mudanças terminológicas (assume a nomenclatura de monumento histórico, obra-prima, artística) e se incorpora em enunciados que reiteram sua excepcional condição (Shapiro; Heinich, 2013).

Nessa perspectiva, são chamados referentes de identidade: objetos extensores de memória, artefatos ancestrais que visam articular a legitimação do objeto enquanto patrimônio, na esperança de aprovação/identificação, por uma comunidade ou grupo social, daquilo que se constituirá patrimônio para representar a comunidade, povos ou culturas (Prats, 2006).

Outrossim, do ponto de vista de bens culturais de natureza imaterial, ela consiste nos hábitos e fazeres intrínsecos no cotidiano da comunidade expressos em saberes, crenças, vivências, costumes, práticas, condutas e lugares de memórias. Por exemplo, os antigos babaus da cidade de Mari, Paraíba, representam um patrimônio histórico e cultural por preservarem uma

tradição popular única, enraizada na oralidade e na identidade local. O teatro de bonecos, conhecido como Babau, é uma manifestação artística que transmite narrativas, valores e memórias da comunidade local, funcionando como um elo entre gerações. Além de seu valor imaterial, os babauzeiros contribuíram para a formação da identidade cultural de Mari, tornando-se símbolos da criatividade e resistência dos costumes da cidade de Mari.

Foto 4 – Registro dos antigos babaus na cidade de Mari-PB



Fonte: Acervo Júnior Pintyartes.(S/D)

A Foto 4 apresenta uma cena profundamente enraizada na cultura popular da cidade de Mari-PB: um grupo grande de pessoas, crianças e adultos da zona rural ou urbana do município, assiste com atenção a uma apresentação de babau, uma forma tradicional do teatro de bonecos na Paraíba. A foto foi tirada provavelmente em uma rua ou praça pública da cidade de Mari-PB, com uma estética que remete aos anos 1970 ou 1980.

Essa fotografia expressa muitas camadas de significados. Primeiramente, ela evidencia as manifestações culturais populares como espaços de socialização e aprendizagem coletiva. O babau, além do divertimento, cumpre uma função pedagógica e cultural: abordar temas cotidianos e reafirmar valores locais. A participação expressiva das crianças e adultos diante da cena dramatúrgica mostra como a oralidade e a performance cênica funcionam como dispositivos infoculturais de transmissão intergeracional.

A diversidade de olhares atentos, curiosos e alegres sugere uma dimensão afetiva da memória e do pertencimento à cultura local. A rua se torna um teatro público de cultura viva, onde o saber não institucionalizado é celebrado e onde a arte se dá em união com o povo.

Em suma, o babau, enquanto patrimônio imaterial, é também ferramenta de identidade social e resistência cultural e artística. Ao reunir a comunidade em torno da caixa de bonecos, ele convoca uma memória coletiva e reafirma a importância das tradições populares como formas legítimas de expressão, reflexão e formação do sujeito social.

Destarte, de acordo com Poulot (2009, p. 71), a história de um grupo social era expressa com arte, descrição, narração verdadeira e consistente dos fenômenos mais representativos para a coletividade. Nesse sentido, defini um extensor de memória como patrimônio efetivo de uma coletividade, como o sentimento de pertencimento e identidade do indivíduo para com o objeto em questão. Portanto, ao patrimonializar um artefato, é essencial desenvolver uma visão holística do todo que a compõe. Enxergar o objeto inserido em seu contexto social significa valorizar e ressignificar a história de um povo, comunidade e da ancestralidade.

Todavia, nesse processo de patrimonialização, considera-se também a arte, que leva em consideração o belo e o moderno explícito na sociedade. Porém, obras consideradas extensores de memória para comunidades, foram retiradas de seu contexto, em âmbito local, e foram convertidas em monumentos que despertaram o interesse da comunidade científica, recorrendo aos critérios de integridade e autenticidade para selecioná-las enquanto patrimônio.

É necessário entender o conceito de extensores de memória como:

Nesse contexto, "objetos extensores de memória" poderiam ser elementos tangíveis ou simbólicos, como artefatos culturais, tradições familiares, histórias passadas de geração em geração, ou mesmo objetos físicos que carregam e memórias de eventos, pessoas ou períodos importantes na história de uma família ou comunidade. Esses objetos servem como conexões ou pontes para acessar e preservar memórias, manter a identidade cultural e fortalecer os laços com as raízes ancestrais. Eles desempenham um papel fundamental na transmissão de conhecimentos, valores e experiências coletivas (Possamai, 2000, p. 82).

Contudo, visando a sua preservação por um longo tempo, as obras são elevadas ao nível de bem patrimonial, com acesso restrito e expostas apenas para admiração. Inclusive, o mesmo juízo de valor era concebido aos espaços urbanos que dispõem de uma arquitetura moderna considerada histórico/artística. Esses lugares eram tidos como monumentos inutilizáveis, eram lugares para contemplar, garantindo assim sua integridade. Nessa perspectiva, dá-se a construção de extensores memoriais. Segundo os estudos Candau (2011), esses extensores se referem a símbolos, práticas, rituais, objetos, vivências ou até mesmo lugares que contribuem com a evocação e preservação das memórias coletiva e individual, funcionando como suportes físicos ou imateriais que remetem ao passado.

A função do patrimônio enquanto “extensores memoriais” (que, muitas vezes, não construíam vínculos afetivos com a população) era propedêutica. Conservavam-se esses espaços como memória e testemunho das ações dos homens no passado (a história dos vencedores era conservada como forma de manutenção do poder social, político e econômico). Por isso, a grande preocupação era “preservar os conjuntos urbanos antigos como se conservam os objetos de museus”, ou seja, com restritos usos (Choay, 2001, p. 1910). Em vista disso, o patrimônio que se podia visualizar nos monumentos e nas artes produzia o compromisso, ao menos cognitivo, de todos os indivíduos em preservar e combater qualquer ação de vandalismo contra o patrimônio material da comunidade, ajudando assim o Estado a conservar essa memória para as gerações futuras (Poulot, 2009; Choay, 2001).

Assim concebido, o patrimônio exercia um papel simbólico na sociedade contemporânea, apresentando-se como herança cultural da coletividade, com identidade de algo público extensivo a todos os cidadãos de direitos e deveres sociais, que se apropriam da responsabilidade pela gestão dos bens patrimoniais destinados à conservação e preservação para a descendência futura.

Ademais, a gestão dos bens patrimoniais contava com o apoio e proteção pública, uma medida cívica criado para o povo. Logo, “percorrer os objetos nacionais, tal qual um proprietário, tornava-se, para o cidadão, um ato político – uma prova de civismo” (Poulot, 2012, p. 32).

Desse modo, os três valores essenciais para a formação de uma nação foram congregados pelo patrimônio. O primeiro valor é caracterizado pela identidade (que não considera as diferenças sociais, econômicas e culturais). O segundo valor é composto pela continuidade (que concebe a nação permanente ao longo de sua história e que no passado adquire sentido). Por último, o terceiro valor é reconhecido pela unidade (que pressupõe a unidade de todos os seus membros) (François, 2000).

O conceito e o entendimento acerca do patrimônio ao longo do Século XIX foram pautados em critérios estéticos e/ou históricos, sempre reconhecidos como portadores simbólicos da identidade de uma nação. Com isso, as criações culturais que “representava o país” não retratavam as artes oriundas das classes populares. Esse fenômeno segregativo acontecia na maioria dos países. Com isso, não havia participação de setores sociais não formados por especialistas renomados e conhecedores da arte e da arquitetura.

Assim, a elitização de bens conservados resultou em ausência de clareza a respeito do que é patrimônio, restringiu a identidade das comunidades e distanciou a população dos saberes e práticas ancestrais.

Ao discutir identidade, é necessário refletir ao menos por dois enfoques. Por um lado, há enfoque essencialista, compreendendo que a identidade cultural é algo que se possui (que acredita que há características comuns, autênticas e perenes entre os membros da comunidade que compartilham de um mesmo sentimento identitário) (Woodward, 2004).

Por outro lado, temos o enfoque processual, que entende a identidade como algo que se modela e se cria de acordo com os movimentos e ações realizadas dentro das sociedades (Hall, 1996; 2005; Castells, 2008).

Para o sociólogo Stuart Hall (2005, p. 8), o conceito de identidade “é demasiadamente complexo, pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”. Por isso, não é significativo abordar a identidade como uma coisa acabada. É melhor compreendê-la enquanto identificação e vê-la como um processo em atividade, composto por encontros e desencontros, em um misto de experiências limitadas e/ou ampliadas por consequências sociais, histórias e políticas de diferentes épocas. Se internalizarmos essa reflexão de Hall, conseguiremos identificar contradições no discurso mobilizado na ativação patrimonial no tocante à identidade.

Nesse sentido, uma pergunta reflexiva e de questionamento é: será que o patrimônio cultural ativado remete efetivamente à identidade da/do comunidade/assentamento/grupos sociais? Na iminência de buscar esclarecimentos para tal pergunta, é importante voltarmos a considerar a existência de um patrimônio formado pelos “regimes de ação”, estruturado por apropriação social, resultado de emoções, relações e vivências construídas na ligação do corpo social com o tempo, com a continuidade, e pensar também no patrimônio instituído pelo poder, ativado como patrimônio cultural e imposto socialmente. Portanto, os sentidos se divergem, não comungam do mesmo sentimento. O primeiro sentido identitário advém do pertencimento, do reconhecimento interior ligado a uma vontade individual ou coletiva de compactuar com um lugar, uma crença, uma cultura ou uma história. Já a segunda concepção de identidade apela ao estudo, à especialização, ao reconhecimento e registro em uma classe de objetos patrimoniais para definir seu estatuto (Rautenberg, 2010).

Logo, os antigos registros da locomotiva chegando à estação de trem na Rainha do Vale são um importante patrimônio histórico da cidade de Mari-PB, pois simbolizam o desenvolvimento econômico e social da região. A ferrovia foi essencial para o transporte de mercadorias e pessoas, impulsionando a economia local e conectando Mari a outras cidades. Esses registros visuais preservam a memória do período em que o trem simbolizava o progresso do município de Mari.

Foto 5 – Antigo registro da linda locomotiva chegando à estação do trem na "Rainha do Vale"



Fonte: Acervo Júnior Pintyartes.

A Foto 5 representa um valor histórico e simbólico, retrata a chegada de uma locomotiva à estação ferroviária da localidade conhecida como “Rainha do Vale”. A foto carrega a marca de um tempo em que o trem não era apenas um meio de transporte, mas um verdadeiro elo de ligação entre cidades, pessoas, mercadorias e culturas.

Aproximando-se do método etnográfico, o registro revela um espaço/tempo que apresenta aspectos centrais da vida cotidiana e econômica do povo Paraibano. A estação ferroviária aparece como um ponto de convergência: crianças, adultos, trabalhadores e viajantes se juntam ao longo dos trilhos, compondo um misto de sentimentos, expectativa, despedidas e reencontros. A presença de figuras populares, provavelmente trabalhadores do campo ou cidade, expressa a centralidade do trem na rotina da população. O trem, enquanto artefato técnico, representa também um símbolo de modernidade e progresso, introduzido pelo projeto desenvolvimentista do Paraíba. No entanto, sua apropriação pela comunidade local demonstra que sua importância transcende o campo técnico-econômico, tornando-se também um espaço de memórias, de trocas e afetos.

Destarte, eles são definidos enquanto tipos de patrimônio histórico/artístico ou cultural “a partir de escolhas, baseadas em apreciações particulares” (Poulot, 2009, p. 230). Portanto, o patrimônio artístico/cultural comporta a atribuição de valor e, mesmo que as fontes de valores advenham de múltiplos atores e instituições sociais (estado, mercado, organizações sociais ou grupo de particulares), “no processo de legitimação e reconhecimento, sempre intervêm especialistas, dotados de confiança científica” (Ariño, 2007, p. 85).

Para culminar, de acordo com a primeira legislação patrimonial do país, o Decreto-lei nº 25/37 diz que:

Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da História do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (Brasil, 1937).

Nessa perspectiva, o resultado final do processo de legitimação patrimonial, cultural e artístico “é uma tênue identificação social” do patrimônio, que acarreta no pouco compromisso da comunidade para defesa e conservação do patrimônio. Para alguns indivíduos daquele grupo social, o patrimônio se apresenta distante, alheio ao contexto social da comunidade, e até contrário ao que expressa o interesse coletivo da população (Bonfil-Batalla, 1997, p. 51).

A atual Constituição Brasileira reforça essa tendência quando adota, no artigo 216, Seção II – Da Cultura, para o patrimônio cultural, a seguinte conceituação:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I – as formas de expressão;
- II – os modos de criar, fazer e viver;
- III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).

Diante disso, o patrimônio agora é reconhecido como um importante extensor memorial para construção de uma identidade nacional. E o passado foi tomado como ponto de referência que desperta no sujeito o sentimento de se sentir identificado e de fazer parte integrante de uma nação com suas diversas culturas. Pode-se, então, reconhecer o patrimônio como um extensor das memórias. É possível compreendê-lo também como artefato social que consegue conectar passado e presente, ressignificando imagens das cidades, pessoas e costumes. Nesse sentido, podemos entender o patrimônio, enquanto memória social, como lugar de memória repleto de símbolos, significados e representações de um povo.



Assim, o processo de patrimonialização se tornou complexo, pois se caracteriza pelas mudanças de estatuto, como aponta Michel Rautenberg (2010), ou de artifificação, como Heinich (2014) denomina. Contudo, para Shiner (2012), as últimas demonstrações das atividades artísticas estão muito além da arte tradicional e institucional, sendo o seguimento de artifificação um exemplo desse fenômeno.

Como um neologismo, o termo artifificação é uma forma nominativa do verbo “artificar”, o que implica que a arte em questão é um tipo de qualidade ou característica, similar a beleza em embelezamento. Consequentemente, artifificação sugere que a qualidade de “arte-cidade” pode ser aplicada ou administrada em algum objeto, ação, instituição ou situação. (Shiner, 2012, p. 47)

Nesse processo de artifificação, o que “faz patrimônio” se difere do que se sente como patrimônio, pois o que faz um artefato se tornar patrimônio não é a história, não é o objeto patrimonial, mas os sentimentos e as vivências afetivas que ele desperta no coletivo (Rautenberg, 2010, p. 62). Inclusive, o contexto cultural, político e econômico mostra o que se “faz patrimônio” para os membros da comunidade “são os pontos de referência que permitem uma leitura espaço-temporal do bairro: os antigos banhos, a igreja e a Praça Garibaldi, a escola, a mesquita, os jardins dos trabalhadores” (2010, p. 61). Esses não correspondem necessariamente ao que foi ativado pela política patrimonial em nome da identidade do grupo social local.

Rogério Proença Leite e Paulo Peixoto (2009) corroboram com o pensamento do Rautenberg (2010) ao reconhecer a identidade como lugar que deve ser positivado no processo de ativação patrimonial e adequado às soluções urbanísticas que envolvem “opções políticas e investimentos públicos” (Leite; Peixoto, 2009, p. 101).

É o que se vê no preâmbulo da Convenção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural de 1972, ao enfatizar que:

O patrimônio universal é cada vez mais ameaçado de destruição, não somente pelas causas tradicionais de degradação, mas ainda pela evolução da vida social e econômica que os agrava por fenômenos de alteração ou de destruição ainda mais temíveis (Unesco, 1972).

A antiga estação ferroviária de Mari-PB, que hoje abriga a rádio comunitária Araçá FM, tem uma relação simbólica e histórica com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na Paraíba, pois representa um espaço de resistência, comunicação popular e organização social. O MST, atuante no estado, tem na comunicação comunitária um instrumento essencial para mobilizar e fortalecer a luta pela reforma agrária, dando voz às comunidades rurais e aos trabalhadores do campo. A rádio Araçá FM, em Mari-PB, instalada onde antes funcionava a estação ferroviária, tornou-se um canal para difundir temas como direitos sociais, agricultura familiar e a luta pela terra, alinhando-se às pautas do MST. Assim, a transformação desse espaço reflete a continuidade das lutas populares, passando do transporte e integração territorial para a comunicação e articulação social.

Foto 6 – Mari-PB, antiga estação ferroviária, hoje rádio comunitária Araçá FM



Fonte: Otacílio Benício.

A rádio comunitária Araçá FM revela uma reconfiguração simbólica para os marienses, localizada na antiga estação ferroviária do município de Mari-PB. O edifício, que antes foi ponto central do fluxo ferroviário e mobilidade do estado, assume agora um novo papel como veículo/instrumento de comunicação e participação social. Logo, a Rádio Araçá FM se configura como uma ferramenta de mediação cultural que ecoa as vozes locais. Ao se estabilizar em um espaço historicamente carregado de significados, ela contribui para a preservação da memória coletiva e, simultaneamente, fortalece práticas comunicativas contra-hegemônicas, apoiadas na oralidade, na identidade local e na pluralidade de vozes. A frase escrita na fachada do prédio – "A voz do povo nas ondas do rádio" – significa esse processo de apropriação dos cidadãos do espaço e da tecnologia disponível, funcionando como um instrumento que conecta passado, presente e futuro.

Ademais, elementos como as bicicletas encostadas, o poste com antenas e a manutenção dos trilhos em frente ao prédio compõem uma cena que articula tradição e contemporaneidade. A estação/rádio deixa de ser um mero vestígio do passado para se tornar um espaço vivo, onde a cultura local se ressignifica diariamente. Em suma, esse registro é um testemunho das múltiplas camadas de significado que atravessam os espaços urbanos das pequenas cidades da Paraíba, como memória, resistência, criatividade comunitária e identidade local.

Isso reflete na fala de Rautenberg (2010), compreendendo que o objeto/coisa considerado(a) patrimônio não é igual ao que se sente como patrimônio. Ademais, a identidade coletiva é a visão subjetiva que os indivíduos da comunidade criam sobre os elementos culturais que formam a especificidade daquele grupo social. Esses traços simbólicos são denominados como referentes identitários.

Para essa reflexão, consideramos que a ativação patrimonial “é o processo de legitimação de referentes de identidade presentes no patrimônio social” (Prats, 2006, p. 78). Vale ressaltar que a ativação ocasiona alterações de natureza cognitiva, jurídica, semântica nos bens culturais considerados como patrimônio, que muitas vezes não representa o sentido simbólico anteriormente conferido pelo corpo social. Nessa perspectiva, a ativação resulta na seleção tendenciosa dos bens, formulação, execução e controle da política patrimonial, o que diminui a probabilidade de identificação mais ampla com o patrimônio ativado.

De acordo com Prats (2006), esses fatores só ocorrem porque o poder político segue ditando as regras do jogo na sociedade, não deixando claro nos acordos entre os sujeitos sociais os distintos e verdadeiros interesses que perpassam as ativações. Em vista disso, corroborando com as afirmações realizadas anteriormente, toda essa diferença que ocorre no processo de ativação patrimonial decorre das decisões, planejamentos e gerenciamento do que deve ser ou não considerado patrimônio. Isso continua sendo de cima para baixo, com escassa e elitista participação social, neutralizando a representatividade da alma popular.

## **5 SEMEANDO SABERES: A EDUCAÇÃO QUE BROTA NO CAMPO**

A Constituição de 1934 contemplou a institucionalização da educação no campo e do sistema de escolarização rural. Nessa época, o Brasil passava por grandes transformações na forma de produção de manufatura para a maquinofatura. O processo de produção manufaturada estava em declínio, sendo rapidamente substituído pelos modos operantes da industrialização, o que resultou no crescimento populacional e territorial das grandes cidades. Com todas essas transformações sociais, econômicas e políticas, a educação no campo foi por muito tempo refém dos padrões, crenças e valores determinados pela burguesia.

Por outro lado, refletindo ainda sobre o Século XX, o Movimento Sem Terra, enquanto organização social institucionalizada, começou a elaborar uma proposta de educação que representasse seus princípios e valores para as crianças assentadas, devidamente matriculadas nos colégios de ensino fundamental. Nas diretrizes internas dos assentamentos, conforme Vitor Machado (2011), iniciou-se o processo de construção das propostas político-pedagógicas pensadas pelos povos assentados(as). Esse Projeto Pedagógico foi lançado com o intuito de afirmar o compromisso com a educação, precisamente com a escola do campo e consequentemente com a formação sociocultural da criança assentada. A posição de classe das famílias dessas crianças merece destaque, pois todas as lutas, violações e perseguições se refletiam no processo de ensino-aprendizagem da criança na escola.

O caminho para assegurar uma educação de qualidade nos assentamentos se tornou um desafio, pois há uma problemática pertinente que interfere diretamente na formação das crianças assentadas e, por consequência, reflete na educação ofertadas pelas escolas do campo para elas. Portanto, é fundamental entender e refletir sobre quem define a educação à qual a criança sem terra deve ter acesso. É necessário considerar que o processo de ocupação é execrado pelas oligarquias que cercam as regiões ocupadas pelos assentamentos.

Todos esses conflitos de interesses estão intrinsecamente ligados à realidade do movimento sem terra. Consequentemente, isso será refletido na educação oferecida para as crianças oriundas dos assentamentos. Utilizando o exemplo das escolas rurais localizadas dentro dos assentamentos, geralmente, os docentes que compõem o quadro funcional da escola não estão engajados na luta do movimento sem terra, tampouco fazem parte da vida comunitária dos assentados.

Esses fatos influenciam justamente nas ações socioeducativas desenvolvidas no ambiente escolar. Com todas essas disparidades e lacunas existentes na educação no campo, o Movimento Sem Terra priorizou a luta para formar professoras que respeitam a causa da

Reforma Agrária e os ideais defendidos pelo MST, optando por profissionais que se sensibilizassem e fizessem parte da luta e educadores que estivessem sempre atentos às condições e necessidades do seu corpo discente.

Não é possível entender a escola no MST sem entender o próprio MST, incluindo a natureza, os objetivos, a história desse movimento social. O MST não se faz etéreo no tempo e no espaço. Ele próprio é determinado/possibilitado pela materialidade de nossa época. A escola igualmente é uma construção histórica. Nosso objetivo é refletir acerca de qual escola tem sido necessária à luta dos Sem Terra e, nessa medida, “identificar se e como o MST tem apontado a construção de uma escola superior à atual” (Dalmagro, 2011, p. 45).

Portanto, é preciso estar aberto para entender as inquietações que levaram o Movimento Sem Terra a erguer a bandeira da educação do campo e todo o processo significativo que a escola tem para essa comunidade. Destarte, o ano de 1998 possui grande significância para a educação no campo, em razão da efetivação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), por meio da Portaria Nº. 10/98, realizada pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária em 16 de abril de 1998 (Brasil, 1998).

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) reforça a importância e o impacto do Pronera no processo de ensino-aprendizagem das crianças e adultos do campo. O programa colabora com a promoção de cursos desde a alfabetização até a pós-graduação, visando à construção sociocultural e à prosperidade dos povos e comunidades que fazem parte da luta do MST, garantindo que as crianças do campo tenham direito a uma educação pública de qualidade.

Para esse intuito, os cursos apoiados pelo Pronera prestam assistência aos indivíduos de assentamentos, assim como às comunidades quilombolas e trabalhadores rurais. Isso apenas evidencia a responsabilidade social do MST com a educação do campo e com o desenvolvimento das crianças e jovens assentadas. A luta pela educação pública de qualidade no campo e a conquista de escolas que entendam o contexto social dos assentados e que estejam conectadas com a vida e lutas sociais das crianças é uma das prioridades do MST.

Nesse sentido, a escola do campo foi uma questão que começou a ser debatida em 1990, segundo os registros da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 1990 e cujos registros foram disponibilizados na página oficial do MEC, nas diretrizes do Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). Desde esse momento, o movimento dos trabalhadores rurais sem terra começou a organizar o Setor de Educação do MST, dando início aos questionamentos e debates sobre os princípios pedagógicos norteadores da educação do campo.

Para esse fim, a institucionalização social da escola do campo só foi possível porque diversos pais e professores engajados com as lutas do MST desempenharam um papel fundamental na educação. Com isso, as escolas começaram a refletir em sua diretriz a importância da luta pela reforma agrária. O MST lançou um documento oficial conhecido como "Documento Básico para a Educação", publicado em 1991, que prioriza a educação do campo nos anos iniciais, desde o ensino fundamental nos acampamentos e assentamentos do movimento dos trabalhadores rurais sem terra. Porém, em dissonância com as lutas do MST no Brasil, podemos afirmar que:

No Brasil, a força da ideologia dominante, composta pelas oligarquias agrárias que imperaram desde o Brasil colonial, defendia o discurso de que aprender a ler e a escrever para os camponeses era inútil e supérfluo. O argumento era o de que a natureza do trabalho camponês (produção de alimentos a partir manejo com a terra para sua subsistência e a venda de excedentes para a população urbana) não prescindia de formação escolar nenhuma. O próprio modo de vida camponês, a priori, era a justificativa para a negação do acesso a educação para os mesmos (Camacho; Vieira, 2020, p. 3761).

Para explicar tais fatos históricos, a professora Di Pierro (2006) aponta como fator crucial para a marginalização dessa classe trabalhadora a falta de acesso à escola, o que tornou a vida dos povos camponeses limitada ao trabalho pesado do campo, enquanto a classe burguesa se esforçava para manter essas posições de classe dominante em detrimento das classes minorizadas na estrutura social da sociedade pós-moderna.

Com o intuito de promover uma educação de qualidade para os filhos das pessoas assentadas, os trabalhadores rurais sem terra começaram a se organizar e lutar pelas terras improdutivas. Contudo, assentados do movimento MST também iniciaram a luta por escolas públicas de qualidade, reivindicando o seu direito de acesso à educação. Esse movimento pró-educação no campo e escolas públicas ganhou força com a união da massa trabalhadora, que se organizou socialmente pela reforma agrária e se consolidou no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com a ajuda da igreja e demais instituições que simpatizavam com a luta do movimento.

O movimento tem princípios pedagógicos e técnicos bem definidos, que sustentam a concepção e realização de uma educação do campo, "incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, ressaltando que podem existir práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos" (MST, 1996, p. 4).

Entende-se por princípio pedagógico a prática-teoria-prática, uma metodologia que o próprio movimento adotou como base para o direcionamento da educação. Apoiando essa perspectiva, o educador Paulo Freire (2007) afirma que "a articulação práxis-teoria-práxis é

um dos pilares centrais da concepção de educação do MST, orientada para a ação transformadora. Trata-se de educar sujeitos críticos, capazes de articular teoria e prática, prática e teoria, com propriedade e competência”.

Uma das premissas fortes na ideologia promovida pelo movimento é o sentimento de coletividade e, com base nessa concepção, é importante fortalecer os laços de cooperação entre os indivíduos para alcançar uma formação coletiva, ideologia e moral das lutas por terras.

A organização de que fazemos parte está cada vez maior e mais complexa. A luta dos trabalhadores cresce em necessidade e força [...]. A educação precisa assumir as tarefas que lhe cabem neste processo de fortalecimento da nossa organicidade, de clareza do projeto político dos trabalhadores e de construção prática e cotidiana da sociedade da justiça social e da dignidade humana [...] (MST, 2005, p. 159-160)

Desse modo, a educação é reconhecida pelo Movimento Sem Terra como um dispositivo fundamental nesse processo de luta e desempenha um papel específico e simbólico nas comunidades rurais. Como "tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar seu jeito de viver, entender e sonhar o mundo" (MST, 1996, p. 19).

É nesse ponto que a educação se torna tão importante para o fortalecimento das causas defendidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pois ela passa a ser compreendida como um movimento de (re)construção do próprio pertencimento cultural desta comunidade. Por isso, nos cursos preparatórios do MST, valoriza-se no seu processo didático a sala de aula como um cenário de convivência e desenvolvimento da cultura.

Em contrapartida, levanta-se uma questão que inquieta o Movimento: as propostas pedagógicas de educação sugeridas pelo MST muitas vezes não são consideradas, pois o modelo de escola reivindicado pelos assentados, quando atendido pelo Estado, consequentemente, sofre obstáculos da poder público que se faz tendencioso a atender ao interesse da classe dominante, que influencia nas tomadas de decisões do Estado. Comumente, são implementadas nas diretrizes da escola do campo a mesma proposta pedagógica, currículos e orientações educativas sugeridas para escolas urbanas, desconsiderando todos os marcadores sociais de desigualdade presentes nos assentamentos.

No caso do MST, o problema reaparece com a agravante de que a educação fundamental está, em sua maior parte, na dependência do ensino regular de caráter capitalista – disputado em alguns lugares-, mas sob controle do Estado. [...] o MST tem que ter uma estratégia formativa mais ampla [...] para garantir que seu conceito de formação não se restrinja ao conceito de educação centrado exclusivamente na escola capitalista [...] (Freitas, 2011, p.118-126).

É importante ter a consciência de que a proposta pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem não devem ser aplicados da mesma forma em todas as escolas públicas estaduais. É crucial reconhecer essas diferenças para preservar a própria identidade das crianças assentadas. Deve-se entender que o ensino pedagógico não deve ser excludente; a criança deve se reconhecer no processo didático da escola. Caso contrário, as escolas do campo acabam replicando o processo de colonização, resultando na perda da identidade, costumes e vivências pregadas na comunidade daquele indivíduo.

Com isso, a maior luta hoje é fazer o poder público reconhecer que o sujeito do MST está engajado na busca por uma educação que viva e compreenda a luta dos povos camponeses. Ademais, os assentados reconhecem que as duas instituições de maior poder e influência na formação da identidade dos sujeitos são a escola e a igreja. Focando na escola, é essencial que ela cumpra um papel significativo no processo sócio-educacional dos integrantes do MST. Aqui estão os pontos fundamentais dessa relação:

- a) **Educação Conectada à Realidade:** A escola deve integrar em seu processo educacional a realidade vivida pelos sem-terra, refletindo as experiências e desafios do dia a dia dos assentados;
- b) **Professores Engajados:** Nos primeiros anos, as escolas situadas em assentamentos do MST priorizavam a contratação de professores que faziam parte do movimento ou que eram simpatizantes das suas causas. Esses educadores estavam profundamente conectados às lutas e ao contexto dos assentados;
- c) **Impacto das Mudanças Legislativas:** Com a promulgação da Lei nº 256/1998, que autoriza a realização de concursos públicos e a criação de cargos, houve uma mudança significativa. Essa lei, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, exigiu que apenas professores com curso superior pudessem lecionar. Como resultado, muitos professores que estavam envolvidos diretamente com o MST e suas lutas foram substituídos por profissionais que, embora qualificados academicamente, não tinham vínculo com a vida e a história local dos assentamentos. Isso enfraqueceu a conexão da escola com a comunidade e afetou a formação da identidade dos jovens assentados;
- d) **Importância do Vínculo Comunitário:** Uma escola que não está integrada à comunidade perde sua capacidade de contribuir de maneira eficaz para a formação da identidade dos seus alunos. É crucial que a escola compreenda e reflita o contexto socioeconômico e cultural dos assentados para desempenhar seu verdadeiro papel social.



Concluindo, a luta pela educação no campo não é apenas uma batalha por acesso ao ensino, mas por uma educação que valorize e compreenda a vida dos(as) trabalhadores(as) rurais Sem Terra. Somente assim a escola do campo poderá ajudar a formar camponeses(as) conscientes e integrados às suas raízes e lutas.

### 5.1 TECENDO SABERES: A *INTERSEÇÃO ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO NO CAMPO*

Compreender as ações educativas como um processo cultural de inclusão e transformação social é sobretudo entender as conexões e discursos ideológicos entre a prática docente, a ação discente, o contexto da instituição de ensino e os saberes a serem trabalhados com os alunos, na perspectiva da formação identitária e emancipatória das crianças do campo. Assim, a escola do campo não é formada apenas pela ação e método dos/as professores(as) em sala de aula, embora reconheçamos que o docente desempenha um papel fundamental e único em relação aos conteúdos programáticos, mas o educando é o sujeito crucial para a concretização do ato educacional.

Portanto, para uma compreensão mais profunda sobre as ações culturais desenvolvidas na escola Zumbi dos Palmares, é necessário visualizar suas ações por quatro polos: Professor, Aluno e Escola (gestão), que se correlacionam para garantir a formação do quarto polo, que são os conteúdos programáticos educativos (conhecimento) elaborados pela gestão escolar. Dessa forma, é fundamental refletir e assegurar que esses conteúdos estejam contextualizados com a posição social, econômica e cultural dos assentados.

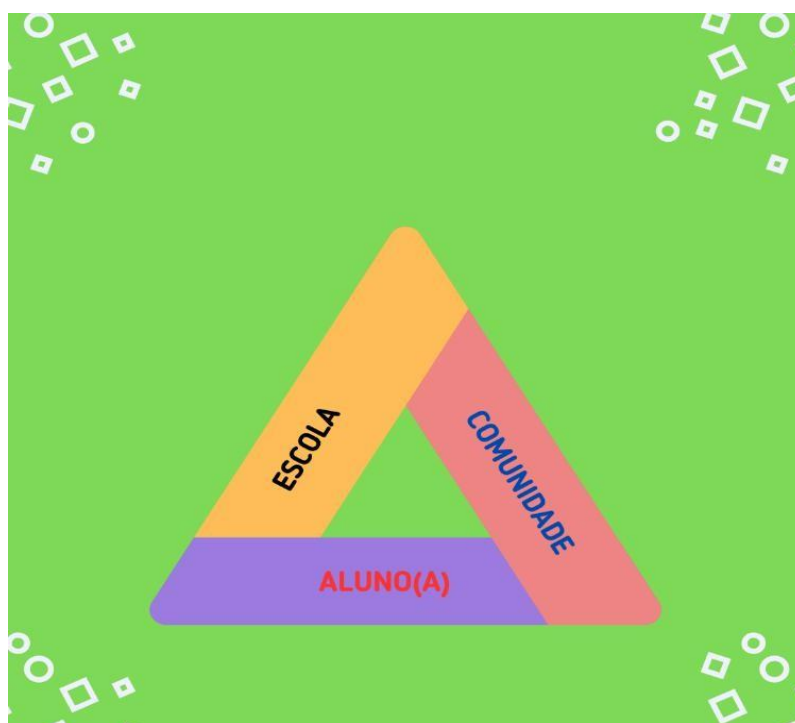
Nesse sentido, a práxis da escola do campo pode ser entendida como um dispositivo cultural de inclusão que auxilia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, disponibilizando o acesso e uso da informação para as crianças do campo, ampliando assim as oportunidades de aprendizado para eles. Por isso, a palavra "dispositivo" tem múltiplas formas de uso e é considerada um termo ambíguo, não apenas na área da educação, mas derivado do aspecto técnico de "mecanismo disposto para se obter certo fim", segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 1999).

Os estudos de Deleuze (2005) compreendem as ações culturais como instrumentos, algo que é produzido, imaginado segundo as circunstâncias dadas pelo contexto econômico, político e cultural para ser exercido. Assim, compreendemos as escolas do campo (assentamentos) como espaço de cultura e identidade, segundo a teoria deleuzeana, pois elas conjecturam "as novidades e as possibilidades de criatividade que rompem com o poder que impede o saber, permitindo que as linhas de subjetivação sejam capazes de traçar caminhos de criação e

aprendizagem" (Deleuze, 2005, p. 92), por meio das tecnologias de comunicação e informação que colaboram com o desenvolvimento do conhecimento.

Poitou (1998 *apud* Peraya, 2002, p. 29) afirma que as práticas culturais "provém da emergência e do surgimento de novos mediadores do saber". Consequentemente, é possível compreender um dispositivo como "uma organização de meios a serviço de uma estratégia, de uma ação voltada a uma finalidade, planejada para alcançar um resultado" (Peraya, 2002, p. 29). Nessa perspectiva, as práticas culturais podem ser entendidas como um espaço de vivências, relações e diálogos, com operações e modalidades de interação distintas, permitindo ajustes específicos de acordo com sua estrutura. Além disso, as ações culturais podem ser compreendidas como "algo que faz funcionar, que aciona um processo de decomposição, que produz novos acontecimentos, que acentua a polivocidade dos componentes de subjetivação" (Barros, 1997, p. 185). Todo esse conhecimento teórico sobre práticas educativas culturais pode ser aplicado e percebido no contexto das escolas rurais, em suas práticas pedagógicas e na relação dialógica entre a escola e a comunidade.

Figura 1 – Relações entre escola do campo e comunidade



Fonte: Baseado em Piletti (2004).

Contudo, as ações culturais, conforme abordado nesta pesquisa, se baseiam no ordenamento “estruturado de meios materiais, tecnológicos, simbólicos e relacionais, naturais e artificiais, que tipificam, a partir de suas características próprias, os comportamentos e as condutas sociais, cognitivas e afetivas dos sujeitos” (Peraya, 2002, p. 29). No entanto, consideramos as instituições de ensino, as práticas pedagógicas, as relações entre professores e

alunos, além do diálogo com as comunidades nas quais as escolas estão inseridas. Portanto, apontamos práticas culturais como uma soma de interações e vivências proporcionadas pela escola e suas ações pedagógicas.

Com isso, é compreensível que as escolas do campo possam desempenhar um papel importante na preservação cultural e identitária de comunidades subalternizadas, como os assentamentos, que lutam incessantemente pela reforma agrária. As escolas do campo foram projetadas para atender às necessidades específicas das comunidades rurais, considerando suas realidades, desafios e potenciais locais. No entanto, para fortalecer e disseminar a identidade dos homens e mulheres do campo, as escolas localizadas em zonas rurais devem proporcionar uma educação embasada nos parâmetros do território educativo, que vão além do estabelecido nas diretrizes comuns curriculares, reconhecendo, promovendo e exercendo um papel transformador na vida dos sujeitos, em que o processo educativo se confunde com um processo amplo e multiforme de socialização dos territórios dos educandos.

Um território educativo reproduz um duplo papel, sua própria constituição e uma visão reflexiva sobre si mesmo como cenário. É um cenário que assume o papel de fazer visíveis certas experiências, relações e transformações, de evidenciá-las e permitir uma tomada de consciência sobre elas. Se um ambiente é educativo, ele deve refletir sobre si mesmo, deve “conhecer o conhecer” e mostrar isso, refleti-lo na sua existência, fazê-lo aflorar até manifestá-lo como uma revelação (Eslava, 2017, p. 159, tradução nossa).

Por conseguinte, compreende-se que o Território Educativo deveria refletir o cotidiano urbano e escolar, buscando ultrapassar os limites técnicos para explorar o potencial de ambientes que poderiam ser aproveitados, mas que ainda não são usufruídos pela própria comunidade escolar envolvida nesse território de memória, cultura e crenças. Em suma, se os assentados não reconhecem e não se apropriam socialmente de suas tradições, riquezas e valores ancestrais, as comunidades rurais passam a ocupar um lugar de não pertencimento na vida dos cidadãos. Todavia, essa falta de reconhecimento pode acarretar danos materiais, pois objetos de valor, terras e lugares de memória podem ser destruídos ou descaracterizados por outros cidadãos que não pertencem à comunidade, gerando uma perda identitária simbólica para a comunidade e para as futuras gerações, e também perdas imateriais, como cantos, danças, crenças e lutas dos trabalhadores rurais que correm o risco de serem esquecidos com o passar do tempo. Nessa perspectiva, território educativo é compreendido com base em Azevedo, Tângari e Rheingantz (2016, p. 23) como “um espaço ativo e dinâmico, construído social e tecnologicamente, formado por humanos e não humanos, capaz de gerar efeitos educativos e influenciar ações, que não é pré-determinado ou limitado aos muros da escola [...]”.

Portanto, as ações pedagógicas enquanto dispositivos culturais devem trabalhar o território como um tema programático, pois as comunidades rurais são espaços onde ocorrem ações educativas e também são agentes de transformação. O território é um espaço educativo, cultural, político e social, que deve formar e informar os cidadãos que ocupam esse espaço.

Foto 7 – Ação do MST na Paraíba integra Jornada Nacional em Defesa da Natureza e dos Povos



Fonte: Acervo de Carla Batista.

A Foto 7 marca um momento de mobilização social no contexto da Jornada Nacional em Defesa da Natureza e dos Povos, promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na Paraíba. Ao fundo da fotografia, vê-se o momento de ocupação, onde uma estrutura improvisada de barracas e coberturas de lona preta dá indícios das condições precárias de moradia dessas famílias sem-terra e, ao mesmo tempo, da capacidade/força de organização coletiva nos assentamentos. À frente, quatro meninas e dois meninos exibem seus próprios desenhos, cada qual com um papel na mão no qual exibem as cores, as formas e as palavras que traduzem suas visões de mundo e contexto local.

Essa fotografia revela uma teia de relações entre território, educação do campo e luta social. As crianças são as protagonistas dessa história, pois participam ativamente de uma atividade de expressividade artística e reivindicação, que funciona como estratégia educativa e política. Seus desenhos não são atividades didáticas sem significado, mas artefatos culturais que comunicam um olhar atento sobre o meio ambiente, a convivência coletiva e os modos de vida no campo. O gesto de desenhar, realizado sob o céu aberto e em meio à terra, articula saberes escolares e populares, reafirmando a pedagogia do campo como experiência viva.

Por fim, a presença de cada criança, vestindo roupas simples e cotidianas, mas com olhares de curiosidade, reforça a intergeracionalidade e a construção de identidade coletiva do sujeito Sem Terra. A atividade não se dá em sala de aula, mas no espaço público do assentamento, onde chão, barracos e mato se tornam “suportes pedagógicos”.

Com efeito, se os assentados e a comunidade rural se apropriam do espaço escolar, essa instituição de ensino, na qualidade de dispositivo cultural dos assentados, deve apoiar os interesses sociais, políticos, culturais e econômicos dessa classe social, oferecendo as técnicas e informações necessárias que contribuam para o desenvolvimento das lutas e relações da comunidade.

Nesse sentido, como as ações culturais, as atividades da escola do campo devem estimular o olhar sensível dos educandos em relação às habilidades artísticas, físicas e intelectuais dos alunos do campo, promovendo ações e atividades que fomentem a integração social entre os educandos. Portanto, é crucial que as crianças do campo se sintam compreendidas pela escola em seu contexto social, permitindo que a instituição as forme e lhes ofereça oportunidades significativas para seu desenvolvimento.

No entanto, as atividades culturais que a escola do campo adota para trabalhar devem considerar as habilidades dos alunos, sua capacidade física, as questões da luta pela terra, sustentabilidade e história de seu povo.

Todas essas características levam o discente a se inteirar para uma liberdade intelectual. Com essas ações culturais que podem fazer parte do cotidiano da escola, as crianças recebem uma formação mais completa, desenvolvendo-se enquanto indivíduos de direito e dever social. É necessário refletir que "a cidadania [...], começa, antes de tudo, com acesso democrático aos meios de comunicação". Assim, os dispositivos culturais são uma ferramenta essencial para o exercício pleno da democracia (Barbalho, 2005, p. 37).

Essas práticas educativas, enquanto ferramentas culturais, necessitam funcionar como fontes acessíveis e eficientes para o registro, recuperação e divulgação de informações. Elas são apresentadas para o vínculo entre as propostas educacionais e os saberes tradicionais, ressaltando as demandas informacionais do conhecimento e a consolidação dos processos educativos, evidenciando sempre a importância da informação no âmbito educacional.

A cultura está sempre inserida em uma dinâmica de poder. Embora sistematicamente conectada a um ou a múltiplos arranjos de conhecimento que dela emergem, esses mesmos saberes também a moldam.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo deve ocorrer de maneira interativa e inclusiva. Nesse contexto, tanto docentes quanto discentes se formam mutuamente pelo diálogo constante. Ambos identificam que cada forma de conhecimento, com suas características específicas, possui um significado único e expressivo para grupos específicos a que pertence, desempenhando um papel crucial nas dimensões política, econômica e social desses coletivos. Dessarte, considerando as práticas pedagógicas enquanto dispositivo, elas devem ser elaboradas em meio à vivência e experiência coletiva, sendo o professor apenas o mediador do conhecimento/saberes, sem se afirmar enquanto ser superior detentor da verdade, e os discentes, em condições de aprendizes, também com espaço para expressar seu potencial cognitivo que deve ser considerado parte das práticas pedagógicas das escolas do campo.

Referindo-se à práxis, os pesquisadores De' Carli, Antunes e Silva (2017, p. 85), percebem-na “[..] como conceito fundamental para a educação do campo, pois coloca o ato educacional como agente transformador do território. Os saberes do território são confrontados com a necessidade de mudança [...]”.

Contudo, as ações educativas podem ser desempenhadas por qualquer cidadão comum, pois o ato de educar não se restringe especificamente ao papel do docente, mas, sobretudo, às famílias ou pessoas responsáveis que se veem aptos a desenvolver esse papel transformador na vida de uma criança do campo.

Assim, as práticas educacionais como campo de estudo devem ser reconhecidas como processo educativo que promove a construção ideológica, pedagógica e social dos sujeitos do campo. Deleuze (1990) consegue detectar uma potência intrínseca no conceito de dispositivo em função da sua capacidade de integrar uma multiplicidade de forças, que, ao se conectarem, geram saberes e exercem poderes capazes de moldar subjetividades. Ele define dispositivo como uma estrutura alterável e multifacetada, com espaços de fuga que admitem sua constante alteração. Não sendo uma estrutura fixa, o dispositivo é definido por sua habilidade de inovar continuamente e de se ajustar ou modificar para possibilitar futuros dispositivos.

Agambem afirma que dispositivo é “ tudo aquilo que, de algum modo, tem a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, os comportamentos, as opiniões ou os discursos dos seres vivos” (Agambem, 2005, p. 40).

Nesse contexto, é possível identificar novas formas de subjetividades adequadas pelas pedagogias das escolas campo, que valorizam as diferenças, reconhecendo o Outro em sua particularidade e singularidade, sem a intenção de normatizá-lo ou assimilá-lo à padronização. Essas subjetividades, em vez de tentar moldar o Outro à semelhança, aceitam as diferenças das crianças do campo e seus espaço de memória.



## 5.2 UM SOLO DE RESISTÊNCIA E SABER

No decorrer das lutas e empecilhos para formação do assentamento Zumbi dos Palmares, uma conquista: a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares, uma das poucas escolas situadas dentro do próprio assentamento dos Movimento dos Trabalhadores Rurais – MST. A escola zumbi dos palmares tem a essência ligada ao processo de luta dos/as assentados(as), que está localizado na cidade de Mari-PB.

Quando começou a ocupação da fazenda Cafundó, durante o ano de 2001, os Sem Terra contavam a possibilidade de disputas territoriais entre os/as acampados(as) e os latifundiário. Contudo, os/as camponeses(as) reivindicavam a posse das terras onde eles/elas pudessem trabalhar e dar uma educação digna aos filhos. Logo, as famílias assentadas começaram expressar uma preocupação coletiva dos povos assentados(as), a educação dos Sem Terrinha. Todavia, as crianças assentadas que vieram residir no assentamento Zumbi dos Palmares com seus pais não tinham escola para estudar, tardando assim o desenvolvimento cognitivo e social dos pequenos. Então, começou o processo de reivindicação, resistência e luta para conquistar um espaço onde a escola pudesse funcionar. Com muita luta, nasce a escola Zumbi dos Palmares no antigo galpão de uma casa de farinha, onde passaram a ser desenvolvidas as aulas e as primeiras práticas de educação escolar no acampamento.

Foto 8 – Fachada do galpão da primeira sede da E.M.E.I.E.F. Zumbi dos Palmares



Fonte: Arquivos da Formação Continuada, UFPB (2007).

A Foto 8 mostra o modesto galpão da casa de farinha que abrigou a primeira sede da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (E.M.E.I.E.F.) Zumbi dos Palmares, construída no assentamento Zumbi dos Palmares em Mari-PB. O prédio, em alvenaria simples, caiado em branco e azul-claro, incorpora traços arquitetônicos típicos das escolas do campo: cobertura de telha cerâmica, beiral alongado que protege da chuva e do sol e um vão livre frontal, espaço que funciona tanto como abrigo para jogos e reuniões informais quanto como “extensão” da sala de aula no ambiente externo.

A priori, o galpão adaptado para funcionar enquanto escola não oferecia condições adequadas para execução das atividades escolares. Mas as/os assentadas(os), preocupadas(os) com o desenvolvimento educacional do seu filho, começaram a buscar meio para despertar o processo educativo no acampamento. Com o passar dos anos, e por meio de muitas reivindicações, a prefeitura municipal de Mari-PB iniciou pequenas reformas no galpão, como a reforma na sala de aula, para adaptar o antigo galpão da casa de farinha às necessidades dos discentes e melhorar as condições de infraestrutura para o funcionamento adequado da escola.

Logo, a escola Zumbi dos Palmares começou a desenvolver suas atividades pedagógicas com turmas multisseriadas, já que possuía uma única sala de aula. Com muita luta, a prefeitura de Mari-PB realizava pequenas mudanças na pintura do prédio a cada ano. Como fruto das reivindicações e manifestações do assentamento, o grande galpão foi subdividido com a construção de paredes, favorecendo assim o funcionamento de mais de uma sala de aula.

Logo, esse espaço foi dividido para proporcionar melhores condições de ensino para as crianças assentadas. Com a ampliação dos espaços, os professores tinham liberdade para executar suas atividades educativas sem se preocuparem com o tamanho do espaço físico. Assim, o aluno se sentia mais confortável para estudar, tornando seu processo de ensino-aprendizagem mais completo e didático. A reforma também contribuiu para diminuir o número de alunos(as) desistentes durante o ano letivo e amenizou a precariedade daquele espaço escolar.

Discutia-se nas reuniões do assentamento Zumbi dos Palmares qual seria o nome da escola, que, por coincidência, veio antes do seu registro. Nesse impasse, surgem os nomes de Margarida Maria Alves, Che Guevara e Zumbi dos Palmares, que simbolizam a resistência, luta e reivindicações do movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra. No entanto, pensando na representatividade local e em homenagem ao assentamento, o nome escolhido foi o do líder Zumbi dos Palmares.

A escola Zumbi dos Palmares iniciou suas atividades em 2002, no galpão. Porém, só foi registrada enquanto escola de fato e de direito em 2003. Até então, mantinha seu exercício na força da resistência, em situação muito precária. Inicialmente, a escola atendia cerca de 35 alunos, no galpão de farinha, sem banheiro e sem divisão de sala de aula.



Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 111), a primeira reivindicação organizada em prol da construção de um espaço próprio para a escola Zumbi dos Palmares aconteceu em 2005. A mobilização para conquistar um prédio próprio tomou uma proporção nacional, tornando-se uma das pautas de reivindicação da marcha nacional em Brasília.

Nessa ocasião, o Governo Federal prometeu que repassaria por meio de políticas públicas a verba para o Governo do Estado da Paraíba, para construção do novo prédio da escola Zumbi dos Palmares, ficando na responsabilidade do Governo Estadual, construção concluída em 2009. Desde então, a instituição de ensino começou a funcionar no espaço próprio, recém-construído pelo governo do Estado da Paraíba.

Nessas circunstâncias, usufruindo do espaço educativo depois da reforma, em 2024, as crianças Sem Terrinha contam com uma escola composta por três salas de aula, uma diretoria, uma sala de professores, uma secretaria, uma dispensa para armazenar alimentos, um almoxarifado, três banheiros, um pátio para atividades recreativas e um amplo espaço externo.

A escola atende a 106 estudantes no primeiro semestre do ano letivo em vigência, distribuídos nos três turnos e a escola abrange cinco turmas compostas por: Maternal I e II, Pré II e 1ºano, 2º e 3º ano, uma turma do Pré I única e a Educação para Jovens e Adultos (EJA) ciclo I, II e III no turno da noite, sendo a maioria das turmas multisseriadas. A instituição conta com um total de 12 (doze) funcionários, sendo três auxiliares de serviços gerais, sete professores (um do sexo masculino e cinco do sexo feminino), uma coordenadora pedagógica e uma gestora escolar. A Foto 9 mostra a frente do prédio onde funciona atualmente a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares.

Foto 9 – Fachada da Escola Zumbi dos Palmares



Fonte: Acervo da autora (2024).

Por fim, foi possível observar que a maioria dos funcionários que trabalham nessa escola possui vínculo efetivo na Prefeitura Municipal de Mari, com exceção de uma professora da EJA e uma auxiliar de serviços gerais, que possuem contrato temporário. Todos os professores possuem formação em nível superior e residem entre a cidade de Mari e em cidades circunvizinhas. No entanto, quanto à parte política pedagógica da escola Zumbi dos Palmares, o dispositivo educacional busca trabalhar e fortalecer a identidade do movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra com as crianças Sem Terrinha, com atividades lúdicas que trabalham, por exemplo, com sustentabilidade, cultura, identidade camponesa e o desenvolvimento da agricultura familiar. A Foto 10 apresenta um pouco das atividades didáticas desenvolvidas na escola Zumbi dos Palmares.

Foto 10 – Atividade lúdica alusiva aos 40 anos do MST



Fonte: Acervo da autora (2024).

O registro revela um canto de sala de aula onde, pendurados por pregadores adornados por estrelas de EVA amarelo com brilho, encontram-se desenhos e colagens que celebram o quadragésimo aniversário do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Cada criança manipulou folhas impressas com a bandeira do MST, a figura de um trabalhador segurando uma enxada sobre o mapa do Brasil e aplicou pequenos quadrados de EVA vermelho, além de traços e contornos a lápis de cor.

Todavia, as atividades pedagógicas da escola Zumbi dos Palmares devem ser desenvolvidas com base nos princípios da Educação Popular do Campo, na perspectiva de Paulo Freire e na ação pedagógica do MST, uma educação que prega a humanização e emancipação dos/das assentados(as). A base comum curricular da escola segue os conteúdos curriculares delimitados pela BNCC, mas também inclui os quatro temas geradores selecionados com a participação social com os/as assentados(as), para serem trabalhados durante os bimestres.

Entretanto, quanto ao ponto de discussão sobre a concepção de escola, na discussão entre educadores/as e comunidade, entendeu-se que:

[...] a Educação do Campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que têm o campo como seu espaço de vida. Nesse sentido, ela é uma educação que deve ser no e do campo -No, porque "o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive"; Do, pois "o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais" (Caldart, 2002, p. 26).

O fato da escola Zumbi dos Palmares estar inserida nas terras do próprio assentamento ressignifica o processo educacional no campo e a comunidade escolar passa a compreender o real significado da instituição de ensino para os trabalhadores rurais Sem Terra. Portanto, a gestão da escola luta para que as políticas implementadas na escola do campo sejam distintas das políticas fomentadas para escolas da cidade. Nesse sentido, as políticas públicas destinadas aos Sem Terrinhas devem comungar com a teoria pedagógica proposta pelo Setor de Educação do MST, que influencia diretamente na formação identitária do sujeito assentado, suscitando assim o sentimento de pertencimento ao assentamento e à luta do movimento.

A educação do assentamento Zumbi dos Palmares demanda forte atuação dos líderes e militantes do MST, que defendem uma formação humana constante e vivenciada na coletividade do assentamento. Isso porque a ideologia do movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra está centrada em construir uma educação que pense no desenvolvimento do ser humano e que se preocupe com a transformação dos indivíduos que lutam permanentemente por terra, dignidade e justiça.

Quando o setor da educação foi formado no assentamento Zumbi dos Palmares, ele passou por várias dificuldades, tendo que resistir às indiferenças do setor público Municipal em nome da educação e formação dos Sem Terrinhas. De início, tudo na escola Zumbi dos Palmares era improvisado e em condições precárias, tendo em vista que o poder executivo Municipal não reconhecia a necessidade de educar os/as acampados(as)/assentados(as) e seus filhos.

Com isso, a educação ofertada ao assentamento era sempre colocada em segundo plano no que tange às políticas assistencialista oferecidas pelo município. Então, os militantes do MST tiveram a iniciativa de educar as crianças do acampamento/assentamento, para não deixar os Sem Terrinhas sem o ensino básico. Mesmo que as aulas não valessem como ano letivo, ao menos as crianças recebiam alguma formação educativa que agregava no conhecimento que elas já tinham adquirido nas escolas antes de se tonarem assentados(as).



Portanto, a luta e reivindicação por uma escola no assentamento Zumbi dos Palmares, iniciaram logo após os/as acampados(as) montarem seus barracos e se organizarem enquanto grupo social, providenciaram a escola, coordenada pelas próprias mulheres do acampamento. Elas iniciaram o trabalho pedagógico com as crianças assentadas mesmo sem o aval do MEC.

No entanto, com muito esforço, os/as trabalhadores(as) do assentamento conquistaram o financiamento e gestão para o funcionamento da escola pelo município, ideia contrária ao MST, porque o movimento defende que as escolas dos assentamentos devem ser financiadas diretamente pelo Poder Público, facilitando assim a colaboração e participação da comunidade na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A escola Zumbi dos Palmares ainda não conquistou essa autonomia. A instituição de ensino ainda segue os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como normas e regras brasileiras. Porém, a escola tenta inserir de alguma forma, nas atividades pedagógicas elaboradas para os Sem Terrinha, datas comemorativas para o MST, como a comemoração aos 40 anos do Movimento Sem Terra, considerando que as linhas centrais de atividade do Setor de Educação do MST são: reforçar a identidade sem-terra e a pertença ao Movimento entre discentes, docentes e famílias assentadas; buscar qualificar as ações dos/as professores(as); e participar de atividades regionais e estaduais de formação própria para as educadoras e os educadores que atuação na linha de frente do setor de educação do MST.

Desse modo, as ações elencadas se tornam as principais necessidades para o melhor desenvolvimento do ensino educacional ofertado pela escola Zumbi dos Palmares como Escola do Campo, buscando seguir os princípios que regem a pedagogia do movimento, contando com a participação efetiva de educadores e educandos do campo engajados na luta e história do Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra.

Foto 11 – Sala de aula do Ensino Fundamental I



Fonte: Acervo da autora (2024).

A Foto 5 retrata o interior de uma sala de aula de Ensino Fundamental I, na EMEIEF Zumbi dos Palmares. Dispostas em filas regulares, carteiras e cadeiras de metal e plástico (em tons de azul e bege), elas apontam para uma infraestrutura funcional, porém modesta. No quadro branco, convertido em suporte didático, estão registradas atividades de Matemática, enquanto nas paredes verdes-claro sustentam cartazes do alfabeto ilustrado e uma sequência numérica de 0 a 20, elementos que ajudam a construir o ambiente educativo. À esquerda, o professor acompanha o desenvolvimento dos alunos; à direita, janelas amplas permitem a entrada de luz natural e ventilação, evidenciando a adaptação ao clima local.

Logo, o acesso à escolarização, a elaboração de uma pedagogia adequada aos desafios da realidade dos trabalhadores Sem Terra no assentamento, é fruto de um projeto social, cultural e histórico que fazem da esperança dos/as assentados(as) pautas prioritárias para o movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra e em especial para o Setor de Educação do movimento.

A escola Zumbi dos Palmares nasce desse processo de reivindicação por projetos de educação específico para escola do campo, considerando suas conquistas, lutas e valorizando a história dos camponeses e camponesas engajados na luta pela terra. Como mencionado, a escola Zumbi dos Palmares iniciou suas atividades no período de acampamento, pois as famílias Sem Terra acampadas na Fazenda Cafundó (hoje assentamento Zumbi dos Palmares) já tinham despertado para questões políticas identitárias do ser Sem Terra, compreendendo a importância da educação na vida de seus filhos e filhas, priorizando a alfabetização dos Sem Terrinhas.

Com essa consciência política, social e cultural, os líderes acampados e assentados do MST começaram a mobilizar as famílias do assentamento para unir forças e conseguir melhorias para escola, reivindicando também a capacitação profissional dos educadores do campo. Contando com o apoio efetivo da Secretaria de Educação do município de Mari-PB e com muita luta e resistência, em 2002, a instituição de ensino foi reconhecida pelo MEC. Desde então, a militância busca reforçar questões identitárias do MST com os educadores do quadro docente da escola e entende a importância de promover capacitações para os professores do próprio assentamento, que viveram o processo de ocupação do assentamento Zumbi dos Palmares.

Ainda assim, poucas famílias Sem Terra contribuem ativamente ou colaboram de alguma forma com o funcionamento da escola. É ainda menor o quantitativo de assentados(as) interessados em dialogar com a escola sobre a condução e preparação de suas/seus filhas(os) para se tornar um indivíduo consciente dos direitos e deveres do sujeito Sem Terra. Todavia, enquanto os/as camponeses(as) assentados(as) não despertarem uma consciência política para compreender a escola enquanto um dispositivo cultural de apoio a lutas dos trabalhadores rurais Sem Terra, haverá um déficit na educação básica dos sujeitos envolvidos na luta pela terra.

Se os/as assentados(as) não se apropriam desse dispositivo, a escola Zumbi dos Palmares continuará como mais uma instituição de ensino, sem um diálogo com as famílias dos próprios alunos. Essa falta de interação pode ocasionar um distanciamento entre educação, valores e culturas “depositados” para os Sem Terrinhas por sua família, que não converge com o conteúdo pedagógico desenvolvido pela escola em seu processo de ensino-aprendizagem, causando um atraso no desenvolvimento social e político das crianças assentadas.

Nesse espaço de não pertencimento da escola no assentamento, ocasionado pela formação do quadro docente, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identidade e entre outras circunstâncias sociais são fatores que influenciam muitos homens e mulheres assentados(as) a pensar que o ensino ofertado pela escola Municipal da cidade de Mari-PB é suficiente para o desenvolvimento intelectual do seu/sua filho(a), preparando-o melhor para o mercado de trabalho. Ignora-se que a escola da Cidade não trabalha as questões relacionadas à identidade e pertencimento ao Movimento dos Trabalhadores Ruais com os Sem Terrinhas, ocasionando o esquecimento das suas origens e apagamento da história dos seus ancestrais.

Dessa forma, quanto mais se distanciam assentados(as) e crianças dessa preocupação com uma escola significativa para si, como existia a efervescência da luta pela terra no momento acampamento, abre-se uma lacuna que dificulta a compreensão do movimento, da luta e do seu objetivo principal: a Reforma Agrária. Sob esse olhar, Caldart (2004b) entende a escola como um movimento sociocultural. Logo, compreende-se o sujeito Sem Terra como indivíduos sociais que se formam e ressignificam suas ideologias como integrantes de uma cultura com forte dimensão de projeto político ideológico, ou seja, de algo que ainda não está concretizado.

Nessa perspectiva, a estreita relação entre a escola Zumbi dos Palmares e assentados(as) devem fazer parte do processo de formação histórica dos Sem Terra. Portanto, analisando os estudos relacionados à construção desse processo de formação identitária, percebe-se que o MST vem trabalhando em prol da pedagogia do movimento que, para Caldart (2004b), é uma base pedagógica que promove o encadeamento da formação do sujeito Sem Terra como um processo socioeducativo, que nos convida a compreender a instituição educacional como um dos momentos/espços do processo educativo.

A pedagogia do Movimento segundo é maior que a escola e esta deve constituir-se não como um modelo pedagógico fechado ou um método ou uma estrutura; e sim com um estilo, um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico, um ambiente educativo (Caldart, 2000, p. 247).

Esse modelo pedagógico é a realização efetiva do modo de produção da formação humana ou de uma “pedagogia da produção de sujeitos sociais” (Arroyo, 1995, p. 3), posicionada nas lutas do Trabalhadores Rurais Sem Terra. Portanto, um dos principais objetivos dessa prática pedagógica é recuperar a visão da educação como formação humana, construída em suas vivências e costumes comunitários, fortalecendo assim os valores, saberes e identidades nos assentamentos e acampamentos do MST.

A pedagogia aplicada à escola municipal Zumbi dos Palmares foi formada de acordo com as necessidades de adequação de pedagogias já construídas, considerando os costumes e valores do Sujeito Sem Terra, desde o primeiro momento de acampamento até a formação e organização do assentamento Zumbi dos Palmares. Por isso, fez-se necessário uma escola que acompanhasse esse movimento de luta pela terra no assentamento, dialogando com as famílias assentadas, percebendo a transformação do assentamento e cada conquista dos Sem Terra.

Todavia, além de a escola acompanhar o movimento e transformação do assentamento, o MST acredita que as práticas do processo de ensino-aprendizagem são para além da sala de aula, pois a formação social, cultural e ideológica dos Sem Terrinhas se dá durante a mobilização política dos trabalhadores e trabalhadoras, o saber lidar com a terra, as passeatas, o próprio movimento de ocupação, tudo isso é considerado como ato educativo.

Em suma, o MST procura seguir uma das premissas defendidas por Paulo Freire quando se trata da educação, o mesmo defende que a escola deve acolher e valorizar a cultural dos alunos(as), reconhecendo que, estando alfabetizado ou não, o Sem Terrinha leva para a escola uma cultura própria, que se diferencia da do educador, e, portanto, há um aprendizado mútuo.

Assim, a escola Zumbi dos Palmares participou de todos os processos burocráticos e sociais até a conquista efetiva da fazenda Cafundó, ressignificada em nome da reforma agrária e batizada com o nome de guerreiro: Assentamento Zumbi dos Palmares. Pois, quando os/as trabalhadores(as) Sem Terra estenderam as primeiras lonas pretas levantando seus barracos, também construíram um barracão para se iniciar a escola. A escola se tornou símbolo da resistência e luta do MST e adotou a pedagogia do movimento como premissa base para o processo de ensino-aprendizagem dos Sem Terrinhas, tomando conhecimento do cotidiano das crianças assentadas para tornar o processo educativo eficiente na comunidade.



Contudo, uma reivindicação constante da escola Zumbi dos Palmares é a permanência de educadores do próprio assentamento, que participem e conheçam o processo da luta pela terra, professores(as) que vivem e sentem na pele a identidade dos Sem Terrinhas. No momento da ocupação, os/as acampados(as) Sem Terra que assumiram o papel de educador possuíam pouca formação. O quadro docente da escola era formado em sua grande maioria por professores(as) com nível fundamental incompleto. Entretanto, quando a escola foi reconhecida pelo MEC, o arranjo profissional da instituição de ensino passou por algumas mudanças para se adequar às normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pois a lei determina que o quadro docente das escolas deve estar constituído de professores com formação superior na área da educação, ou cursos pedagógicos equivalentes.

Portanto, para que a identidade e a memória ancestral dos/as trabalhadores(as) rurais Sem Terra não sucumbissem diante das diretrizes pedagógicas operacionais, a gestão escolar começou a se preocupar com a formação da mulher e homem do campo para atuarem enquanto educadores das crianças Sem Terrinhas na comunidade local.

Por fim, toda essa caminhada de luta e resistência pela formação das Ligas Camponesas em Mari-PB, em 1963, contribuiu para que os trabalhadores rurais Sem Terra passassem a lutar não só pelo acesso à terra, como também pela melhoria das condições de trabalho no campo, entendendo que a caminhada é fatigante, o plantio é exaustivo, mas a colheita é o que garante o sorriso no rosto do Sem Terrinha.

## **6 ENTRE ENXADAS E SONHOS: A JORNADA DO MST NA PARAÍBA**

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST foi resultado do descontentamento dos homens e mulheres do campo, que eram explorados(as) como mão de obra barata nos grandes latifúndios, movidos(as) pela esperança de conseguirem um pequeno pedaço de terra para plantar e colher como meio de sobrevivência. Com esse propósito, os/as camponeses(as) insatisfeitos(as) se reúnem nos movimentos sociais do campo. Nas décadas de 1970 e 1980, muitos elementos políticos, econômico e sociais influenciaram a formação do MST no Brasil. Alguns desses fatores são os discursos propagados pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB), que são comunidades inclusivas, ligadas principalmente à Igreja Católica que, incentivadas pela Teologia da Libertação, se espalharam principalmente nos anos 1970 e 80 no Brasil, com promessas de distribuição da terra e discurso de igualdade social. Assim, são trabalhos de base como a presente no nascimento do MST.

Os princípios dos/as camponeses(as) assegurados(as) nos discursos ideológicos da Teologia da Libertação, que propagavam os ideais de liberdade, fraternidade e justiça social para as pessoas que foram subalternizadas, foram uma das ferramentas utilizadas pelos líderes do campo para planejar e organizar as famílias na luta pelas terras improdutivas. “As práticas e estratégias de luta empreendidas pelo Movimento estão impregnadas da influência da teologia da libertação, que esteve presente na organização e na luta, de uma forma crítica, questionando a estrutura social e incentivando a ação coletiva dos trabalhadores” (Floresta, 2006, p. 167).

Os/as camponeses(as) do Sul do país ,que não tinham trabalho nem terra e que estavam sendo ameaçados(as) pelas tecnologias impostas pela modernização, migraram do campo para a cidade. Entretanto, o moderno contribuiu significativamente com o acúmulo da terra/riquezas e propiciou o crescimento econômico da agricultura para o capital, explorando a força de trabalho dos homens e mulheres do campo, em detrimento do acúmulo de capital dos fazendeiros mais abastados.

Contudo, os pequenos lavradores continuaram no campo em condições de miséria e muitas vezes insalubres. Eles começaram a acampar à beira das estradas em busca de condições de vida melhor. Esses camponeses(as) começaram a pensar estratégias de organização para solucionar os problemas que assolavam os/as trabalhadores(as) Sem Terra minorizadas(as), como, por exemplo, a falta de terra, alimento e moradia.

Segundo Militão (2008), a crise da ditadura militar foi um dos fatores para o nascimento do MST:

[...] no final dos anos 1970, os efeitos perversos do processo de acumulação de capital na agricultura e a construção de hidrelétricas expulsaram enormes contingentes populacionais. Essa população, que migraram para as cidades acreditando no acelerado processo de industrialização apregoado pelo governo da ditadura, acaba se desencantando e percebendo que era necessário lutarem para permanecerem no seu local de origem. Assim, retomam-se as manifestações em torno da luta pela terra no país. Já no final dos anos 70 a ditadura militar começava a esboçar sinais de crise efetiva e, conseqüentemente, diante da carestia, da falta de emprego, de moradia e de liberdade, os movimentos sociais populares ressurgiam na cena política, nas cidades os operários se mobilizavam em greves memoráveis e, no campo além das greves dos assalariados rurais, eram organizadas as primeiras ocupações de terra, anunciando o nascimento do MST (Militão, 2008, p. 29).

Os movimentos sociais estavam atentos para o cenário de crise e dificuldade que se intensificavam na década de 70 no Brasil por meio do golpe militar, unindo força e se organizando enquanto classe social. Os camponeses iniciaram protestos que reuniam trabalhadores e pessoas que não tinham terra e não conseguiam acesso aos direitos básicos garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, dando assim os primeiros passos para o nascimento do MST e a luta sobre as questões de reforma agrária no país.

Os conflitos contra a mão de obra barata e jornadas de trabalho exaustivas, contra o acúmulo de terra, contra a expropriação e contra a exclusão de famílias de baixa renda marcam a história dos trabalhadores. O processo de luta e resistência dos(as) trabalhadores(as) rurais se concretizou em diversas ações. Nessa caminhada, o MST contribui ativamente no processo formativo para (re)construção de sociedade mais fraterna, justa e igualitária.

Foto 12 – Congresso Nacional do MST em Brasília (1990)



Fonte: MST (1990).

A imagem em preto e branco registra um momento de intensa mobilização e reivindicação política durante o Congresso Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Brasília, no ano de 1990. Em primeiro plano, observa-se um público heterogêneo, homens e mulheres de diferentes idades, crianças e jovens espalhados em fileiras de arquibancadas. Muitos vestem camisetas com a marca do MST e levantam bandeiras vermelhas, cujos símbolos se agitam ao vento, mostrando a força e união do coletivo. Ao fundo, a faixa superior da arquitetura moderna do espaço (talvez um teatro ou auditório oficial) .

A ocupação da Fazenda Macali no Rio Grande do Sul, no município de Ronda Alta e Sarandi, foi um momento simbólico para os/as trabalhadores(as) rurais Sem Terra, pois marcou uma nova fase da luta pela terra, o Movimento Sem Terra se recuperava das atrocidades do regime militar no Brasil.

Contudo, logo após a ocupação da fazenda Macali em 1979, um grupo composto por quase 70 famílias de camponeses(as) iniciaram uma nova ocupação na fazenda Brilhante, terras vizinhas à fazenda Macali. Com muita resistência e despejos, a luta dos trabalhadores(as) do campo Sem Terra só crescia. O número de famílias ligadas ao movimento da luta por terra aumentou de 70 para 150 famílias, que juntas iniciaram o processo de ocupação da fazenda Annoni, conseguindo ocupar. Porém, logo depois, foram despejadas.

Nesse conflito ocorrido na fazenda Annoni, as famílias se planejaram e montaram um dos acampamentos mais conhecidos na história do MST, denominado o acampamento da Encruzilhada Natalino, onde as famílias permaneceram por cinco anos resistindo aos conflitos institucionais e sociais que faziam parte da vida dos(as) trabalhadores(as) rurais engajados(as) na luta da terra.

Foto 13 – MST realizava a primeira ocupação do movimento



Fonte: Acervo de Roberto Santos.(S/D)

A Foto 13, da primeira ocupação do MST no espaço rural, ao mostrar aquele cortejo de pessoas e veículos, revela-se como uma cerimônia inaugural de construção ideológica e territorial. O asfalto, popularmente reconhecido como elemento de conexão entre centros cidade e campo, é subvertido aqui em lugar de visibilidade: caminhonetes lotadas de famílias e ônibus escolares convergem, parando o fluxo habitual para exigir um direito que foi negado aos camponeses(as). Cada gesto, atitude e cara dos sujeitos que caminham em passo firme, que ergue a enxada, bandeiras do movimento e boné, testemunham a emergência de um movimento político que se reconhece no solo que pisa.

Aproximando-se da visão etnográfica, pode-se observar também elementos como sacos plásticos protegendo os objetos dos trabalhadores, crianças segurando na mãe enquanto caminham. É possível observar chapéus de palha que protegem os/as camponeses(as) do sol e faixas que provavelmente carregavam palavras de ordem/ reivindicações.

Essa união coletiva em ação não apenas ocupa o espaço físico, mas celebra a conexão entre várias gerações e a participação feminina como ato de revolução, em que mulher e homem se unem com um mesmo propósito, a luta pela terra e reforma agrária e nessas mobilizações as crianças aprendem desde cedo que a terra está no centro de sua história.

A estrada se tornou lugar de luta e sala de aula ao ar livre, e cada passo afirma a importância reforma agrária, para reconstrução de um país mais justo e igualitário. Contudo, em 1985, as famílias que sobreviveram ao acampamento da Encruzilhada Natalino voltaram a ocupar a fazenda Annoni, assentamento que até hoje é símbolo de resistência para Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.

Para Salete Campigotto:

Ser sujeito Sem Terra, quando se escreve com letra maiúscula, é alguém que luta pela Reforma Agrária, luta para que a terra seja repartida para quem quiser viver no campo e possa ter as condições de viver ali. Ser Sem Terra, com letra maiúscula, também é saber produzir alimento saudável, é saber cuidar da terra, da natureza e valorizar a educação, uma educação libertadora. É zelar pela saúde para que todos possamos ter uma vida digna, uma vida justa, uma vida saudável. Portanto, eu sou uma Sem Terra com muito orgulho e digo “Sou Sem Terra, sou Sem Terra eu sei, essa identidade tão bonita eu conquistei” (Rauber, 2022).

Muitos camponeses(as) membros do acampamento da Encruzilhada advinham da base dos movimentos sociais. A posteriori, esses(as) trabalhadores(as) começaram o processo organizacional do MST, planejando setores, comissões e secretarias do MST em Porto Alegre. Como fruto da organização dos homes e mulheres do campo, o número de ocupações de terras só crescia, fortalecendo assim o discurso da reforma agrária no nosso País.

Foto 14 – Durante a ocupação da fazenda Annoni – 1979



Fonte: Arquivo MST.

A Foto 14 revela o momento da ocupação da Fazenda Annoni, em 1979, onde uma longa caravana de trabalhadores, trabalhadoras e crianças avança em caminhada sobre o solo avermelhado. Em filas em um grande cortejo, os trabalhadores sem-terra vestem roupas simples, camisas de tecido, calças jeans e chapéus e levam cartazes com palavras de ordem em defesa da terra e da reforma agrária.

Essa marcha coletiva revela a força da luta dos trabalhadores. A marcha bem organizada sugere disciplina e união, enquanto a presença de crianças e idosos simboliza a luta intergeracional. Cada passo sobre a terra cultivada, até então improdutiva para os proprietários, torna-se um ato de resistência.

Portanto, a ocupação na fazenda Annoni é um marco importante e simbólico para o MST. A caminhada coletiva é uma forma de semear pertencimento e solidariedade da identidade do movimento Sem Terra. Por fim, a foto não é apenas um documento histórico, mas um testemunho de um marco que converte a ocupação em território de memória e em potência mobilizadora para as futuras gerações.

As lutas enfrentadas pelos trabalhadores(as) no período de formação do acampamento e assentamento eram lutas localizadas, que contavam com o apoio de camponeses(as) Sem Terra que já tivessem liderado outras ocupações e contava também com o forte apoio da igreja católica. Segundo Fernandes (1999), “todas as lutas eclodiam em diversos lugares ao mesmo tempo e a divulgação dessas lutas, fosse pela igreja ou mídia, fez com que esses trabalhadores despertassem para a necessidade de trocarem suas experiências” (Fernandes, 1999, p. 77)



Corroborando com a fala de Fernandes, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) desempenhou um papel fundamental na organização do MST, pois a CPT já tinha uma organização nacional bem articulada que reforçava os discursos e ideologias da luta pela terra e reforma agrária propagada pelo MST. Dessa forma, a influência da igreja católica nas comunidades por meio da Pastoral da Terra pode ser verificada, quando, por exemplo, ao conquistarem a fazenda Annoni, os/as trabalhadores(as) Sem Terra fixaram uma cruz na entrada do assentamento como símbolo da conquista e luta do MST.

Portanto, essas lutas sociais se espalharam rapidamente por todo país, formando assim lideranças estaduais e regionais para discutir o rumo da luta pela terra no Brasil. No entanto, no final de década de 1970, o país começava a experimentar um período de abertura política com o fim do regime militar.

Logo, o monopólio das terras, o despejo dos pobres das áreas rurais, corroborando com o fluxo de emigração para os centros urbanos, são aspectos negativos que interferiram diretamente no desenvolvimento e aplicação das políticas públicas rural. Nessa perspectiva, surgiram nas mais diversas regiões do país focos de lutas e forças sociais que estavam se articulando para delinear e estruturar o Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra.

Considerando o processo de ocupação de 07 de setembro de 1979, pode-se refletir que a organização e planejamento para uma ocupação de terra, das estratégias da própria ação, alimentação, entre outros empecilhos que surgiam, indicam que a ocupação da fazenda Annoni foi planejada tempos antes. Ou seja, presume-se que o período de desenvolvimento organizacional do MST pode ter durado até mais de cinco anos, instituindo-se oficialmente enquanto Movimento social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra somente em 1984.

“A terra é de quem nela trabalha”, eis uma concepção defendida pela CPT desde sua origem há 48 anos. Na diversidade de visões sobre a terra podemos encontrar coincidências: com uma ou outra visão, mas as identidades serão diferentes. A terra é espaço disputado e é lócus sobre o qual se afirmam ou se destroem identidades (Moreira, 2023).

Sem embargo, alguns trabalhadores e trabalhadoras rurais consideravam suficientes os métodos e técnicas de organização da Comissão Pastoral da Terra suficiente para os regimentos internos e oficiais do MST. Porém, outros camponeses(as) defendiam que os trabalhadores do campo Sem Terra deveriam organizar seu próprio movimento, dando assim voz e vez ao povo do campo, que luta pela (re)distribuição dos latifúndios improdutivos. Com isso, ações, atividades, encontros, palestras e seminários resultaram na promoção do I Encontro Nacional dos Sem Terra, realizado entre os dias 20, 21 e 22 de janeiro de 1984, em Cascavel no Paraná, onde se formou efetivamente o Movimento Sem Terra.



Foto 15 – Trabalhadores Sem Terra reunidos em Cascavel, no Paraná – 1984



Fonte: Arquivo MST.

Esse registro de 1984 mostra a assembleia do MST que aconteceu na cidade de Cascavel (PR) e revela a força ideológica, formativa e política do movimento nos primeiros anos. A assembleia aconteceu em um auditório simples, com forro metálico e cortinas pesadas. Provavelmente esse espaço foi cedido por alguma instituição local, acolhendo dezenas de assentados e militantes do MST, de todas as idades. Nesse espaço, uma mesa forrada com faixas declarando “Terra não se ganha, se conquista” e “Reforma Agrária Já” estão no centro do debate, enquanto um grande estandarte exibe a figura de um trabalhador com a enxada na mão.

Pelas laterais do palco, há painéis de papel com anotações. Os rostos atentos, as posturas de concentração e os chapéus de palha lembram a origem dos/as camponeses(as), unidos pela vivência do campo, e ressignifica o auditório como espaço de resistência e luta.

Assim, a assembleia em Cascavel não foi apenas um encontro de lideranças do MST, mas um ato revolucionário dos trabalhadores sem-terra, que orientou e legitimou futuras ocupações e movimentos. Nesse encontro, os Sem Terra não só organizaram a luta, mas também símbolos e narrativas coletivas que até hoje sustentam a identidade do Movimento Sem Terra.

“Terra para quem nela trabalha”, uma das palavras de ordem que o movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra herdou da CPT em 1984, foi utilizada para fins de militância no I Encontro Nacional dos Sem Terra. Também, de acordo com Stédile (1999), trabalhador Sem Terra e um dos líderes fundadores do movimento, indica outra frase marcante para os lutas MST foi “Terra não se ganha, terra se conquista”. Porém, de 1989 a 1994, o grito de militância que foi mais empregado pelos trabalhadores do MST foi: “Ocupar, resistir, produzir”.

Nessa época, a Comunidade Eclesial de Bases (CEB's), o Partido Comunista Brasileiro - PCB e o Partido Comunista do Brasil - PC do B estavam apoiando a nova República, com a vitória da chapa de Tancredo Neves-José Sarney e da posse de Sarney como presidente do país, marcando assim o fim da ditadura militar.

Ademais, a pauta prioritária do I Encontro Nacional dos Sem Terra foi a conquista da Terra e redistribuição dos latifúndios improdutivos, pois, a princípio, os homens e mulheres do campo acreditavam que a posse da terra solucionaria o problema da questão agrária no Brasil. No entanto, à medida que as ocupações de terras foram realizadas, os camponeses(as) Sem Terra identificaram uma série de problemas, como, por exemplo, a falta de recursos financeiros e a escassez de políticas públicas de financiamento para que o meio de produção da agricultura familiar pudesse se desenvolver com mais eficiência nas terras conquistadas.

A posteriori, os problemas com os meios de produção se agravaram nos anos seguintes, os números de famílias Sem Terra no país só cresciam e, conseqüentemente, houve um aumento no número de assentamentos, seguido da fome e do descaso social. Com toda essa problemática mencionada, todos os alimentos que se plantavam nos assentamentos eram direcionados à sobrevivência das famílias.

Portanto, em virtude da fome, miséria e escoamento dos produtos, muitos assentados(as) abandonaram seu lote de terra e desistiram da luta do MST. Porém, com a quebra de expectativa dentro do próprio movimento, com lideranças e assentados(as) desmotivados com a luta pela terra, o MST promoveu em maio de 1986 o I Encontro Nacional dos Assentados, contando com o quórum de 76 militantes do movimento de luta pela terra.

Nesse encontro, trabalhadores(as) rurais conseguiram discutir e relatar as dificuldades encontradas no processo produtivo em seus assentamentos. Com os relatos e trocas de experiências entre os assentados(as) de vários estados, esses camponeses(as) começaram a perceber que apenas o pedaço de terra não iria transformar sua condição econômica e social e que as pautas da reforma agrária só cresciam dentro dos assentamento, com a demanda de créditos de habitação, produção, educação e necessidades básicas de infraestrutura para os assentamentos, como, por exemplo, os poços artesanais, energia elétrica, entre outras dificuldades financeiras, sociais, políticas e culturais que assolavam as pessoas assentadas.

O MST defende um programa de desenvolvimento para o Brasil, que priorize a solução dos problemas do povo, por meio da distribuição da terra, criação de empregos, geração de renda, acesso a educação, saúde, produção e fornecimento de alimentos (Teixeira, 2018, p. 29).

Tratando-se de educação, as cobranças foram bem pontuais, como a elaboração e execução de políticas públicas voltadas para alfabetização de jovens e adultos (EJA), conquista da construção de escolas dentro dos assentamentos e a formação profissional para os professores(as) do campo. Todavia, é importante entendermos que a luta dos/as acampados(as) e assentados(as) convergem para um ponto em comum: a educação do campo e escola do campo (Ceará, 2022).

Enquanto os/as acampados(as) priorizam a luta da terra, a desapropriação e a posse das terras improdutivas, as pessoas assentadas desenvolvem o Projeto de Desenvolvimento de Assentamento – PDA, baseado na luta da terra e educação. Esse é o ponto em comum dos acampamentos e assentamentos: acredita-se no futuro construído pela educação.

Foto 16 – Escola do Campo Trabalho e Saber, Escola Zumbi dos Palmares - Mari-PB



Fonte: Acervo da autora (2024).

A Foto 16 registra um momento de atividade de repetição das letras do alfabeto. Uma aluna da escola Zumbi dos Palmares, uniformizada com a farda das escolas do Município de Mari-PB, na cor verde, que lembra o campo, baixa a cabeça atentamente sobre seu caderno, traçando, com um lápis apontado, as linhas repetitivas com as letras cursivas do Alfabeto.

Logo, observa-se também o mobiliário simples, como as carteiras metálicas, cadernos de capa dura e lápis grafite, que sinalizam a infraestrutura simples da escola Zumbi dos Palmares, mas também a utilização e a valorização dos recursos disponíveis. Ao fundo, vê-se outra aluna atenta, mesa com cadernos e uma mochila pendurada, compondo um cenário em que a sala se expande para o contexto sociocultural dessas crianças.

Desse modo, esse momento de caligrafia não é uma simples atividade de domínio da escrita. Ela revela o entrelaçamento de identidades, em que a criança, filha de assentados, aprende a traçar letras em um ambiente que reafirma sua condição de Sem Terrinha.

Portanto, desde o momento da formação e organização do MST, a conquista de uma escola dentro do próprio assentamento sempre foi fruto da luta e união de muitos coletivos, sempre trabalhando na árdua missão de articular as lutas do campo com as demandas educacionais emergente dos acampamentos e assentamentos Sem Terra. Mas, quando se acredita em uma educação transformadora, que permite a crianças, jovens e adultos se tornarem cidadãos de direitos e deveres sociais, esses sujeitos, que utilizam a lente da educação para enxergar o mundo, torna-se um indivíduo autônomo e protagonista da sua própria história, com bases nas condições sociais, econômicas e culturais em que o cidadão (sobre)vive.

Portanto, o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se fortaleceu e expandiu como uma entidade de organização para os trabalhadores rurais. Com isso, os(as) camponeses(as) sem-terra passaram por diversas vivências no processo de consolidação do MST em vários Estados do país. A princípio, os trabalhadores rurais paraibanos tiveram que resistir e encarar os desafios para consolidar o MST no Estado da Paraíba.

Logo, lideranças do movimento Sem Terra foram participar do I Congresso Nacional do MST, representando a delegação do Estado da Paraíba. Esse congresso aconteceu em Curitiba, entre os dias 29 a 31 de janeiro de 1985, onde camponeses e camponesas Sem Terra discutiam a questão de reforma agrária e reestruturação dos latifúndios improdutivos. Desse modo, quando os representantes retornaram à Paraíba, disseminaram entre seus alinhados do campo a importância de fundar o movimento para o reconhecimento de seus direitos sociais, econômicos e políticos (Fernandes, 1999). Ademais, o cenário conflituoso se intensificou entre 1986 e 1987, quando começaram a debater sobre o vínculo entre os Sem Terra com sindicatos e trabalhadores do campo. Esse debate gerou frutos importantes para o campo, como a criação da secretaria estadual do movimento.

Em 1985, os líderes da luta pela terra na Paraíba organizaram cursos de formação e mobilização de base em várias cidades da Paraíba. Entre os municípios contemplados com essa formação, estavam: Piripirituba, Guarabira, Cuitegi, Lagoa de Dentro, Mari, Alagoinha, Alagoa Grande, Araçagi, Bananeiras e Jacaraú. Esse processo que envolvia a capacitação das bases do movimento se alastrou e incomodou o Estado durante seis meses. Nessa vivência no movimento dos trabalhadores Sem Terra da Paraíba, os camponeses e organizações sindicais contaram com o envolvimento de 500 famílias que acreditavam e defendiam a luta pela terra. A retirada da propriedade e exclusão dos trabalhadores rurais na Paraíba foi o estopim para a organização de um movimento social que lutasse pela terra, reforma agrária e por uma sociedade mais justa e fraterna. Em meados de 1950, os/as camponeses(as) se juntaram por meio das Ligas Camponesas, para organizar e impulsionar mobilizações e conquistar mais associados para essa luta. Por volta de 1954, os líderes camponeses João Pedro Teixeira, Nego Fubá e Pedro Fazendeiro intensificaram as ações da Liga de Sapé. Contudo, essa efervescência das ligas camponesas paraibanas logo esmoreceu e só foi reavivada novamente em 1958 com uma nova roupagem, tornando-se uma associação com matriz na cidade de Sapé, em vez de uma liga local.

Essa nova fase das ligas camponesas buscava expor que não era "coisa de esquerda", mas sim de camponeses(as). Com isso, Martins (1995, p. 22- 23) descreve:

Essas novas palavras - *camponês e latifundiário* – são palavras políticas, que procuram expressar a unidade das respectivas situações de classe e, sobretudo, que procuram dar unidade às lutas dos camponeses. Não são, portanto, meras palavras. Estão enraizadas numa concepção da história, das lutas políticas e dos confrontos entre as classes sociais. Nesse plano, a palavra, camponês, não designa apenas o seu novo nome, mas também o seu lugar social, não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou à cidade, mas na estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico.

Conforme Pereira (2009, p. 100), as Ligas camponesas na Paraíba se formam sob grandes confrontos e repressão:

Não somente a terra era cativa do latifúndio, mas também as relações de trabalho continuavam subumanas. Até o direito à sindicalização era negado ao camponês. Com o aumento do preço do açúcar, os usineiros se encontravam em plena ascensão e começaram a exigir mais dos moradores, posseiros e foreiros. Para tirar um morador da terra, o proprietário mandava os capangas desacatá-los e até desrespeitavam suas famílias. A polícia era legítimo escudo dos proprietários.

Com isso, o movimento das Ligas Camponesas na Paraíba passou por um processo de institucionalização social, colaborando com o fortalecimento e consolidação de sua atuação, e se estabeleceu como uma das maiores e mais influentes do País. Esse desenvolvimento não se deu apenas pelo empenho local, mas também por apoio direto de outros movimentos sociais que, como as Ligas, lutavam pela reforma agrária e pela redistribuição das terras improdutivas.

Com essa parceria, as Ligas Camponesas na Paraíba não apenas ampliaram seus colaboradores, mas também contribuíram significativamente para a formação e articulação de outros movimentos estaduais de luta pela terra. O apoio mútuo entre as diferentes frentes sociais de resistência foi essencial para o progresso das ações das ligas camponesas, que não lutava apenas pela conquista de terras, mas também pela melhoria das condições de vida dos trabalhadores rurais, como acesso à educação, lazer e educação.

Foto 17 – Memória das ligas camponesas (1955-1964)



Fonte: Vandek Santiago.

A Foto 17 revela um encontro das Ligas Camponesas entre 1955 e 1964, um momento simbólico em que trabalhadores(as) rurais transformam seus objetos de trabalho na lavoura, como, enxadas e foices em dispositivos de luta. Reunidos em terreno aberto, sem muros ou edifícios para conter seu gesto, eles erguem os cabos das enxadas, associando essas ferramentas de sobrevivência a um poderoso símbolo político e ideológico do MST.

A fotografia expõe o entrelaçamento entre o trabalho da terra e a reivindicação por justiça fundiária. Cada lâmina levantada simboliza a determinação de quem busca o direito à terra e luta pela reforma agrária. Os Chapéus de palha, rostos erguidos e olhares concentrados sinaliza, a resistência dos/as camponeses(as). Essa imagem documenta não apenas a reivindicação dos/as trabalhadores(as), mas também a emergência de um sujeito político rural capaz de construir, pela união e força coletiva, uma memória de dignidade e pertencimento.

Logo, as Ligas se fortaleceram com a colaboração de mil e quinhentos moradores/trabalhadores do Engenho Miriri, que estava sob a posse do "coronel" Ribeiro Coutinho. Esse engenho se dividia em dois polos: parte em Sapé e parte em Mamanguape, a cidade mais próxima. Porém, com a expansão das Ligas, outros trabalhadores rurais da Paraíba

se associaram ao movimento de luta pela terra. Em meio aos conflitos e reivindicações, durante a década de 1980, o número de assentados(as) que lutavam pela reforma agrária cresceu em força e identidade na Paraíba. Nessa década, a Paraíba foi reconhecida como o segundo estado em quantidade de residências rurais desapropriadas no final de 1990. Essas conquistas, durante o processo de luta pela reforma agrária e desapropriação de terras improdutivas, são fundamentais para fortalecer a história e luta dos(as) camponeses(as). Contudo, desde os tempos coloniais, foi raro encontrar municípios na Paraíba que não estivessem sob o domínio de poucas famílias influentes, tornando a ausência desse controle uma exceção.

Atualmente, muitos dessas terras estão em processo de desapropriação para promover a Reforma Agrária ou já foram ocupados pelos trabalhadores rurais sem-terra, tornando-se assentamentos.

Em 2023, 50,6 mil famílias foram incorporadas ao Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) em todo o Brasil – marca 58,6% superior àquela registrada em todo o período de 2016 a 2022, quando 31,9 mil famílias se tornaram beneficiárias da política pública. Na Paraíba, 540 famílias de agricultores passaram à condição de assentados da reforma agrária (INCRA).

Aos técnicos que compõem a equipe técnica do Incra na Paraíba realizaram supervisões ocupacionais em 2.167 lotes (assentamentos/acampamentos), buscando verificar se os trabalhadores Sem Terra assentados(as) estão respeitando e cumprindo os requisitos para desfrutarem do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA). Nessas supervisões, os colaboradores do Incra também atualizam os dados cadastrais dos trabalhadores do campo e tentam resolver pendências burocráticas para a emissão dos títulos definitivos dos latifúndios ocupados pelos camponeses. Todavia, no estado da Paraíba, o Incra emitiu 1.873 Contratos de Concessão de Uso (CCUs). Esses contratos asseguram a permanência e a apropriação dos lotes no assentamento, garantindo às famílias o acesso ao fomento do PNRA e a outras políticas públicas de assistência à agricultura familiar dos trabalhadores Sem Terra.

Além da conquista da posse definitiva das terras por parte de 13 famílias de assentados, com a entrega dos Títulos Definitivos, outro marco importante foi a melhoria das condições de moradia de 168 famílias. Essas famílias iniciaram 2024 em novas casas de alvenaria, construídas com recursos do Crédito de Instalação. Essas conquistas são resultado de anos de luta e reivindicações dos trabalhadores rurais, que demonstram a importância de políticas públicas para a agricultura dos pequenos produtores rurais.



Foto 18 – Equipe do Incra orientaram famílias nos assentamentos, como no PA Capim de Cheiro



Fonte: INCRA/PB. (S/D)

A Foto 18 mostra uma reunião de assistência técnica do Incra, onde a equipe promove um momento formativo para as famílias assentadas do Projeto de Assentamento Capim de Cheiro, na Paraíba. Pode-se observar que a reunião está sendo realizada em um espaço de estrutura simples com piso cerâmico, teto com vigas aparentes. O servidor do Incra se posiciona ao lado de uma mesa, enquanto passa as orientações. Sobre a mesa, um vaso com flores de papel revela a criatividade local e a apreensão pelas práticas educativas oferecidas.

Próximo ao técnico, dezenas de assentados(as), homens e mulheres de várias faixas etárias, escutam atentamente sua exposição. Alguns anotam informações em cadernos. Os/as assentados(as) usam roupas cotidianas, chapéus de palha e calças mostram a identidade rural desses camponeses, atuantes na agroecologia e na produção familiar. Ao fundo, famílias aguardam sua vez perto da porta gradeada, ampliando o sentido de um espaço aberto, de diálogo permanente entre Incra e assentamento.

O registro mostra a pedagogia do campo em ação, pois o momento em que o servidor do Incra está conduzindo a reunião não se reduz a uma transferência unidirecional de informações, mas sim uma ação de aprendizagem de mão dupla, em que saberes técnicos (INCRA) e saberes populares (assentados) se encontram. A presença do INCRA legitima a demanda histórica por apoio à implantação de sistemas de Plantio sustentáveis, enquanto os trabalhadores participam ativamente, questionando, registrando e projetando, coletivamente, estratégias para melhorar e ampliar a agricultura familiar.



Logo, a foto não apenas documenta uma reunião instrucional, mas evidencia a dimensão política da educação do campo, na qual o direito à terra e o acesso a conhecimentos especializados se entrelaçam para fortalecer a autonomia das famílias Sem Terra e a construção de uma memória de solidariedade e empoderamento dos/as assentados(as).

Nesse sentido, a análise da divisão organizacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na Paraíba indica a diversidade de vivências dos camponeses sem-terra, sinalizada pelas singularidades e dificuldades de cada município e região do estado. Essa particularidade, no entanto, não obscurece a luta comum dos trabalhadores pela Reforma Agrária. A primeira ocupação de terras realizada pelo MST na Paraíba ocorreu em 7 de abril de 1989. Cerca de 150 famílias de trabalhadores rurais de nove municípios paraibanos, ocuparam a Fazenda Sapucaia, no brejo paraibano, em Bananeiras. Nessa ocupação, os camponeses reivindicavam 2.400 hectares de terras improdutivas, pertencentes ao fazendeiro Camilo Oliver Cruz. Esse marco representou o início de uma nova etapa na luta pela Reforma Agrária no estado. A Fazenda Sapucaia era um local de constantes conflitos entre os trabalhadores rurais e o latifundiário, que exploravam a terra de forma improdutiva. As famílias sem-terra que ali habitavam reivindicavam o direito ao uso da terra para desenvolver a agricultura familiar e garantir sua subsistência, em consonância com os princípios do Movimento Sem Terra.

A questão agrária na Paraíba foi marcada por intensos conflitos durante o Século XX. Conforme Varela (2003), o período entre 1970 e 1996 foi caracterizado por disputas latifundiárias, com 194 casos registrados em 55 municípios paraibanos. Essa centralização de conflitos se deve, em grande parte, à desigualdade na distribuição de terras e à ausência de políticas públicas eficazes para a reforma agrária. Para este autor:

A luta pela terra no estado não se restringe mais à luta para não deixá-la, ela se dilata na luta cotidiana para entrar na terra. São os expropriados latos que apesar de terem suas raízes no campo foram expulsos e levados ao desemprego involuntário ou mesmo ao subproletariado, mas, que muitos daqueles não perderam a esperança de um pedaço de terra e da edificação de uma nova sociedade mais equânime. Esses trabalhadores há décadas, deixaram a consciência ingênua – o idiotismo da vida rural – em que viviam, e agora com a liderança do MST aguçaram uma consciência crítica, adquirindo não só uma real visão social, mas também política da questão, suplantando-se e propugnando com uma nova consciência crítica organizada por uma reforma agrária que leve a um novo modo de produção e, que obviamente, substitua o modelo socioeconômico vigente, mediante um projeto democrático de desenvolvimento social para o país (Varela, 2003, p. 138-139).

Varela (2003) ressalta o papel fundamental do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na organização e formação política dos camponeses paraibanos, impulsionando a luta pela Reforma Agrária. Com seu intenso envolvimento na luta pela terra, o MST conquistou um protagonismo significativo na dinâmica territorial do estado, ocupando e ressignificando o espaço rural. Essa atuação se manifesta na ocupação de terras, na criação

de assentamentos e na transformação do espaço rural, construindo um novo modo de vida para os agricultores sem-terra. Além disso, essa luta é marcada por diversas bandeiras de resistência, como a luta por terra, acesso à água e reforma agrária popular. Logo, os assentamentos do MST na Paraíba se tornaram referência em produção de alimentos saudáveis, agroecologia e organização comunitária local, desafiando os meios de produção do agronegócio e promovendo a justiça social nos pequenos latifúndios.

Nesse cenário, é necessário analisar como a luta do MST pela terra se articula com a garantia do direito à educação para os Sem Terrinhas, assentadas(os) e acampadas(os). O movimento busca garantir o direito à educação, construindo escolas em assentamentos, promovendo a educação de jovens e adultos, desenvolvendo e priorizando projetos pedagógicos que valorizam e despertam a cultura local, a luta pela terra e a agroecologia, promovendo uma educação integrada e inovadora. No entanto, desafios como a distância das escolas, a falta de professores qualificados para lecionar nas escolas do campo, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, além dos marcadores sociais de desigualdade de gênero e raça, ainda persistem e exigem ações contínuas do MST. Compreender como o movimento enfrenta esses desafios e quais as estratégias adotadas para garantir uma educação pública de qualidade para seus membros é fundamental para avaliar o impacto do MST na vida dos trabalhadores Sem Terra e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A luta do MST, manifestada em diversas formas de organização e ocupação do campo, envolve um longo processo de territorialização que vai além da conquista da terra. A territorialização, nesse caso, refere-se à formação de um espaço de vida e de produção, onde os/as camponeses(as) podem ter acesso aos seus direitos e construir um projeto de sociedade mais justa. Logo, o processo de ocupação de terra se dá em dois ciclos distintos, mas interligados: o acampamento e o assentamento. O acampamento, marcado pela ocupação de terras, bandeiras, lonas pretas e pela montagem de estruturas provisórias, simboliza um momento de transição e de luta. O assentamento, por sua vez, marca a conquista e a consolidação da terra, com a construção de casas, a organização da produção e a implementação de projetos de assistência moradia.

A territorialização é fundamental para o MST, pois possibilita aos trabalhadores rurais se apropriarem das terras, construir suas próprias regras e se fortalecer enquanto comunidade. Ao garantir o acesso à terra, à moradia, à educação, à saúde e a outros direitos básicos, os assentamentos se tornam espaços de resistência e de construção de um novo modo de vida no campo.

Foto 19 – Barracões de lona no acampamento



Fonte: Acervo da autora.

Foto 20 – Casas em alvenaria no assentamento



Fonte: Felipe Rojas (2021).

A conexão entre essas duas imagens, o acampamento improvisado com barracões de lona (Foto 19) e o assentamento já consolidado, com casas de alvenaria e telhado (Foto 20), registra a transformação material e simbólica vivida pelos(as) assentados(as). Na primeira fotografia, o solo seco e as barracas cobertas com lonas pretas e brancas, amarradas a troncos e bambus, mostram o estado de emergência e a precariedade das famílias no início das ocupações, em que o grupo se organiza improvisadamente para reivindicar direito à terra e alimentação. A segunda, por sua vez, mostra casas padronizadas, construídas com a ajuda do governo federal, por meio de verbas destinadas a cada família assentada, casas de paredes brancas, reservatório de água no telhado e pia externa. Essas imagens atestam a efetivação da reforma agrária não só no direito à terra, mas também com a construção de moradias dignas.

Esse processo de passagem do acampamento para o “assentamento” reflete a consolidação de um projeto de luta coletiva, pois o lar transcende o sentido de morada provisório e se converte em elementos culturais, sociais, econômicos e políticos, fortalecendo assim o processo de formação indenitária dos trabalhadores sem-terra.

Atualmente, o MST se organiza em 17 Brigadas Regionais na Paraíba. Esse modelo de plano organizacional do MST se baseia, de acordo com o coordenador do Setor de Educação do MST na Paraíba, nos princípios leninistas e marxistas de meios de produção. Também se espelha no desenvolvimento e plano de organização da sociedade cubana pós-revolução, buscando estruturar os trabalhadores rurais em grupos territoriais, considerando a brigada como um corpo autônomo (seguindo o contrato interno de convivência de cada assentamento), que tem seu próprio poder de decisão (Secretaria Estadual do MST – Paraíba, 2010). Esse modelo de organização territorial em brigadas foi adotado recentemente e remete a uma nova concepção do espaço/terra, como tática de luta e resistência do MST.

Geralmente, uma brigada regional deve acomodar em torno de 300 famílias assentadas e acampadas. O propósito de organizá-las territorialmente por meio dessa escala de ação se justifica, segundo o MST, pela necessidade de facilitar a comunicação entre as diversas instâncias e pela importância de ampliar a participação das famílias assentadas e acampadas no processo de formação e difusão do próprio movimento na Paraíba e forma-los politicamente sobre as lutas sociais (Oliveira, 2007).

Na Paraíba, essa nova organização territorial é debatida desde 2004, mas a implementação da regionalização em Brigadas só se concretizou um ano após os debates em 2005, quando o MST conseguiu reunir todas as lideranças que fizeram parte das antigas direções regionais para delimitar os critérios de uma nova configuração espacial da luta. Atualmente, as direções das brigadas regionais são ocupadas por um ou dois representantes da coordenação de cada um dos assentamentos/acampamentos no estado e por um ou dois representantes de cada setor de atuação. A divisão dessas brigadas, na maioria das vezes, advém do nome dado a um dos assentamentos que compõem a brigada. Em sua grande parte, são os assentamentos mais antigos que cedem o nome às brigadas. Em outros casos, os nomes das brigadas homenageiam militantes que atuaram na luta pela terra ou fatos relevantes da luta pela terra na Paraíba, definidos de forma democrática pelos Sem Terra de cada uma das brigadas, como, por exemplo, a Brigada Regional Margarida Maria Alves, que foi uma mulher guerreira e antiga representante dos trabalhadores rurais no sindicato do município de Alagoa Grande.

Os dados do Incra (2008) sobre os assentamentos do MST na Paraíba consideram um panorama complexo de lutas pela terra e reforma agrária. A pesquisa, que abrange mais de 50% dos projetos na região semiárida, mostra que a ocupação dessas áreas resulta de grandes conflitos e da resistência das comunidades rurais. A organização do movimento em brigadas regionais, apesar dos desafios de coordenação, tem sido fundamental para fortalecer a luta do movimento no Paraíba. Logo, a educação se destaca como um desafio importante nos assentamentos, marcado por uma distribuição desigual de escolas. A predominância de escolas na Zona da Mata, em contraste com as do Agreste, ilustra o processo de territorialização do MST e a necessidade de políticas públicas mais justas para garantir acesso à educação de qualidade para Sem Terrinhas e familiares.

A mudança na paisagem da Mata Paraibana, com a transição da monocultura da cana-de-açúcar para a agricultura familiar nos assentamentos, mostra o potencial de transformação social e econômica promovido pelo MST. Essa nova realidade possibilita a diversificação da produção, gera renda e valoriza os produtos agroecológicos, favorecendo o desenvolvimento sustentável da região. Entretanto, a Paraíba ainda enfrenta desafios consideráveis, como desigualdade social, carência de infraestrutura em certas áreas e a necessidade de fortalecer as políticas públicas voltadas para a agricultura familiar. A consolidação dos assentamentos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária exigem um esforço conjunto entre o

Estado, a sociedade civil e os próprios movimentos sociais de luta pela terra. A criação de assentamentos demanda mais do que apenas a (re)distribuição de terras. É primordial que o Estado fomente políticas públicas para os trabalhadores do campo, assegurando condições de vida dignas para as famílias assentadas e facilitando sua permanência nos acampamentos ou assentamentos.

A luta pela terra na Paraíba possui particularidades únicas, distintas das observadas no Sul do país. Enquanto no Sul os/as assentados(as) reivindicam a posse da terra, na Paraíba e em outros estados do Nordeste, as organizações camponesas têm priorizado as condições de trabalho e as relações de produção. O MST na Paraíba apresenta uma estrutura organizacional consolidada, com setores especializados em diversas áreas, como educação, saúde, direitos humanos e produção. O Setor de Educação, em especial, desempenha um papel crucial ao planejar e executar ações educacionais nas escolas dos assentamentos, visando ampliar o acesso à educação e fortalecer a identidade do movimento. A proposta pedagógica do MST busca valorizar a vida no campo, as lutas por terra e o protagonismo dos educandos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Figura 2 – Setores do MST organizados na Paraíba

SETORES	FUNÇÕES	OBJETIVO	FILOSOFIA/NATUREZA
Educação	Organizar, planejar e executar ações educativas	Implantar nos assentamentos uma proposta educacional que contribua para a reforma agrária verdadeira.	Trabalha a educação do campo tendo com elemento central o sujeito e a realidade local.
Saúde	Organizar palestra e cursos de capacitação bem como desenvolver alternativas às políticas governamentais convencionais.	Contribuir na melhoria da saúde da população buscando sempre a autonomia popular das famílias camponesas.	Trabalha com plantas fototerápicas, com alimentos saudáveis, na orientação do controle da natalidade e prevenção de doenças.
Direitos Humanos	Fazer contatos com advogados, organizar grupo para reivindicação, defender e esclarecer os direitos e deveres do cidadão	Garantir e preservar os direitos constitucionais dos cidadãos para que todos tenham vida digna.	Defende os injustiçados e excluídos da sociedade, seja nos tribunais, nas cidades ou no campo.
Juventude e relações internacionais	Organiza a juventude brasileira, estuda temas atuais, faz intercâmbio com jovens de outros países através de cursos e encontros.	Organizar e estimular a juventude para fazer um estudo crítico de realidade do país	Tem como base de luta a organização de grupo de estudo e as mobilizações populares.
Cultura	Promove eventos que fortaleçam a cultura popular, organiza grupos culturais.	Fortalecer a cultura popular e fazer desta um elemento de luta por uma sociedade justa.	Trabalha a cultura dentro de uma visão crítica e transformadora da sociedade.
Comunicação	Responsável pela elaboração de material informativo e de fazer contatos com outros órgãos parceiros e responder os questionamentos da imprensa	Disseminar pelo mundo as ideias revolucionária e /ou as reivindicações dos excluídos do mundo.	O setor de comunicação parte do princípio de que uma população bem informada é mais difícil de ser lesada.
Formação	Organizar grupo de estudo, busca convênio com o governo para capacitação dos beneficiários da reforma agrária.	Elevar o nível de conhecimento da população brasileira para esta ser capaz de lutar por seus direitos e cumprir seus deveres de cidadãos de forma consciente.	No desejo de atingir os objetivos são realizados cursos formais e informais em 70% das áreas do conhecimento tanto no Brasil quanto no exterior.
Projetos e Finanças	Elabora projetos para arrecadação de fundos, faz os repasses dos recursos e presta conta destes.	Assegurar autonomia financeira da organização e execução das atividades.	São celebrados convênios com os governos Federal, Estaduais, Municipais e com organizações não gov. nacionais e estrangeiras.
Produção	Organiza cursos de capacitação, a produção nos assentamentos e discute políticas de comercialização.	Organizar os meios de produção dos assentamentos da reforma agrária buscando assegurar a soberania alimentar.	Trabalha com os núcleos de famílias, com planejamento da produção respeitando os costumes das famílias e a aptidão natural do assentamento.
Cooperação e Meio Ambiente	Organiza cooperativas de assentados para comercialização dos produtos e trabalha as questões ambientais.	Fortalecer a renda das famílias de maneira economicamente viável, socialmente justa e ecologicamente correta.	Busca repassar produtos ao consumidor livre de agrotóxicos e pelo preço justo, é orientado o cultivo de culturas que não causem tanto impacto ambiental.
Frente de Massa	Organiza os trabalhadores para fazer ocupação nas áreas improdutivas	Organizar os trabalhadores para fazer ocupação e montarem novos acampamentos.	Faz o trabalho de base com as famílias que desejam acampar e espera a vistoria do Incra a uma terra improdutiva.

Fonte: Secretaria Estadual do MST-PB, 2008 Org.: Mara Edilara Batista de Oliveira.

A Comissão Pastoral da Terra na Paraíba (CPT-PB) é fruto das lutas e reivindicações que tiveram início com a Pastoral Rural nos anos 1970. Ambas as pastorais têm como meta promover a justiça social e os direitos dos trabalhadores do campo, embora demonstrem características peculiares em suas formações e atuações. A Pastoral Rural, enraizada nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que fortaleciam os movimentos sociais e na base da Igreja Católica, envolve-se diretamente nos conflitos latifundiários, buscando soluções eficientes para os desafios enfrentados pelos trabalhadores rurais sem-terra. Em contrapartida, a CPT, com uma estrutura mais sistematizada, expandiu as iniciativas da Pastoral Rural, viabilizando suporte jurídico e administrativo aos movimentos de luta pela terra. Desde a década de 1970, a Pastoral Rural na Paraíba já demonstrava forte comprometimento na luta pela terra. A VI Assembleia da Pastoral Rural ocorrida em 1982 registrou uma quantidade significativa

de disputas agrárias na Paraíba, evidenciando a importância da questão agrária para os trabalhadores rurais.

A atuação da Pastoral Rural foi descrita por uma espiritualidade profunda, que ligava a fé cristã à busca por igualdade, liberdade e fraternidade. A noção de uma "igreja com identidade rural" e de uma "espiritualidade camponesa" faz parte das atividades da Pastoral, oferecendo aos pequenos agricultores esperança e motivação para superar as adversidades da vida. A transição da Pastoral Rural para a CPT simbolizou um progresso na organização e institucionalização da luta pela reforma agrária no Estado da Paraíba. A CPT, com sua estrutura consolidada e seu alcance nacional, permitiu melhor articulação entre os movimentos sociais e a Igreja Católica Apostólica Romana, intensificando a busca por direitos e justiça social no campo. A Pastoral Rural atuou socialmente, mediando e até mesmo participando, dos conflitos no campo por meio de um discurso religioso. Isso fica bem claro na fala introdutória do Pe. Hermínio Canova,<sup>43</sup> na 11ª Assembleia Regional de Pastoral Rural realizada em Caruaru-PE, em 1986. Em um trecho do relatório do evento, ele afirma:

A Pastoral Rural vive mergulhada nos problemas humanos, sociais e políticos no campo, é uma **pastoral de fronteira**, está lá onde vive hoje o maior desafio do país e do povo, a questão agrária. A Pastoral Rural atua no meio dos conflitos, **lá onde morre gente, lá onde sangue e a dor do povo se misturam com a fé e esperança**. [...] Pastoral Rural como **“igreja com rosto rural”** e com uma **“espiritualidade camponesa”**, uma fé que dar “sabor” as lutas, uma luta organizada rumo a vida (11ª Assembleia de Pastoral Rural: Relatório, 1986, grifos nossos).

Nessa fala de abertura registrada no relatório da assembleia, a luta social é (re)significada no discurso religioso em favor dos oprimidos no campo, sendo uma **“pastoral de fronteira”**. Ela desempenha um papel militante em que se manifestam os conflitos. Portanto, ela perpassa o papel de investigar e denunciar as atrocidades cometidas no campo e da luta judicial pelas questões latifundiárias.

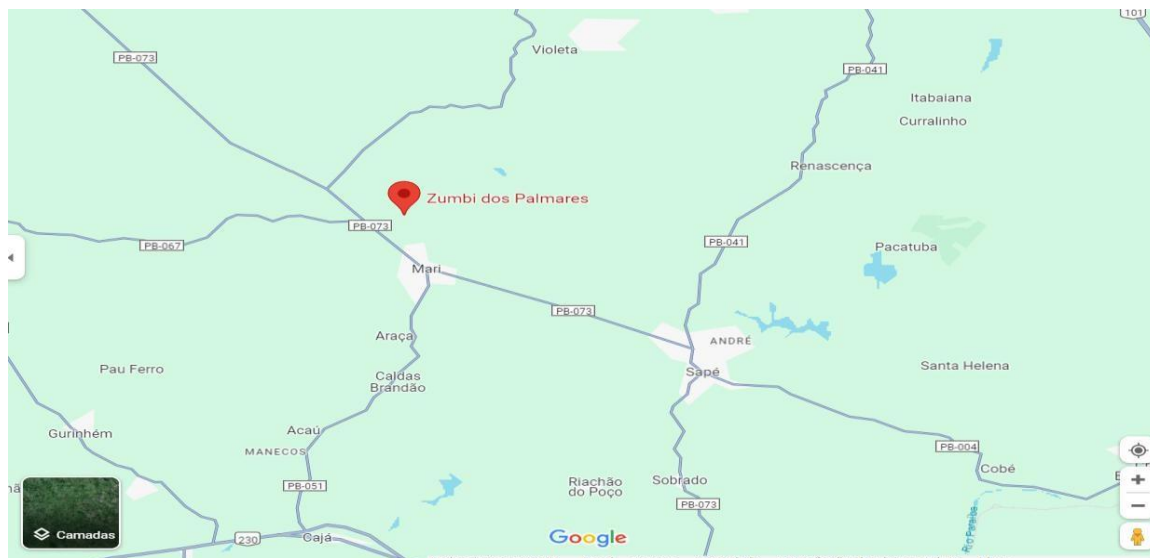
## 6.1 O LEGADO DO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES

Mari é um município da Paraíba, localizado na Região Geográfica Imediata de João Pessoa. A cidade de Mari-PB foi polo de resistência e luta dos trabalhadores rurais Sem Terra, que, em 4 de dezembro de 2001, com muitos empecilhos, deu origem ao assentamento Zumbi dos Palmares. Como o assentamento está situado próximo à rodovia PB-055, facilita o acesso



para trabalhadores e visitantes, sendo sua via em sua maior parte asfaltada, com um pequeno trecho de terra.

Figura 3 – Localização do Assentamento Zumbi dos Palmares



Fonte: Google Maps.

A fazenda Cafundó, localizada no município de Mari-PB, foi ocupada pelos trabalhadores rurais Sem Terra em 04 de junho de 2001, marcando o início da luta pela conquista da terra onde hoje está situado o assentamento Zumbi dos Palmares. Inicialmente, essa primeira ocupação foi encabeçada por 60 famílias de camponeses(as) sem-terra, incluindo trabalhadores das cidades de Mari, Sapé, Belém, João Pessoa e Santa Rita. Todos unidos pelo mesmo propósito: a reforma agrária, a esperança de desapropriar terras improdutivas era o que motivava esses trabalhadores rurais a continuar sua luta pela terra.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) começou a organizar os/as agricultores(as) para elaborar um plano de ocupação das terras da Fazenda Cafundó. Esse plano foi construído durante as reuniões organizadas pelo MST, que incluíram o mapeamento das terras da fazenda Cafundó. Inicialmente, o processo de ocupação foi considerado pacífico, com poucos conflitos. As famílias de trabalhadores rurais Sem Terra se instalaram acampamentos improvisados pelo movimento.

No entanto, ao longo do tempo, o acampamento se tornou um ponto de resistência e conflito, já que o proprietário da fazenda reagiu negativamente aos interesses e acordos dos trabalhadores rurais. Utilizando sua influência, o fazendeiro reagiu de forma agressiva à ocupação, recorrendo ao sistema de pistolagem e ameaçando severamente as famílias



acampadas. Isso pode ser visto em um depoimento de junho de 2011, registrado na pesquisa de Lourenço (2012, p. 48):

A pessoa debaixo da lona corre o risco de dormir e nem acordar. A gente recebe ameaça, tinha os pistoleiros que passava pela pista ameaçando tocar fogo nas barracas... tinha noite que eu não dormia, eu ficava de tocaia pra num acontecer nada com os meus filhos e meus netos.

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária INCRA (2010), enquanto autarquia federal responsável pela ocupação de espaços vazios no território nacional, realizou uma vistoria na fazenda Cafundó e constatou que suas terras estavam improdutivas, indicando que deveriam ser desapropriadas. As dificuldades se intensificaram e, em abril de 2002, o INCRA concedeu posse da terra aos trabalhadores rurais Sem Terra.

No entanto, os fazendeiros contestaram judicialmente e reverteram a posse das terras na 2ª vara agrária de Pernambuco, conseguindo a escritura das terras de volta. Durante esse período de ocupação, barracões foram incendiados, agricultores Sem Terra foram agredidos, acampados(as) foram atingidos com tiros, camponeses foram ameaçados no acampamento e pistoleiros constantemente intimidavam os trabalhadores.

Isso levou muitas famílias a deixarem o acampamento com receio de perder seus familiares, prejudicando o processo de ocupação das terras. Em meio à luta, em junho de 2004, saiu a emissão de posse do assentamento Zumbi dos Palmares, oficializando a posse aos trabalhadores rurais Sem Terra.

Foto 21 – Entrada do assentamento Zumbi dos Palmares



Fonte: Acervo da autora (2024).

A foto da entrada do Assentamento Zumbi dos Palmares apresenta uma estrada de terra que se estende em linha reta até a escola Zumbi dos Palmares, cercada à direita por arbustos e troncos que demarcam o plantio e à esquerda por vereda de vegetação do semiárido. Postes de energia elétrica acompanham a estrada, mostrando a infraestrutura básica no território.

Esse trecho de estrada de terra até o assentamento sinaliza uma comunidade marcado pela exclusão, estradas precárias, ausência de água canalizada, em que cada quilômetro significa o acesso a direitos como terra, moradia e alimentação.

No entanto, o assentamento Zumbi dos Palmares passou por um processo de organização interna. As lideranças do assentamento começaram a organizar assembleias de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pensando o processo de ensino-aprendizagem das crianças assentadas. Uma das principais pautas das reuniões foi a criação de uma escola para o assentamento. Além disso, como o assentamento Zumbi dos Palmares possui uma cooperativa, os membros da COOPAZ - Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento Zumbi dos Palmares começaram a

realizar reuniões com pautas específicas e criaram uma associação. Com essas iniciativas, o assentamento Zumbi dos Palmares atualmente é composto por 150 assentados.

Portanto, o assentamento Zumbi dos Palmares se originou como parte da política de reforma agrária no Brasil. Durante as reuniões, os assentados discutiram qual personalidade deveria ser homenageada com o nome do assentamento. Surgiram diversos nomes, como Maria Lavez, Elizabete Teixeira, mas Zumbi dos Palmares representou o interesse coletivo. Assim, o assentamento foi nomeado em homenagem a Palmares, um dos líderes mais importantes da resistência durante o período colonial brasileiro. Zumbi dos Palmares liderou o quilombo localizado em Alagoas, na região da Serra da Barriga, formado por pessoas escravizadas que fugiam das fazendas e se refugiavam em outros territórios.

Assim, o assentamento Zumbi dos Palmares simboliza a promessa da reforma agrária no território brasileiro, com a redistribuição de terras para trabalhadores rurais, a continuidade da luta pela terra e melhores condições de vida no campo. No entanto, durante o planejamento para implementação do assentamento Zumbi dos Palmares, o INCRA identificou que alguns lotes de terra pertenciam a áreas de conservação da Mata Atlântica. Entretanto, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) presumiu que a simples ação de assentar trabalhadores sem-terra não seria suficiente para o desenvolvimento de uma reforma agrária plena. As famílias acampadas não conseguiriam sobreviver apenas com as terras ocupadas; elas necessitavam de infraestrutura básica para garantir sua subsistência.

O INCRA na implantação dos assentamentos de reforma agrária deverá: garantir a efetiva participação dos assentamentos nas atividades de planejamento e execução das ações relativas ao desenvolvimento territorial; aportar os recursos orçamentários e financeiros preferencialmente de forma global e não fragmentada; garantir a assistência técnica desde o início da implantação do assentamento, de forma a definir o modelo de exploração da área, organização espacial, moradia, infra-estrutura básica, licenciamento ambiental e serviços sociais; qualificar e adequar as normas ambientais como ação e condição necessária à implantação do Plano de Desenvolvimento do Assentamento – PDA, promovendo a exploração racional e sustentável da área e a melhoria de qualidade de vida dos assentados; fortalecer o processo de constituição da capacidade organizativa, com base na cooperação e no associativismo das famílias assentadas; articular e integrar as políticas públicas de assistência técnica, extensão rural, educação, saúde, cultura, eletrificação rural, saneamento básico, necessárias ao desenvolvimento do projeto de assentamento; possibilitar que as áreas reformadas sejam indutoras do desenvolvimento territorial combatendo as causas da fome e da pobreza (INCRA, 2004).

No que diz respeito à institucionalização do assentamento Zumbi dos Palmares, o INCRA desenvolveu diferentes sugestões para o Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA), que visava estabelecer regramentos econômicos e políticos, como educação, saúde, transporte e alimentação. No entanto, compreender o processo de ocupação/acampamento do assentamento Zumbi dos Palmares é, sobretudo, entender o processo de resistências e lutas dos

trabalhadores rurais sem terra e o diálogo do MST com outros coletivos subalternizados na Paraíba. Os camponeses lutam pela terra e por seus direitos há anos, e esse processo de luta não é exclusivo dos pequenos agricultores rurais. Ele enfrenta o ciclo capitalista estruturado no solo brasileiro, que gera desigualdades econômicas e sociais entre o povo brasileiro, pois grande parte das terras do país está concentrada nas mãos dos grandes produtores rurais do agronegócio, inviabilizando o desenvolvimento econômico da agricultura familiar no país.

Figura 4 – Área média dos diferentes tipos de agricultura da Paraíba – 2006 (Em hectares)



Fonte: Tabulação especial da segunda apuração do Censo Agropecuário 2006 (IBGE/SIDRA, 2012).

Consequentemente, o desenvolvimento socioeconômico do agronegócio brasileiro se deu via exploração e expropriação, características marcantes na indústria alimentícia, tanto em nível local quanto regional. Essa disparidade econômico-social e política gera grandes conflitos com os trabalhadores rurais sem terra. Por outro lado, as regiões metropolitanas de João Pessoa, como Sapé, Cruz do Espírito Santo e Mari, são territórios marcados pelas lutas camponesas, fruto da resistência e do sangue de lavradores como João Pedro Teixeira, Nêgo Fuba e Pedro Fazendeiro, que dedicaram suas vidas à luta pela terra e lutaram incansavelmente para que os trabalhadores rurais Sem Terra tivessem acesso aos direitos mínimos, como o direito à moradia e à alimentação digna. Em 1958, João Pedro Teixeira liderou o movimento das Ligas Camponesas no município de Sapé – PB, localizado na Zona da Mata paraibana, com uma ligação direta com a luta pela terra em Mari-PB. Os moradores dessa região se uniam com um único propósito: organizar-se como comunidade para conquistar melhorias sociais e trabalhistas para os pequenos trabalhadores do campo, que dedicavam sua força de trabalho aos engenhos de cana-de-açúcar e viviam em condições precárias de trabalho.

Segundo Pereira (2015), o movimento de luta pela terra e os movimentos sociais contavam com o apoio político do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que teve um impacto

positivo no processo de conscientização política da massa proletária, sensibilizando trabalhadores rurais, proletários e pessoas marginalizadas para entender as relações sociais, econômicas e políticas que permeiam seu ambiente social. Por conseguinte, conforme mencionado, a ocupação da fazenda Cafundó e a luta pela conquista de terras simbolizam a união dos movimentos sociais que resistem à monopolização da terra, contra qualquer forma de exploração dos fazendeiros e donos de usinas, especialmente os trabalhadores da zona imediata de João Pessoa (Lima, 2011).

No entanto, a implementação de assentamentos de reforma agrária em vários municípios do estado da Paraíba se destaca como ação principal do MST na Paraíba. Esses assentamentos foram formados com o objetivo de reorganizar a questão agrária no estado, desapropriando terras improdutivas e ocupando terras públicas que haviam sido apropriadas ilegalmente por terceiros na Paraíba. Entre esses assentamentos, destacam-se o Zumbi dos Palmares e o Tiradentes, ambos localizados no município de Mari-PB, onde os trabalhadores rurais sem terra puderam desfrutar de 2896 mil hectares desapropriados (Lourenço, 2012).

Dessa forma, o processo de ocupação e o período de acampamento são sempre marcados por conflitos de interesses entre os fazendeiros e os trabalhadores rurais sem-terra, e com o assentamento Zumbi dos Palmares não foi diferente; o período de acampamento foi permeado por perseguições e disputas latifundiárias. Nessa perspectiva, os pesquisadores interessados no assunto relatam os depoimentos de alguns trabalhadores e militantes da região imediata de João Pessoa. Os moradores do campo afirmam que as Ligas Camponesas em Sapé-PB influenciaram diretamente a luta pelo acesso à terra na cidade de Mari-PB.

No entanto, em 1964, o país sofreu o golpe militar, liderado pelo então presidente da República Castelo Branco, que reprimiu e forçou o fim do movimento de luta pela terra. Posteriormente, o MST chegou à Paraíba em 2000, revigorando a luta pela terra e impulsionando as reivindicações agrárias em várias regiões do estado. É importante considerar o histórico de luta do MST, pois, quando chegaram à Paraíba, já estavam bem estruturados, com organização em nível nacional, discursos e ideologias de luta pela terra que dialogavam com as lutas e interesses das Ligas Camponesas (Oliveira; Garcia, 2009).

Foto 22 – Jornada Nacional de Lutas realizada pelo MST na Paraíba



Fonte: Leonardo Marinho (2023).

A Foto 22 documenta um dos atos da Jornada Nacional de Lutas do MST realizado em 2023 na Paraíba, quando os/as assentados(as) e militantes se juntaram em frente à Superintendência Regional do INCRA. Vestidos com a camiseta vermelhas e utilizando o boné do MST, homens e mulheres levantam bandeiras do movimento e faixas com palavras de ordem, transformando a frente da Superintendência do Incra em palco de reivindicação política. Os militantes ocupam a calçada e parte da rua, sinalizando a força do coletivo que luta por igualdade social, econômica e cultural.

O registro revela a relação entre Estado e sociedade civil organizada, de um lado o prédio do órgão público; de outro, o calor humano e a união dos trabalhadores rurais Sem Terra. O gesto de levantar as bandeiras do MST expressa confiança mútua e força coletiva. O sol forte realça o contraste de luz e sombra sobre as roupas e rostos, enfatizando o quanto é difícil continuar a luta.

A imagem desse momento de pressão institucional é um registro imagético de memória e de organização política do Movimento, pois, ao ocupar o espaço do INCRA, lutando por terra e direitos sociais, os assentados reafirmam sua presença enquanto sujeito histórico de resistência que fortalece laços internos e provoca o olhar público sobre suas demandas fundiárias.



O fazendeiro Laureano Casado da Silva era o proprietário da Fazenda Cafundó, onde hoje funciona o Assentamento Zumbi dos Palmares. O processo de ocupação da propriedade foi liderado pelo movimento dos trabalhadores rurais sem terra e por 100 famílias que colaboraram de forma significativa para a formação do assentamento. Inicialmente, foram assentadas 82 famílias em 4 de dezembro de 2001. Uma conquista significativa para os pequenos agricultores ocorreu em setembro do ano seguinte, quando foi emitida a primeira posse da propriedade, sendo dias depois anulada pelo fazendeiro aliado do então prefeito da cidade, Antônio Gomes.

Um dos aspectos que motivam os trabalhadores rurais no acampamento é o modelo de agricultura familiar e o Assentamento Zumbi dos Palmares foi instalado às margens de estradas de acesso, destinado a atividades agrícolas, principalmente conhecidas como roças. No estudo da reforma agrária, cada família do Assentamento Zumbi dos Palmares recebeu um lote com aproximadamente 8 hectares para produzir seu roçado.

Foto 23 – Roça do Assentamento Zumbi dos Palmares



O registro da roça no Assentamento Zumbi dos Palmares revela a produtividade e o cuidado coletivo dos/as assentados(as). Fileiras regulares de plantas, possivelmente mandioca. As árvores isoladas e arbustos demarcam o limite da área cultivada.

Para cultivar esse plantio, é necessário os/as assentados(as) prepararem o solo e terem noção do espaçamento adequado entre mudas. Essas habilidades dos trabalhadores evidenciam práticas do campo e o diálogo entre tradição e informação técnica. A cerca à direita, feita de madeira de galho e arame farpado, marca a divisão da terra e protege a plantação de animais.

Em uma compreensão mais profunda dessa imagem, o campo assume um espaço de luta por autonomia alimentar e por um modelo de produção agroecológica. Entre o ato de plantar e colher, os trabalhadores do campo aprendem a escutar a terra, a prever as chuvas e a valorizar o trabalho coletivo.

Hoje o assentamento Zumbi dos Palmares abriga em média 150 famílias, entre trabalhadores assentados e agregados. O sustento dessas famílias provém dos alimentos cultivados tanto para consumo próprio quanto para fortalecer o comércio da agricultura familiar e gerar renda para a comunidade. Os assentados valorizam produtos naturais, orgânicos, sem agrotóxicos. Além disso, produzem polpa de frutas que é comercializada nas escolas do município e das regiões vizinhas. Esse processo de negociação com as escolas ocorre pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), em que o governo federal estabelece que 30% dos recursos destinados à alimentação escolar devem ser utilizados em produtos orgânicos, promovendo ações de educação alimentar e nutricional para estudantes de todas as etapas da educação básica pública.



Foto 24 – Lanche da escola ZP



Fonte: Acervo da autora (2024).

O lanche servido na Escola Zumbi dos Palmares revela mais do que uma simples refeição. Essa imagem documenta os alimentos produzidos pela agricultura familiar, longe dos agrotóxicos. Essas práticas sustentáveis representam os saberes do campo. No prato de vidro, podemos observar o cardápio da merenda escolar: a carne de galinha desfiada, cozida em caldo temperado, e um pedaço de batata doce, base da alimentação do Nordeste. Ao fundo, a garrafinha plástica rosa e as chaves com chaveirinho formam o cenário escolar.

Esse lanche estabelece um diálogo entre autonomia alimentar e economia local. O uso da galinha, criada no quintal de casa, e da batata doce, cultivada em roças pelos trabalhadores do próprio assentamento, reflete a valorização da produção local e sustentável.

Além do valor nutricional, incluindo proteínas, carboidratos e outros nutrientes essenciais para crianças em fase de crescimento, o lanche funciona como um extensor das práticas pedagógicas, pois, ao saborear ingredientes produzidos por seus familiares, os alunos reforçam a relação de pertencimento ao assentamento. No momento de intervalo, a escola Zumbi dos Palmares se torna espaço de socialização, em que conversas e alimentação se convertem em expressão de solidariedade e comunhão.

O assentamento Zumbi dos Palmares desempenha um papel importante na economia local, especialmente com a presença da Cooperativa de Produção Agropecuária (COOPAZ), que contribui significativamente para a produção de alimentos livres de agrotóxicos. Em 2024, a cooperativa negocia e dialoga com aproximadamente 60 assentados do assentamento Zumbi

dos Palmares, os quais vendem seus produtos à COOPAZ. Esse ciclo colaborativo faz parte da essência do MST e ajuda na valorização do trabalho coletivo, impulsionando o crescimento do assentamento em termos de produção, cultura e economia, proporcionando renda para os trabalhadores rurais Sem Terra.

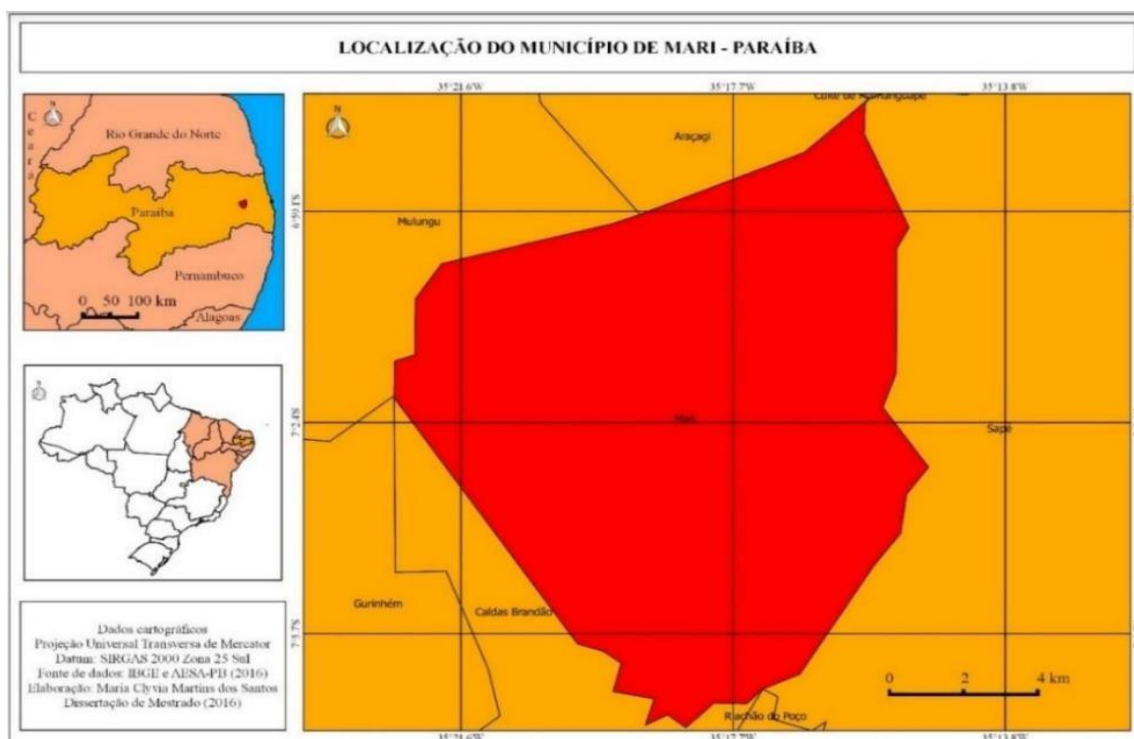
Nesse contexto, o assentamento Zumbi dos Palmares garante que a cidade tenha acesso a alimentos puros, livres de pesticidas, e contribui diretamente para a inclusão dos agricultores no comércio local.

Todavia, os alimentos podem se tornar mercadoria, sendo comercializados em feiras de agricultura familiar, armazéns do campo, feiras nas cidades circunvizinhas, além de serem destinados ao consumo próprio dos assentados. Dessa forma, os agricultores utilizam suas terras para produzir alimentos naturais como hortaliças, maracujá, batata, feijão, mandioca e acerola. Portanto, a luta dos trabalhadores rurais Sem Terra vai além da conquista da terra. A ocupação é o ponto inicial de uma longa jornada de lutas, perseguições e resistências. Essa identidade de luta pela terra deve ser cultivada nas crianças dos assentamentos, pois o MST completa 40 anos de existência e é crucial pensar em envolver as gerações mais novas nesse processo agroecológico brasileiro.

## 6.2 UM PASSEIO PELAS TRILHAS DE ARAÇÁ

Com uma extensão territorial de 155 km<sup>2</sup>, o município Mari se encontra na divisa com os municípios de Araçagi e Mulungu ao norte; Riachão do Poço ao sul; Sapé a leste; e Caldas Brandão a oeste. Segundo Censo de 2022, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população da cidade de Mari (PB) chegou a 21.512 pessoas. Conforme dados do IBGE, 82% dos moradores vivem em áreas urbanas, enquanto 18% residem em zonas rurais. Com o processo de urbanização da cidade de Mari-PB muitos camponeses, agricultores e trabalhadores rurais migram para Zona urbana em busca de melhor qualidade de vida. Porém, as terras desse município são banhadas com o sangue de Alfredo Nascimento, João Pedro Teixeira e entre outros trabalhadores rurais que deram sua vida na conquista da Mesorregião da Mata Paraibana. A fazenda Miriri marcou essa luta, onde ocorreu a morte de Alfredo Nascimento em 1962, uma grade líder da lutas e ligas compensas na Paraíba e foi o primeiro líder camponês morto na Paraíba. Quando tiraram sua vida, ele já tinha conseguido que todos os camponeses que moravam no engenho Miriri se associassem à Liga Camponesa de Sapé.

Figura 5 – Localização do município de Mari – Paraíba



Fonte: Maria Clyvia (2019).

Com esses eventos sangrentos, a região de Mari, Sapé, Cruz do Espírito Santo e as terras que estão localizadas na Região Geográfica Imediata de João Pessoa foi palco de muita resistência e lutas dos trabalhadores rurais. Nessa sequência de conflitos no campo, outro fato que marcou a história desses(as) camponeses(as) foi o mutirão que formaram para plantar alimentos que suprissem as necessidades básicas do povo do campo. Essa plantação deveria se dar na fazenda Santo Antônio. No entanto, os trabalhadores do campo foram surpreendidos com dois capangas da fazenda. Por conseguinte, no momento do conflito, os camponeses apreenderam uma arma privativa do exército. Mas, nesse momento, está sobre a posse do fazendeiro Renato Ribeiro Coutinho, que fornecia a seus empregados essa arma para que eles assegurassem a paz na fazenda e garantissem a segurança do fazendeiro e de sua família.

Foto 25 – PM vigia camponês ferido após a chacina de Mari



Fonte: “Última Hora”, 17 de janeiro de 1964.

A imagem em preto e branco foi publicada pelo jornal Última Hora em 17 de janeiro de 1964. Ela registra e denuncia a violência contra os/as camponeses(as) na Paraíba na época da pré-ditadura. Pode-se observar um homem ferido, deitado em um leito hospitalar e vigiado por um policial militar fardado. Isso mostra as atrocidades da Chacina de Mari, episódio de forte repressão às lutas por reforma agrária na Paraíba, que anunciava as práticas autoritárias que se intensificariam com o golpe de 1964.

A fotografia expõe o corpo do camponês como território de conflito, silenciado, subjugado e vigiado. As condições em que o camponês se encontra, com o lençol precário cobrindo em parte o ferido, a postura ameaçadora do policial, que vigia o camponês como se este, mesmo em estado vulnerável, representasse ameaça ou perigo ao Estado. Essa disparidade mostra o abuso de poder do Estado para com o trabalhador rural naquele momento.

O hospital, que deveria ser espaço de tratamento e cuidado, é transformado em extensão do aparato repressivo da época. A presença desse policial armado ao lado do leito do camponês enfatiza a criminalização da pobreza e da luta pela terra. A ausência dos seus familiares, médicos ou amigos sugere um isolamento forçado, reforçando o controle institucional sobre o militante. Por fim, o ato da foto ter sido divulgada pela imprensa nacional revela o papel da mídia em visibilizar (ou manipular) o momento de repressão no campo. Nesse caso, a fotografia denuncia a brutalidade dirigida aos que ousaram reivindicar reforma agrária.

Outro conflito que marcou a história da luta pela terra em Mari-PB foi a morte do companheiro e líder da liga camponesa na Paraíba Antônio Galdino da Silva, assassinado em 15 de janeiro de 1964, quando articulava um mutirão para plantar alimentação de sobrevivência em uma gleba em Olho D'água, na cidade de Mari. Nessa ocasião, o presidente do Sindicato Rural de Mari Antônio Galdino foi surpreendido às margens da Rodovia PB-08 na entrada da cidade de Mari pelos empregados do engenheiro agrônomo Renato Ribeiro Coutinho, que estavam procurando a “arma que era de propriedade do exército”. Conforme Benevides (1985, p. 120), os trabalhadores rurais de Mari estavam empenhados com a plantação de milho e feijão para consumo próprio quando foram abordados por um agrupamento composto por dois sargentos da polícia do destacamento de Santa Rita, três vigias, um agrônomo da usina e seus dois filhos, todos munidos por armas de uso exclusivo do exército.

No decorrer do conflito, o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mari, Antônio Galdino, foi intimidado por José Daniel Ferreira, que era o agrônomo da usina. Nesse momento, Daniel queria saber a procedência da arma que Antônio Galdino carregava. O presidente do Sindicato, percebendo que a discursão estava inflamando, foi entregar a arma ao agrônomo Fernando Gouveia Carioca. Nesse momento, o trabalhador Antônio Galdino foi covardemente atacado e alvejado pela tropa comandada pelos usineiros, provocando uma indignação generalizada e um embate direto entre os representantes das Usinas São João e Santa Helena e os/as trabalhadores(as) do campo. Os camponeses foram covardemente atacados por uma rajada de metralhadora. Sem o apoio do Estado e a justiça social, os trabalhadores rurais contra-atacaram em legítima defesa com as ferramentas de labuta que tinham acesso.

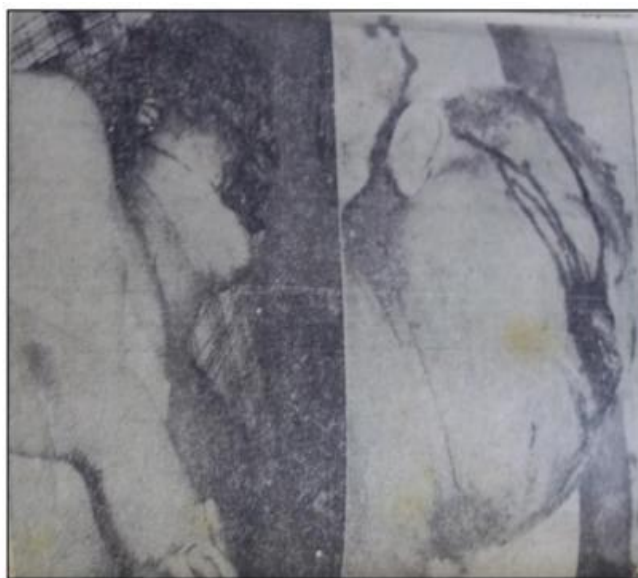
No confronto, os seguintes camponeses tiveram suas vidas ceifadas: Antônio Galdino da Silva, José Barbosa do Nascimento, Pedro Cardoso da Silva e Genival Fortunato Félix. Entre o grupo dos fazendeiros/usineiros, foram a óbito o administrador agrônomo, seu filho, dois sargentos, dois vigias e um capitão de campo. Dessa forma, o município de Mari, em 15 de janeiro de 1964, três meses antes do golpe militar, enfrentou um grande conflito, não só pela morte das principais lideranças da Liga camponesa de Mari, mas também pela perda de pessoas ligadas aos proprietários de terras (Coelho, 2004).

Figura 6 – Corpos de Fernando da Cruz Gouveia e de Antônio Galdino da Silva



Fonte: Lemos (2008, p. 369).

Figura 7 – Vítimas da Tragédia de Mari



Fonte: Jornal O Norte (1964, p. 8).

As fotos apresentam um registro brutal e doloroso das mortes dos companheiros e líderes da liga camponesa no estado da paraíba. Expostas em preto e branco e com baixa resolução, as imagens carregam em o peso da época e o impacto das violências históricas praticadas contra trabalhadores rurais ligados as ligas camponesas. Os corpos aparecem dispostos lado a lado, aparentemente em um necrotério. O enquadramento da foto deixou os ferimentos bem visíveis, denunciando o abuso de poder da época.

Esse registro entra no campo da memória coletiva dos/as camponeses(as). Esses corpos, expostos publicamente pelo jornal O Norte materializam o conflito fundiário latente na Paraíba na década de 60, em que os trabalhadores rurais sofriam represálias por parte do Estado e por forças privadas ligadas ao latifúndio. As fotografias apresentam a profundidade da violência

Estatal, mas também o silenciamento histórico das lutas camponesas no Estado da Paraíba.

Ademais, esses registros revelam dor, luto e apagamento, mas também resistência, ao preservar a memória daqueles que ousaram e deram sua vida pelo direito a terra e uma moradia digna. Esses fatos na cidade de Mari não são apenas um episódio isolado, mas uma parte de um processo sistemático de repressão a movimentos sociais do campo.

Logo, para responsabilizar os trabalhadores rurais, os senhores dos grandes latifúndios tentaram mobilizar e se articularam com o palácio, a mídia e a assembleia legislativa, utilizando uma abordagem maniqueísta para justificar de forma fantasiosa para os membros da sociedade o uso indevido da força militar contra os camponeses. Os agrônomos difundiram sua versão dos eventos como defesa, mesmo com o fato divulgado de que os usineiros estavam utilizando armas militares para oprimir, silenciar e matar os camponeses. Ademais, os usineiros culpabilizaram os/as camponeses(as) pelo levante e atribuíram a responsabilidade pelo conflito agrário aos membros que formavam o partido comunista, como se a ordem e o uso das armas não tivessem vindo dos próprios agrônomos.

Se, por um lado, havia a violência dos fazendeiros e das autoridades públicas, do outro, estavam a resistência e a luta dos camponeses que se opunham à opressão diante de uma comitiva armada institucional (o estado) e social (fazendeiros). Nesse conflito, quatro companheiros do campo foram mortos, sendo um número maior de mortes entre os agressores, que tiveram sete membros do seu grupo mortos. Essa estatística impactou os senhores donos de terras, que estavam acostumados a sair vitoriosos desde os tempos coloniais e imperiais graças à mão do Estado. Essa situação gerou uma reação alarmada, liderada pelos representantes do latifúndio na assembleia legislativa, os deputados Joacil de Brito Pereira e Luiz Ignácio Ribeiro Coutinho, que se posicionaram em defesa da legitimidade dos proprietários rurais (Benevides, 1985).



Figura 8 – Vítimas fatais da Tragédia de Mari em 1964

Nome	Idade	Ocupação
Fernando da Cruz Gouveia	40 anos	Contador e Economista
José Feliciano	38 anos	Trabalhador rural
Antônio Barbosa	35 anos	Trabalhador rural
Vicente Amaro	45 anos	Trabalhador rural
Cleudo Pinto Soares	40 anos	Sargento – Polícia Militar da Paraíba
Abdias Alves dos Santos	55 anos	Sargento – Polícia Militar da Paraíba
Antônio Galdino da Silva	35 anos	Agricultor – Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mari
Pedro Cardoso da Silva	30 anos	Trabalhador Rural
Genival Fortunado Felix	25 anos	Trabalhador Rural
José Barbosa do Nascimento	45 anos	Trabalhador Rural
José Tomaz da Silva	28 anos	Soldado da Polícia Militar da Paraíba

Fonte: Coelho (2004, p. 68-70).

Após a cilada organizada contra os trabalhadores rurais, a opressão contra suas famílias só aumentou, motivando-os a deixar seus espaços conquistados (a terra) para salvar suas vidas. Após o caos instaurado, os grandes fazendeiros procuraram identificar e punir os camponeses que não comungavam com seus interesses, realizando uma ação simbólica aplicando a política de castigo coletivo. Os senhores dos grandes latifúndios tinham poder e influência. Eles se alinharam com o governo estadual e seus representantes na assembleia legislativa para disseminar sua versão favorável dos fatos e silenciar a versão dos oprimidos, camponeses e trabalhadores rurais. Os fazendeiros atribuíram a culpa pelos atos de violência aos partidos de esquerda, que tinham apoio da igreja e de seus representantes. O conflito fundiário que marcou as cidades de Sapé, Miriri e Mari levou à intervenção do Coronel Luiz de Barros. O golpe militar ainda não estava instaurado. Portanto, essa interferência só evidenciou a influência política do grupo da várzea e o apoio das forças de repressão aos usineiros e agrônomos, como o exército e as polícias militares.

Conforme Viola (2005), as atrocidades cometidas pelos opressores desde o período colonial não foram vistas como "crimes" de punição, pois "todos os atos de dominação dos europeus no continente, mesmo quando resultavam no extermínio das populações dos territórios



anexados aos impérios coloniais". Até hoje os perpetradores não foram responsabilizados, perpetuando uma herança de autoritarismo e oligarquia no estado da Paraíba.

No que tange ao processo de urbanização da cidade de Mari, a chegada da ferrovia foi um fator crucial para a colonização dessa área, anteriormente chamada Araçá. A cidade ganha esse nome devido à grande quantidade de fruteiras desse tipo na região. Posteriormente, com a chegada dos engenheiros ingleses e com o desenvolvimento econômico, social e ambiental da região, no início da década de 1870, estabeleceu-se uma estação ferroviária no local, que simbolizou o ponto de partida para o progresso da futura cidade. Por volta de 1900, começaram a ser construídas as primeiras casas e a área rapidamente adquiriu a forma de uma comunidade. Em 1946, os donos de terras locais Manoel de Paula Magalhães e José Leão de Oliveira introduziram e incentivaram o cultivo do tabaco, que se tornou uma das fontes de riqueza da região na época. Em 1958, o pequeno povoado foi elevado à condição de município e recebeu o nome de Mari, em homenagem a uma das grandes fazendas da localidade.

Foto 26 – A Antiga estação de Mari, atual Rádio Comunitária Araçá FM



Fonte: Egberto Araújo (2017).

A imagem revela um importante espaço de memória e identidade local: a antiga Estação Ferroviária da cidade de Mari, atualmente ocupada pela Rádio Comunitária Araçá FM. Esse registro mostra o prédio restaurado e pintado de amarelo, com o nome "Mari" ainda visível na fachada, conservando rastros de sua função original enquanto estação. O prédio segue o estilo arquitetônico simples das pequenas estações do interior, com plataforma elevada, cobertura com telhado e paredes lisas.

Ao redor da Rádio, é possível observar um ambiente urbano que conserva vestígios do passado ferroviário, como os trilhos que ainda estão na pista, mesmo sem uso ferroviário ativo. Isso demonstra como o passado ainda está materializado na vida dos cidadãos de Mari. Logo, a presença da Rádio Comunitária no antigo prédio da estação é um grande exemplo de ressignificação do patrimônio local, onde um espaço antigo de circulação foi transformado em um espaço de comunicação. A Araçá FM cumpre, nesse contexto, um papel social essencial para o município de Mari, promovendo a cultura regional e fortalecendo os vínculos entre os moradores locais.

A barraca de lanche à frente do prédio, com nomes femininos pintados – “Val” e “Célia” –, também revela aspectos importantes desse local, como o uso informal dos espaços públicos por trabalhadoras autônomas, o protagonismo feminino nas economias locais e a convivência entre a memória e os modos de vida atuais.

Por fim, essa imagem expressa a conexão entre memória e permanência/resistência, mostrando como lugares históricos podem ser apropriados e reconfigurados socialmente sem perder sua relevância social. A estação de Mari, hoje Rádio Araçá FM, é ao mesmo tempo patrimônio cultural e afetivo do município e história do seu povo.

Ademais, com esse processo de urbanização e desenvolvimento do município de Mari, os assentamentos rurais (Tiradentes e o Zumbi dos Palmares) atualmente abrigam um número significativo de trabalhadores rurais Sem Terra que anteriormente migraram para as cidades, mas agora enxergam nos movimentos sociais de luta pela terra uma oportunidade para retornar a suas origens, sem precisar ser explorado pelos meios de produção capitalista. Logo, para que essa “liberdade” do mercado capitalista ocorra, é necessário terra, latifúndio e redistribuição. Reforma Agrária é sinônimo de prosperidade e sua concretização requer ocupação, barracão, lona preta, bandeira, luta e terra. A Reforma Agrária só será efetiva em nosso país quando for mudada a forma de pensar a política dominante no Brasil. Para isso, os movimentos sociais do campo devem se fortalecer, não baixar a guarda para opressão dos dominantes.

Segundo Alentejano (2003), essa nova visão de compreender o rural como um espaço dinâmico e integrativo em evolução contribui significativamente para o fortalecimento dos municípios. Esse processo desenvolvimentista da zona rural deve ser idealizado com uma abordagem que coloque a agricultura no centro, mas que também explore as diversas potencialidades das comunidades rurais. A cidade de Mari-PB se originou do campo. Por isso a história, vivência, saberes, crenças e tradições do seu povo está ligada à força da terra.

Foto 27 – Entrada de Mari Antigamente



Fonte: Acervo Júnior Pintyartes.

Foto 28 – Entrada de Mari Atualmente



Fonte: Google Maps.

As Fotos 27 e 28 mostram as transformações urbanas, simbólicas e identitárias do município de Mari, em sua entrada principal, em duas épocas diferentes. Na primeira imagem, com um caráter mais histórico, observamos uma cidade ainda em desenvolvimento, marcada por uma estética funcional. O letreiro simples, com letras maiúsculas e fundo branco, exibe a frase “SEJA BEM-VINDO A MARI, TERRA DO ABACAXI. OBRIGADO PELA VISITA”, reforçando o vínculo identitário da cidade com os meios de produção do campo, especialmente o cultivo do abacaxi, que constitui um alimento simbólico e faz parte da economia do município e da vida dos/as trabalhadores(as) rurais. A presença de postes de iluminação simples e a via estreita sugerem uma estrutura urbana em processo de construção, revelando os traços de uma cidade interiorana. Pessoas e veículos aparecem, compondo um cenário de cidade tranquila.

Já a segunda imagem mostra Mari-PB atualmente, com a transformação significativa do contexto urbano e dos elementos que constituem a entrada da cidade. A antiga placa foi substituída por um grande pórtico moderno, em forma de arco, pintado de amarelo e branco, com a inscrição “MARI” no topo. Essa mudança reflete não apenas um investimento dos órgãos municipais em infraestrutura, mas também uma tentativa de renovação e valorização da imagem pública da cidade, evidenciando um desejo de modernidade e projeção local. A via asfaltada, as calçadas sinalizadas e o canteiro central com árvores revelam uma Cidade em crescimento.

A comparação entre essas “duas Mari” permite compreender como o espaço urbano é também um espaço simbólico, onde as mudanças físicas dialogam com as mudanças nos discursos de pertencimento, identidade e memória coletiva. O antigo letreiro fazia referência direta ao abacaxi, enquanto o novo privilegia uma imagem mais genérica, sugerindo uma reconfiguração da narrativa identitária. Assim, as imagens são representações valiosas da memória local, cada qual expressando diferentes momentos e valores do povo mariense.

Todavia, a economia local do município é predominantemente agrícola e ainda espelha a histórica concentração de terras na mão de poucos, dificultando a Reforma Agrária e o desenvolvimento econômico, social e político do país. Essa zona rural teve várias culturas predominantes ao longo dos anos, marcada pelos efeitos e influências duradouras do sistema feudal, que dissemina cultura e costumes europeu. De início, a região começou a ser explorada e ocupada pelos fazendeiros que investiam em plantação de fumo. Em seguida, as terras começam a ser explorada pelo cultivo de abacaxi, com êxito na produção, o plantio de abacaxi de Mari-PB se tornando o segundo maior do Brasil, apenas atrás de Sapé.

Conforme o discurso do chefe da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado da Paraíba (EMATER), desde a década de 80, com o declínio na produção de abacaxi, a mandioca passou a ser a principal cultura de Mari-PB. Além disso, a cana-de-açúcar tem ganhado espaço e destaque no município, já ocupando mais de 1.000 hectares. Destacam-se os nomes dos maiores produtores rurais do município de Mari, incluindo o atual prefeito Antônio Gomes da Silva, cuja fazenda possui mais de 1.000 hectares dedicados à mandioca. O chefe da EMATER no município delineia o perfil agrícola da cidade como segue:

[...] as outras culturas que até então eram predominantes no município como é a cultura do abacaxi, está em decadência, nós temos hoje 100 hectares, coisa que anteriormente era 2.100 hectares, isso na década de 70 até aproximadamente a década de 90. As outras culturas também decaíram, como por exemplo o inhame que ocupava aqui uma área de aproximadamente 600 hectares agora está na faixa e 250 hectares, a cultura também do fumo mas ainda hoje temos em faixa uns 100 hectares tem também o plantio da batata de uns 150 hectares as outras são menos de 100 (Chefe de Escritório da EMATER. Fonte: Trabalho de campo em 07 de maio de 2007).

A questão agrícola influi diretamente na questão agrária do país, pois as relações de trabalho e a expropriação do homem da terra decorreram principalmente o desenvolvimento de uma agricultura mecanizada. Pode-se dizer que foi um conjunto dessa relação que trouxe ao município vários conflitos de luta pela terra, pois vários eram os trabalhadores rurais empregados em condição de **superexploração**, sendo mais tarde expropriados dessas atividades, seja com a mandioca ou o abacaxi. Portanto, o município de Mari se destaca como um importante centro para produtores agrícolas.



Figura 9 – Ranking de 5 maiores empresas de agricultura em Mari-PB

RANKING DE 5 MAIORES EMPRESAS DE AGRICULTURA EM MARI-PB		
EMPRESA	SÓCIOS E ADMINISTRADORES	PRINCIPAIS PRODUTOS/ ATIVIDADE ECONOMICA
AgroMari Ltda.	Alberto Laurentino da Silva	Soja, Milho, Feijão
Mari Agropecuária	Jose Carlos Mari Ana Claudia Mari dos Santos	Soja, Trigo
Fazenda Lj Agropastoril Ltda	Thales Sobral Maia	Criação de bovinos
Cooperativa AgroMari	Maria do Carmo Monteze de Almeida	Manga, Laranja, Melancia
Agropecuaria Caraubas Ltda	Antonio Rafael Wanderley Casado da Silva	Criação de Bovinos

Fonte: Adaptado de Econodata (2023).

Esses dados apontam que o setor agrícola tem uma forte influência sobre a economia do município de Mari-PB, como exposto pelo ranking das cinco maiores empresas agrícolas da região. Pode-se observar que existe uma grande diversidade de plantios que vai desde grãos e oleaginosas, hortaliças e frutas até criação de bovinos. Essas empresas detêm um papel importante para economia do município. A participação de empresas especializadas em distintos tipos de plantação representa a variedade que compõe a base agrícola e econômica de Mari, destacando como esse setor não apenas sustenta a economia dos trabalhadores rurais, mas também possibilita a incorporação de diversos produtos agrícolas no mercado regional e, consequentemente, no mercado nacional.

Contudo, é necessário destacar que as condições de trabalho designadas pelos fazendeiros aos camponeses(as) são insalubres e diferentes, como cambões e assalariados. Para além das condições de trabalho, uma questão que começou a inquietar os homens e mulheres do campo foi a expropriação de terras. Todos esses fatores sociais e econômicos motivaram o trabalhador rural a lutar não só pelo direito à terra, mas também para reivindicar melhorias nas condições de trabalho no campo. No entanto, para refletir sobre as condições de trabalho dos camponeses, é importante compreender que, na década de 1960, os donos das grandes propriedades agrícolas tinham muito privilégio e poder, e utilizavam desses privilégios para atacar e oprimir os trabalhadores rurais Sem Terra, pois esses latifundiários influenciavam diretamente as decisões políticas e econômicas do Estado.

Nessa perspectiva, os trabalhadores rurais do município vêm se organizando por meio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mari (STR) desde 1962, tendo como forte alinhada à Igreja Católica e seu clero. Um dos padres que se destacou nessa luta foi o sacerdote Cônego de Farias, que liderou as reivindicações do movimento junto com os/as camponeses(as). Ademais, para fundar o sindicato, foi necessário mobilizar a força de 44 camponeses e líderes de movimentos sociais que contribuíam de forma significativa com as reivindicações sindicais. Entre as exigências dos trabalhadores, estavam melhores salários e a redistribuição das terras. No momento atual, segundo a Federação dos Trabalhadores Rurais, Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado da Paraíba (Fetag-PB) - 2022, o senhor José Martins de Lima é o líder do STR/Mari-PB, sendo ele também um dos fundadores deste sindicato.

Foto 29 – Associação de trabalhadores rurais de Mari, anos 60/70



Fonte: Acervo de Júnior Pintyartes.

Pode-se observar na Foto 29 um registro histórico do cotidiano político e social da cidade de Mari, durante as décadas de 1960 e 1970. Nela, há um grande grupo de homens, mulheres e crianças reunidos diante da sede da Associação dos Trabalhadores Rurais, conforme indica a placa na fachada do prédio ao fundo. A inscrição “MARI DE OUTRORA” reforça o caráter nostálgico da fotografia.

A união dos/as camponeses(as) revela a força da luta pela terra. Todavia, pode-se notar o predomínio de trabalhadores do sexo masculino, muitos deles trajando camisas sociais e chapéus de couro ou palha, roupas típicas do homem do campo. Essas vestimentas, associadas aos semblantes sérios e à postura reta, sugerem um momento solene, possivelmente de mobilização sindical. As mulheres e crianças indica o envolvimento familiar e coletivo em torno das atividades da associação.

O prédio simples, pintado de branco e janelas de madeira, com cartazes possivelmente de políticos colados nas paredes, reforça o vínculo entre o movimento rural e a política local. É provável que essa associação tenha tido papel fundamental na organização das ligas camponesas, em um período marcado por profundas desigualdades agrárias, repressão política, sobretudo durante a ditadura militar.

Esta fotografia é um documento símbolo da resistência camponesa, do desejo de organização e da luta por direitos trabalhistas, como acesso a terra, saúde e educação. Ela revela um momento em que a coletividade era uma das principais estratégias de sobrevivência no campo. Por fim, a imagem na Associação dos Trabalhadores Rurais de Mari não é apenas uma foto de época, mas um testemunho da história da cidade. Ela expressa a construção da cidadania rural, a importância dos vínculos comunitários e a atuação política como formas de resistência e existência no campo.

Essa organização, que servia aos interesses dos trabalhadores rurais, foi formada no município de Mari para compreender e buscar soluções para as necessidades dos trabalhadores do campo, que eram invisibilizados pelo Estado. Essa organização precisou lutar e reivindicar os direitos dos trabalhadores em diálogo com os órgãos governamentais. Logo, o STR começou a ofertar uma série de serviços importantes para os camponeses e camponesas sindicalistas, incluindo assistência médica e odontológica, que se tornou acessível aos trabalhadores. Essas melhorias, símbolos das conquistas sociais, políticas, econômicas e culturais, evidenciam o papel fundamental do sindicato rural no fortalecimento e desenvolvimento econômico da cidade de Mari-PB.

## **7 ENTRE SUSSURROS E SIGNIFICADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A pesquisa, de inspiração etnográfica, revelou como as práticas culturais e tecnológicas, chamadas nessa pesquisa de dispositivos infoculturais, são recursos educacionais essenciais para o fortalecimento da identidade dos Sem Terrinhas, contribuindo para o processo de construção de um pertencimento inserido diretamente na luta pela reforma agrária, justiça social.

Ao longo da pesquisa, foi possível identificar que a escola Zumbi dos Palmares desenvolve um papel central na preservação cultural, social e ideológica das crianças do assentamento Zumbi dos Palmares. Por meio do uso de dispositivos como a contação de histórias, o trabalho com a revista Sem Terrinhas (MST) e vídeos voltados para a cultura identitária do assentamento, os/as professores(as) da escola não apenas ensinam o conteúdo educativo programático, mas também valorizam as culturas, tradições, crenças, hábitos e a história da luta dos trabalhadores rurais Sem Terra. Por essa perspectiva, os dispositivos infoculturais se tornam veículos de resistência na escola Zumbi dos Palmares, essenciais para a perpetuação da memória e cultural do MST no estado da Paraíba. Assim, foi possível observar que os dispositivos infoculturais, além de promoverem a integração entre as gerações mais novas e os valores que regem o assentamento Zumbi dos Palmares, ainda transmitem a identidade do Movimento Sem Terra para os professores que não são assentados.

Portanto, com base na análise dos dados coletados por meio da observação participante, foi possível constatar que a utilização de dispositivos infoculturais contribui diretamente para o fortalecimento e construção da identidade coletiva dos Sem Terrinha, permitindo-lhes estabelecer um elo mais forte com sua história, luta e cultura, ao mesmo tempo em que se engajam em um processo socioeducacional que lhes prepara para as lutas sociais e políticas que fazem parte da trajetória do Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra.

A pesquisa também evidenciou como os dispositivos infoculturais aplicados em âmbito educacional vão além de instrumentos de ensino. Eles desempenham um papel fundamental na construção de um ambiente escolar de resistência e denúncia contra as estruturas hegemônicas que buscam desvalorizar a cultura e as práticas dos homens e mulheres do campo. Logo, as tecnologias adotadas na escola Zumbi dos Palmares (mesmo sendo poucas) não se restringem apenas ao uso de ferramentas digitais, mas se expandem para incluir ações cotidianas que resgatam saberes do campo, criando um ambiente em que as crianças assentadas podem se ver refletidas em seu próprio contexto social e histórico.



No entanto, embora tenha sido possível identificar a utilização desses dispositivos no ambiente de sala de aula, a pesquisa também revelou as limitações impostas pela estrutura educacional (física e didática) e pela escassez de políticas públicas, que muitas vezes não contemplam de maneira adequada as necessidades específicas das escolas de assentamentos. A escola Zumbi dos Palmares, embora desempenhe um papel importante na formação e ressignificação da identidade dos Sem Terrinha, ainda enfrenta desafios relacionados à falta de recursos e ao modelo educacional dominante, que corriqueiramente prioriza as necessidades das classes dominantes em detrimento das particularidades da educação do campo.

Ademais, durante a pesquisa, foi possível perceber que muitas famílias assentadas não possuem uma identidade consolidada como sujeitos Sem Terra e, conseqüentemente, têm dificuldades em transmitir essa identidade para seus filhos. Esse fato pode ser resultado do choque geracional ao longo dos 21 anos de existência do Assentamento Zumbi dos Palmares.

Outro ponto relevante identificado foi a substituição de professores assentados por docentes contratados que não pertencem ao assentamento. Apesar dessa mudança, os educadores contratados demonstram esforço em trabalhar com os alunos a cultura, a memória e a identidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A pesquisa também revelou que os pais das crianças do Assentamento Zumbi dos Palmares participam ativamente das reuniões escolares e demonstram preocupação com o futuro de seus filhos. Além disso, observou-se que a escola acolhe de forma exemplar as crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), garantindo um ambiente inclusivo. Atualmente, a instituição conta com o apoio de seis cuidadores, que desempenham um papel fundamental no cuidado e acompanhamento dessas crianças.

Também se identificou que a Escola Zumbi dos Palmares valoriza tanto as datas comemorativas tradicionais, como o Dia das Mães e a Páscoa, quanto aquelas que simbolizam a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Um exemplo marcante é a celebração dos 40 anos de existência do MST, evidenciando o compromisso da escola com a preservação da memória e da identidade do movimento. Durante a observação participante, notou-se que, das crianças que residem no Assentamento Zumbi dos Palmares, apenas três não estudam na Escola Zumbi dos Palmares. Além disso, a pesquisa revelou que as crianças estão apresentando um bom progresso no processo de alfabetização, evidenciado pela observação de suas habilidades de leitura em sala de aula.

Outro ponto relevante constatado no campo é que a atual gestão da escola está completamente comprometida com os valores, a cultura e a identidade das crianças Sem

Terrinha. Esse alinhamento se deve, em grande parte, ao fato de que a gestora atual também faz parte do assentamento desde o processo de ocupação do território.

Outro aspecto revelado na pesquisa foi a origem dos lanches oferecidos às crianças assentadas: eles são produzidos integralmente pela agricultura familiar. Essa prática não apenas fortalece o vínculo entre a escola e as famílias assentadas, mas também ensina às crianças a valorização da terra onde vivem, promovendo uma conexão mais profunda com o assentamento e sua cultura.

Outra questão observada foi a presença da Secretária de Educação Municipal nos eventos promovidos pela escola. Essa participação não só demonstra o compromisso com as atividades da comunidade escolar, mas também fortalece o diálogo entre a gestão pública e os pais das crianças, promovendo uma relação mais colaborativa.

Ademais, durante o processo de ingresso no campo, foi possível observar que a coordenação estadual de educação do MST na Paraíba está bem organizada. Ela mantém um diálogo eficiente entre os membros e realiza reuniões para discutir as necessidades das escolas pertencentes às brigadas regionais do MST. Dessa forma, a educação nos assentamentos se fortalece como uma das bandeiras fundamentais do movimento Sem Terra.

Observou-se que os alunos incorporaram a identidade do MST em datas comemorativas nacionais e municipais. Um exemplo disso foi o desfile de 7 de setembro, em que eles participaram carregando a bandeira do MST no desfile cívico na cidade de Mari-PB. Os professores da Escola Zumbi dos Palmares desenvolvem, junto com seus alunos, atividades direcionadas à identidade e aos valores do movimento. Por exemplo, em uma atividade dos alunos do Jardim 1, eles coloriram a bandeira do MST, simbolizando a resistência e o compromisso da Escola Zumbi dos Palmares com a luta pela terra.

A resistência e as reivindicações das famílias assentadas diante das pressões externas, como as tentativas de apropriação das terras e a imposição de uma educação que desconsidera seu contexto social, econômico, político e cultural, são uma constante na história dos trabalhadores rurais Sem Terra. A pesquisa destacou que a educação na Escola Zumbi dos Palmares é, portanto, um ato de resistência cultural e política, em que os dispositivos infoculturais desempenham um papel indispensável na (re)afirmação da identidade e na transmissão de uma memória compartilhada que une as gerações e fortalece a luta pela terra.

Contudo, é importante destacar o debate de Borko e Moraes dentro da Ciência da Informação, que abordam a relevância do conhecimento contextualizado e da informação como uma ferramenta para a ação social do indivíduo. Segundo Borko (1968), a Ciência da Informação

estuda "as forças que governam os fluxos de informação" e a forma como isso afeta o comportamento informacional nos grupos e comunidades sociais. A experiência etnográfica dessa pesquisa na Escola Zumbi dos Palmares demonstra bem essa ideia, pois os dispositivos infoculturais não são apenas ferramentas ou recursos de ensino, mas também canais que fortalecem os fluxos de informação entre as gerações e as práticas culturais do assentamento.

No entanto, Moraes e Almeida (2017) enfatiza a dinâmica de ambientes educacionais que disseminem o conhecimento de maneira crítica e reflexiva. A pesquisa na escola Zumbi dos Palmares revela que os/as professores(as) buscam criar um ambiente escolar em que a informação circule de forma que respeite e valorize a identidade cultural dos Sem Terrinhas.

Outrossim, os dispositivos infoculturais, como a utilização de mídias sociais e recursos digitais, disponibilizam novas formas de diálogo e de construção de saberes, ampliando os horizontes de conhecimento e permitindo que os Sem Terrinhas tenham acesso a diferentes fontes de saberes, sem perder de vista suas raízes culturais e a história do assentamento.

Portanto, os/as assentados(as) enfrentam muitos conflitos em sua luta por reforma agrária e o reconhecimento de seus direitos sociais são um lembrete diário da importância de um espaço educacional que (in)forme, mas também transforme. Esta pesquisa, ao abordar as dinâmicas entre cultura, informação e educação utilizando dispositivos infoculturais, contribui para a construção de um conhecimento que valoriza e reconhece a relevância da identidade cultural dos trabalhadores Sem Terra.

Para realização desta pesquisa, foi importante compreender que o MST se configura como um importante agente na luta pela reforma agrária e pela justiça social, econômica e política no Brasil. A escola Zumbi dos Palmares se insere nesse contexto, pois gestão escolar, professores e funcionários possuem consciência sobre a importância da reforma agrária e dos direitos dos assentados. Com isso, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados nas lutas sociais de classe.

Nessa perspectiva, a inspiração etnográfica adotada neste estudo possibilitou um entendimento mais profundo das práticas educativas e culturais da Escola Zumbi dos Palmares. Por meio da observação participante, foi possível captar detalhes que escapariam a métodos quantitativos, permitindo à pesquisadora construir laços de confiança e registrar relatos que enriquecem a narrativa sobre o cotidiano escolar. Portanto, essa abordagem destacou não apenas o conteúdo programático repassado, mas também a forma como cada atividade contribui para a construção identitária das crianças Sem Terra.

Contudo, a pesquisa demonstra que a Escola Zumbi dos Palmares vai além de ser um espaço educativo de ensino tradicional, firmando-se até como um ponto central na proposição

de dispositivos informacionais. A escola se estabelece como um núcleo de preservação cultural e formação identitária para as crianças assentadas. A análise das práticas educativas e dos dispositivos infoculturais indica que a educação do campo pode ser um espaço multicultural, em que as narrativas de luta são ressignificadas e futuros possíveis são traçados, respeitando a luta dos camponeses e camponesas.

A pesquisa revelou a presença de alguns dispositivos infoculturais na Escola Zumbi dos Palmares, os quais desempenham um papel fundamental na construção da memória e da identidade das crianças Sem Terrinha. Os dispositivos identificados incluem: A revista Sem Terrinha; as aulas de campo nas feiras de agricultura familiar; a pintura da bandeira do MST; a contação de histórias; o uso do CD Sem Terrinha durante os intervalos; a participação em atividades externas como desfiles e apresentações em datas comemorativas, como os 21 anos do assentamento Zumbi dos Palmares; rodas de conversa com as crianças e lideranças do MST; dinâmicas com música regional; e oficinas pedagógicas voltadas para o ensino e preservação da memória local, como a oficina de origami realizada no Dia das Crianças na escola Zumbi dos Palmares. Todos esses elementos contribuem para a transmissão de saberes, o fortalecimento da identidade coletiva dos Sem Terrinha e a preservação das memórias do assentamento.

Os dados coletados indicam que, apesar das limitações estruturais da escola, como a ausência de professores do próprio assentamento, ela se configura como um espaço de encontro e troca cultural, permitindo que as crianças acessem e compartilhem narrativas sobre sua história e território. A revista Sem Terrinha se destaca como um recurso importante utilizado pelos educadores, proporcionando às crianças a oportunidade de contar suas próprias histórias, expressar suas vivências e valorizar suas culturas. Além disso, as aulas de campo, realizadas nas feiras de agricultura familiar, são momentos de expressão da identidade Sem Terrinha, promovendo a valorização das experiências e origens dessas crianças. A prática de contação de histórias fortalece a oralidade e o compartilhamento intergeracional de saberes, permitindo que as crianças compreendam suas raízes de maneira mais profunda e significativa.

A análise também mostrou que os dispositivos infoculturais não funcionam apenas como ferramentas pedagógicas, mas também como instrumentos de ressignificação da história e da luta dos Sem Terra para as crianças. A incorporação desses dispositivos ao cotidiano escolar promove uma educação que vai além dos muros da sala de aula, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e contextualizado, que resgata e fortalece a identidade dos Sem Terrinhas da escola Zumbi dos Palmares.

Logo, a inserção desses dispositivos na Escola Zumbi dos Palmares contribui para um aprendizado significativo, permitindo que as crianças se reconheçam nas histórias narradas e

nos processos culturais vivenciados. Ao integrar elementos da cultura local e da história do MST, as atividades educativas da escola fomentam a construção de um conhecimento crítico, participativo e alinhado às propostas da educação popular. Esse processo vai além da transmissão de conteúdos formais, envolvendo as crianças de maneira ativa na construção de seu próprio saber e na valorização de sua memória coletiva.

A presença de pinturas representando o MST nos espaços escolares, como nas salas de aula e no muro da escola, assim como as dinâmicas musicais e as oficinas pedagógicas, contribuem para a construção de uma narrativa visual e sonora que reforça a identidade Sem Terrinha. Esses elementos visuais e sonoros, ao serem incorporados ao espaço escolar, promovem a construção de um ambiente que celebra e preserva a história da comunidade.

Contudo, a análise dos resultados evidencia que as ações educativas desenvolvidas na Escola Zumbi dos Palmares são mais do que instrumentos de ensino formal. Elas atuam como dispositivos fundamentais para o fortalecimento da memória e da identidade das crianças Sem Terrinha, reafirmando a importância da educação no processo de ressignificação da história e da luta do MST. Esses dispositivos infoculturais não apenas favorecem o aprendizado acadêmico, mas também contribuem para uma educação emancipadora, comprometida com a história e os saberes da comunidade, valorizando a cultura local e promovendo o protagonismo das crianças no processo educativo.

Dessa forma, a pesquisa confirma que a educação na Escola Zumbi dos Palmares não se limita a um simples processo de ensino e aprendizagem, mas também exerce um papel crucial na preservação da memória coletiva e na construção de uma identidade coletiva forte e resistente entre as crianças Sem Terrinha.

Por fim, as vivências e o diálogo contínuos entre gestão, educadores, funcionários, alunos(as) e famílias mostram que, apesar dos desafios, a solidariedade, o respeito e o compromisso com a cultura e a luta do campo transcendem barreiras. A Escola Zumbi dos Palmares reafirma seu papel como defensora dos valores do MST, promovendo inclusão, resistência e esperança para os Sem Terrinhas, contribuindo para um futuro mais justo no campo.

## **8 SEMENTES DE MEMÓRIA E HORIZONTES DE IDENTIDADE: REFLEXÕES FINAIS**

A pesquisa na EMEF Zumbi dos Palmares demonstra o papel fundamental da educação no fortalecimento da identidade cultural e na preservação da memória e das vivências dos/as assentados(as) do movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra, em especial do Assentamento Zumbi dos Palmares, sobre o qual este estudo se debruça. Logo, verificou-se que a escola se caracteriza como um ambiente educativo plural, que não se limita apenas à disseminação de conhecimento, mas que também desempenha uma função essencial na construção da identidade Sem Terra. Ao longo desta pesquisa, ficou evidente que a escola não é um mero espaço educativo tradicional, mas um local de resistência, onde a memória, a cultura e a luta pela terra se relacionam, reafirmando a importância da educação como um processo de (re)afirmação identitária e cultural. Portanto, a educação no campo é resultado de uma constante interação entre os saberes tradicionais do campo e as práticas pedagógicas escolares.

Ao analisar os dispositivos infoculturais, como as revistas Sem Terrinhas em sala de aula, o uso de mídias voltadas para a cultura local e a valorização das tradições culturais e políticas do assentamento. Com isso, a escola busca seguir um modelo de escola que dialoga diretamente com as realidades e as necessidades dos/as assentados(as), fortalecendo suas lutas e garantindo que as novas gerações de Sem Terrinhas possam se reconhecer como protagonistas de sua própria história. Assim, a Escola Zumbi dos Palmares não só colabora para a formação básica dos/as alunos(as), mas também para a preservação e disseminação de um legado social, cultural e político, formando crianças assentadas conscientes de sua identidade e comprometidas com as causas sociais que envolvem a reforma agrária e luta pela terra.

A observação participante utilizada nesta pesquisa possibilitou um entendimento mais profundo das atividades sociais, econômicas e culturais que fazem parte da vida dos/as alunos(as) e da comunidade escolar. A inspiração no método etnográfico, enquanto abordagem qualitativa, possibilita uma visão atenta sobre as ações cotidianas, as narrativas compartilhadas e as relações interpessoais que envolvem os indivíduos que compõem o assentamento Zumbi dos Palmares. Com isso, notou-se que os dispositivos infoculturais, ao serem inseridos nas práticas escolares, promovem a valorização dos assentamentos e também motivam as crianças assentadas a se reconhecerem como protagonistas de sua luta e identidade. Nesse contexto, ao compreender suas próprias tradições, crenças e culturas, os alunos e alunas podem se tornar cidadãos ativos na transmissão de conhecimentos e saberes que desempenham um papel essencial em sua identidade como Sem Terra.

Ademais, a pesquisa destacou a educação do campo como uma ferramenta essencial para a construção de identidades coletivas dos/as assentados(as), contribuindo para a formação de crianças conscientes do seu potencial cultural. A escola do campo, nesse contexto, não se limita às atividades pedagógicas, mas está intimamente ligada às experiências e aos desafios diários dos assentamentos rurais.

A valorização dos saberes da terra e a promoção de uma educação que considera e agrega a cultura do movimento são essenciais para que as crianças assentadas compreendam a importância da luta pela terra e pelos direitos humanos. Nesse sentido, o reconhecimento do patrimônio cultural é compreendido como um processo que ressignifica o passado e como uma ferramenta de empoderamento social para os sujeitos assentados. Logo, a escola Zumbi dos Palmares, ao integrar essas práticas e valores no plano de aula, torna-se um agente transformador, capaz de fortalecer o vínculo dos estudantes com a identidade do MST.

Consequentemente, outro ponto relevante da pesquisa é a presença dos dispositivos infoculturais, como registros audiovisuais e espaços de trocas culturais, que permitem aos alunos vivenciar e sentir a construção de símbolos e significados sobre o mundo ao seu redor. Sob essa perspectiva, é essencial que o poder público municipal disponibilize tecnologias apropriadas ao contexto rural, garantindo que os/as alunos(as) desenvolvam uma relação mais próxima com os recursos tecnológicos, ampliando suas possibilidades de aprendizado e expressão. Esses dispositivos transmitem informações, mas são também instrumentos de resistência cultural, permitindo que as vozes dos/as assentados(as) sejam ouvidas e consideradas, principalmente fora dos assentamentos.

O impacto desses dispositivos infoculturais vai além da simples disseminação de conhecimento. Eles promovem a construção de um saber comunitário compartilhado, que reforça a identidade dos Sem Terrinhas. Por fim, espera-se que os resultados desta pesquisa não apenas colaborem para o avanço científico no campo da Ciência da Informação, mas também inspirem novas iniciativas e estudos que busquem aprofundar a relação entre informação, cultura e educação. O fortalecimento da identidade Sem Terra, aliado ao reconhecimento da diversidade cultural, é um passo crucial para a construção de um Brasil mais justo e fraterno. A EMEF Escola Zumbi dos Palmares emerge, assim, como um espaço de resistência, luta e esperança, onde cada criança é incentivada a sonhar e a lutar por moradia, lazer, educação, saúde e um futuro mais digno. Este estudo reafirma a real importância de colocarmos a bandeira da educação em primeiro plano, não apenas como um meio de transmissão de conhecimentos, mas como um dispositivo essencial que resiste às atrocidades dos opressores, que lutam incessantemente para se manterem detentores do poder científico, econômico e social.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo? e outros ensaios**. Tradução de Celso Luiz Paulini e Daniela T. Amaral. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto: Artmed, 2009.
- ALENTEJANO, Paulo Roberto R. A relação campo-cidade no Brasil do século XXI. **Terra Livre**, n. 21, p. 25-38, 2003.
- ALMEIDA, S. M. **Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade**: um estudo de abordagem etnográfica. 2013. 165f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ALVAIDES, Natália Kerche; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. De sem-terra a Sem-Terra: memórias e identidades. **Psicologia e sociedade**, v. 25, n. 2, p. 288-297, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Ry9sDwyTKqV6XrBxrDMqXKC/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 05 nov. 2023.
- ARAÚJO, C. A. A. Paradigma social nos estudos de usuários da informação: abordagem interacionista. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 22, n. 1, p.145-159, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/9896>. Acesso em: 08 set. 2023.
- ARIÑO, Antonio. La invención del patrimonio y la sociedade del riesgo. In: RODRIGUEZ MORATÓ, Arturo (Coord.). **La sociedad de la cultura**. Barcelona: Ariel, 2007. p. 71-88.
- ARROYO Miguel González. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel González; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1995;
- AZEVEDO, Giselle Arteiro; TÂNGARI, Vera Regina; RHEINGANTZ, Paulo Afonso (orgs.). **Do espaço escolar ao território educativo**: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade. Rio de Janeiro: Riobooks, 2016.
- BARBALHO, Alexandre, Cidadania, minorias e mídia: ou algumas questões postas ao liberalismo. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (orgs.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARROS, Regina Benevides. Dispositivos em ação: o grupo. **Saúde e Loucura**, v. 6, p. 183-191, 1997.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.



BELKIN, N.J. Anomalous States of Knowledge as Basis for Information Retrieval. **The Canadian Journal of Information Science**, v. 5, p. 133-143, 1984.

BELKIN, N. J.; ODDY, R. N.; BROOKS, H. M. Ask for Information Retrieval: Part I. Background and Theory. **Journal of Documentation**, v. 38, n. 2, p. 61-71, 1982.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**. Rio de Janeiro: Cultrix, 1973.

BENEVIDES, Cezar. **Camponeses em marcha**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

BESSA, Décio; SATO, Denise Tama Borges. Categorias de análise. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tama Borges; MELO, Iran Ferreira de. **Análise de Discurso Crítica**: para linguistas e não linguistas. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p. 124-157.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORGES, L. P. C. O futuro da escola: uma Etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar. 2018. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

BONFIL-BATALLA, Guillermo. Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados. In: FLORESCANO, Enrique (Coord.). **El patrimonio nacional de México**. Buenos Aires: FCE CONACULTA, 1997. p. 28-56.

BORKO, H. Information Science: what is it? **American Documentation**, v. 19, n. 1, p. 3-5, jan. 1968. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EdbertoFerneda/k---artigo-01.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BOSI, Alfredo. O positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). **Do positivismo à desconstrução**: idéias francesas na América. São Paulo: EDUSP, 2004.

BOSI, Ecléa. Cultura e enraizamento. In: BOSI, Alfredo (org.). **Cultura brasileira**: temas e situações. São Paulo: Ática, 1987. p. 16-41.

BRASIL. Decreto-lei n. 25/1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 24056, 06 dez. 1937.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. **Portaria n. 10/1998**, de 16 de abril de 1998. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. Brasil: 1998.

BROOKES, B. C. The developing cognitive view in information science. In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON THE COGNITIVE VIEWPOINT, p. 195-203, 1977.

BUCKLAND, M. K. **Information and Information Systems**. New York: 1991.

CALDART, Roseli Salete. **Escola é mais do que Escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2002.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2004a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/C8CTZbGZp5t8tH7Mh8gK68y/>. Acesso em: 24 dez. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. **Por Uma Educação do Campo**: Campo - Políticas Públicas - Educação. Caderno 07. Brasília: Incra; MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CANCLINI, Néstor García. **Cultura transnacional e imaginário social**. São Paulo: Edusp, 1983.

CANDAU, Joel. **Identidades e alteridades**: um estudo antropológico. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. Um debate acerca de saberes necessários à prática pedagógica na perspectiva da inclusão escolar em escolas do campo nas mesorregiões Centro-Norte e Sudoeste de MS. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, p. 3757-3779, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/6343>. Acesso em: 18 dez. 2023.

CAPURRO, R. Epistemologia e Ciência da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5, Belo Horizonte, 2003. **Anais [...]** Belo Horizonte: Escola de Ciência da informação da UFMG, 2003. Disponível em: [http://www.capurro.de/enancib\\_p.htm](http://www.capurro.de/enancib_p.htm). Acesso em: 25 nov. 2016.

CAPURRO, R.; HJORLAND, B. O conceito de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 12, n. 1, p. 148-207, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/54/47>. Acesso em: 23 nov. 2016

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTRO, P. A. **Controlar para quê?** Uma análise etnográfica da interação entre professor e aluno. 2006. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2006.

CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros**. Itarema: [s. n.], 2022.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade/UNESP, 2001.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: ANDERY, Alberto Abib; LIEBESNY, Brônia; SAMPAIO, Luís Carlos; FURTADO, Odair; ANTANAITIS, Yvonne; BRITO, Eráclita Márcia de Oliveira. **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8. ed. SP: Brasiliense, 1989, p. 39-74.

COELHO, N. **A Tragédia de Mari**. João Pessoa: Ideia, 2004, 281p.

CONCRAB. **Cooperativas de Produção: questões práticas**. Cadernos de Cooperação Agrícola. v. 21. 3. ed. São Paulo: Concrab/MST, 1997.

COSTA, Maria Emília. **Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade**. Lisboa: INIC, 2010.

CUCHE, Denis. Cultura e Identidade. In: CUCHE, Denis. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DE' CARLI, Caetano; ANTUNES, Thiago; SILVA, Iago. Sete Pontos para se pensar a Educação do Campo. In: DE' CARLI, Caetano; BENZAQUEN, Júlia; BARRETO, Francisco Sá (orgs.). **Anais do I Seminário Internacional Curupiras**. 1 ed. Recife: UFRPE, 2017. p. 71-115.

DELEUZE, Gilles. O que é dispositivo? In: DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. 2. ed. Tradução e prefácio Edmundo Cordeiro. Lisboa: Veja; Passagens, 2005. p. 83-96.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/Unesco, 2006. p. 281-291.

ESLAVA, Clara. Entorno y Educación: un tejido invisible – un viaje de la Ciudad al Aula. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 6, n. 1, 26 abr. 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (1979 –1999)**. 1999. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio eletrônico: século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lexikon Informática, 1999. 1 CD-ROM. Versão 3.0.

FLORESTA, Leila. **Escola dos Acampamentos/Assentamentos do MST: uma pedagogia para revolução?**. 2006. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

FRANÇOIS, Étienne. Les mythologies historiques des nations européennes. *In*: BALLÉ, Catherine (org.). **Publics et projets culturels: un enjeu des musées en Europe**. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 126-136.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Luis Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, Moisey (org.). **A escola comuna**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

FROCHTENGARTEN, Fernando. **Memórias de vida, memórias de guerra: uma investigação psicológica sobre o desenraizamento social**. 2002. 174f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2023.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação social: um problema político em Psicologia. **Psicologia USP**, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. A Reinvenção Contemporânea da Informação: entre o material e o imaterial. **Pesquisa Brasileira Ciência da Informação**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 115-134, jan./dez. 2009. Disponível em: <http://repositorio.ibict.br/bitstream/123456789/116/1/GonzalezGomezTendencias2009.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes/FASE, 1990.

HALBWACHS, M. A **Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, 1996. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat24.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. **Varia História**, v. 22, n. 36, p. 261-273, dez. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/vh/a/qhLrpqw77Bgwq8Gv3wbRX4x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2024.

HEINICH, Nathalie. O inventário: um patrimônio em vias de desartificação?. **PROA – Revista de Antropologia e Arte**, n. 5, 2014. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/proa/article/view/16486>. Acesso em: 15 jan. 2024.

KORNWACHS, K.; KOSNTANTIN, J. (Eds.). **Information**: New questions to a multidisciplinary concept. Berlin: Akademie, 1996.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico e Área territorial**, 2022.

INCRA. **Instrução Normativa nº 015**, de 30 de março de 2004. 2004. Disponível em: [www.incra.gov.br](http://www.incra.gov.br). Acesso em: 10 maio 2024.

INCRA. **Relação das Áreas de Assentamento da Paraíba**. João Pessoa: Relatório do Incra, 2010.

INCRA. **Incra assenta 540 famílias em 2023 na Paraíba**. 26 jan. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/incra-assenta-540-familias-em-2023-na-paraiba>. Acesso em: 11 jun. 2024.

INOSTROZA, Fabián. **La puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar desde la perspectiva de las educadoras diferenciales**. jan. 2020. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/338630286\\_LA\\_PUESTA\\_EN\\_PRACTICA\\_DE\\_LAS\\_POLITICAS\\_DE\\_INCLUSION\\_ESCOLAR\\_DESDE\\_LA\\_PERSPECTIVA\\_DE\\_LAS\\_EDUCADORAS\\_DIFERENCIALES](https://www.researchgate.net/publication/338630286_LA_PUESTA_EN_PRACTICA_DE_LAS_POLITICAS_DE_INCLUSION_ESCOLAR_DESDE_LA_PERSPECTIVA_DE_LAS_EDUCADORAS_DIFERENCIALES). Acesso em: 10 jul. 2024.

JENKINS, Henry. **Convergence culture**: where old and new media collide. New York: New York University Press, 2006.

JODELET, Denise. Representations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (org.). **Les Representations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 68.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: Educs, 2003.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de Representação Social**. Brasília: Liberlivro, 2010.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti; MARQUES, Maria Cristina da Costa. Discurso do Sujeito Coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciências e Saúde Coletiva**, v. 14, n. 4, p. 1193-1204, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/bLYcq4qWYBJnrfZzbVrZmJh>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LEITE, Rogerio Proença; PEIXOTO, Paulo. Políticas urbanas de patrimonialização e contrarevanchismo: o Recife antigo e a zona histórica da Cidade do Porto. **Cadernos**

**Metrópoles**, v. 21, p. 93-104, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/5957/4311>. Acesso em: 05 dez. 2023.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEMOS, Francisco de Assis. **Nordeste - O Vietnã que não houve**: Ligas camponesas e o golpe de 64. 2ª ed. João Pessoa: Edições Linha d'água, 2008.

LIMA, Edvaldo Carlos de. **Dissidência e fragmentação da luta pela terra na “Zona da cana” nordestina**: o estado da questão em Alagoas, Paraíba e Pernambuco. 2011. 266f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LOURENÇO, Nelson Polucena. **Da concepção de cooperação do MST à sua materialização no Assentamento Zumbi dos Palmares-Mari/PB**. 2014. 119f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MACHADO, Vitor. O Movimento Sem Terra e a educação escolar: a construção de uma proposta pedagógica para além dos muros da escola. **Revista de Ciências da Educação**, v. 1, n. 25, p. 383-406, 2. sem. 2011. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ceru/article/view/89159>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MARTINS, José de S. **Os Camponeses e a política no Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MILITÃO, Maria Socorro Ramos. **Movimento dos Trabalhadores Sem Terra**: observações sobre a reforma intelectual e moral Gramsciana. 2008. 291f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Ed Hucitec, 2004.

MORAES, R.; ALMEIDA, M. E. B. Pedagogia Informacional: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 327-345, 2017.

MOREIRA, Gilvander. CPT e MST lutam pela terra, por educação do campo e pelo fim do trabalho escravo. **MST**, 16 mar. 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/03/16/cpt-e-mst-lutam-pela-terra-por-educacao-do-campo-e-pelo-fim-do-trabalho-escravo/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MST. **Dossiê MST Escola**. [s. l.]: ITERRA, 2005.

MST. **Princípios da Educação no MST**: reforma agrária, semeando educação e cidadania. Caderno de Educação, n. 8. São Paulo: 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, p. 82, dez. 1999.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. **Geografia do MST na Paraíba**: a luta por uma educação do /no campo no processo de territorialização do Assentamento Zumbi dos Palmares. 2007. 43f. Monografia (Graduação em Geografia) – UFPB, João Pessoa, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Revista Educ.**, v. 26, n. 1, p. 12-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2023.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de; GARCÍA, María Franco. Luta, resistência e educação do campo: o MST na Paraíba. **Espaço em Revista**, v. 10, n. 1, p. 107-120, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/espaco/article/view/13550>. Acesso em: 01 jul. 2024.

OLIVEIRA, Maria Edilara Batista de; GARCIA, Maria Franco. A luta pela terra e pela educação no assentamento rural do MST Zumbi dos Palmares e no acampamento pequena Vanessa, Mari, Paraíba. **Revista Pegada**, v. 10, n. 1, p. 158-178, jun. 2009. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/1688/1622>. Acesso em: 01 jul. 2024.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCK4n7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2024.

OLIVO, Clair Jorge; POSSAMAI, Osmar. Análise da sustentabilidade de Condomínios Rurais formados por agricultores familiares. **Revista Extensão Rural**, n. 7, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/extensaorural/article/view/6170>. Acesso em: 13 nov. 2023.

PERAYA, Daniel. O Ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, Séraphin (Org.). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, Antonio Alberto. **Além das Cercas**: um olhar educativo sobre a reforma agrária. João Pessoa: Ideia, 2005.

PEREIRA, Antônio Alberto. João Pedro Teixeira e as ligas camponesas paraibanas: desafios para educação no campo. In: MITIDEIRO JUNIOR, Marco Antônio; GARCIA, Maria Franco; VIANA, Pedro Costa Guedes (orgs.). **A questão agrária no século XXI**: escalas, dinâmicas e conflitos territoriais. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 487-501.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 2004.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

POULOT, Dominique. A razão patrimonial na Europa. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 34, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Anexo%2C%20texto%205.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PRATS, Llorenç. La mercantilización del patrimonio: entre la economía turística y las representaciones identitarias. **PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico**, n. 58, p. 72-80, maio 2006. Disponível em: <https://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/2176>. Acesso em 12 fev. 2024.

RAUBER, Maiara. A ocupação da Fazenda Annoni completa mais um ano e Sem Terra destaca conquista. **Brasil de Fato**, 28 out. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefatores.com.br/2022/10/28/a-ocupacao-da-fazenda-annoni-completa-mais-um-ano-e-sem-terra-destaca-conquista>. Acesso em: 14 fev. 2024.

RAUTENBERG, Michel. Patrimônio, continuidade ou ruptura no uso e nas representações dos lugares? **Jornades Nacionals de Patrimoni Etnològic**, 2010. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/297>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SHAPIRO, Roberta; HEINICH, Nathalie. Quando há artificalização?. **Sociedade & Estado**, v. 28, n. 1, p. 14-28, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Lft3QKjJ6mxTsMdLHhkKwwm/?lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2024.

SHANNON, C. E.; WEAVER, W. *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press, 1949.

SHINER, Larry. **Artification, Fine Art, and the Myth of “the Artist”**. 2012. Disponível em: <http://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=642>. Acesso em: 08 abr. 2024.

SOUSA, L. B.; BARROSO, M. G. T. Pesquisa etnográfica: evolução e contribuição para a enfermagem. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 12, n. 1, p. 150-155, mar., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/K5Gmf9SwZzjK3p7byWDtrjG/>. Acesso em: 02 fev. 2024.

STÉDILE, João Pedro. **A questão Agrária no Brasil**. São Paulo: Atual, 1999.

STEDILE, João Pedro; BERNARDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

TAJFEL, Henri. Social identity and intergroup behaviour. **Social Science Information/sur les sciences sociales**, v. 13, n. 2, p. 65-93, 1974. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/053901847401300204>. Acesso em: 5 jul. 2024.

TEIXEIRA, Maria Marta Elias. **Educação do campo e formação política na escola nacional de formação da CONTAG (ENFOC)**. 2018. 63f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

UNESCO. **Convenção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural**. Paris: UNESCO, 1972.

UNESCO. **Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540\\_por.locale=en](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por.locale=en). Acesso em: 11 jul. 2024.

URTIZBEREA, Inaki Arrieta. **Activaciones patrimoniales e iniciativas museísticas: ¿Por quién? Y ¿Para qué?** Pais Vasco/Argitalpen: Servicio Editorial de la Universidad del Pais Vasco, 2016. Disponível em: <https://addi.ehu.es/handle/10810/15083>. Acesso em: 20 jan. 2024.



VALDEBENITO, Rosa María Guerrero. Identidades territoriales y patrimonio cultural: la apropiación del patrimônio mundial en los espacios urbanos locales. **Revista F@ro**, ano 1, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/822>. Acesso em: 07 fev. 2024.

VARELA, Francisco. **A Questão Agrária nacional e a Reforma Agrária na Paraíba**. 3. ed. João Pessoa: Ideia, 2003.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. A sociedade da guerra e a cultura da violência. In: HARTMANN, Fernando *et al.* **Violências e contemporaneidade**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005. p. 63-80.

WEBER, Max. Conceitos Sociológicos Fundamentais. In: Max Weber. **Economia e sociedade**. Fundamentos da Sociologia Compreensiva. Brasília: UnB, 1991.

WEIL, Simone. Desenraizamento. In: BOSI, Ecléa (org.). **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996. p. 409-440.

WENETZ, Ileana. **Presentes na escola e ausentes na rua**: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade. 2012. 229f. Tese (Doutorado em Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-72.

WURMAN, R. S. **Ansiedade de informação**: como transformar informação em compreensão. São Paulo: Cultura, 1991.

ZANIRATO, Sílvia Helena; RIBEIRO, Wagner Costa. Patrimônio cultural: a percepção da natureza comoum bem não renovável. **Revista Brasileira de História**, v. 26, n. 51, p. 251-262, 21 dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/NwJwRjnrD9RKZ5pNNvYJTZf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2024.

ZANIRATO, Sílvia Helena. Patrimônio e identidade: retórica e desafios nos processos de ativação patrimonial. **Revista CPC**, v. 13, n. 25, p.7-33, jan./set. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.usp.br/cpc/issue/view/10532>. Acesso em: 18 maio 2024.

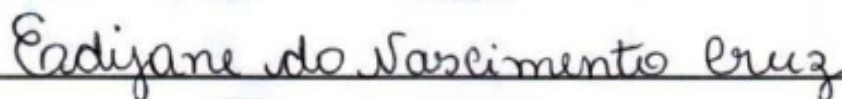
## ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: **DISPOSITIVOS INFOCULTURAIS NA EDUCAÇÃO DE ASSENTADOS: MEMÓRIA E IDENTIDADES NA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES**, a ser desenvolvida pela aluna **RAIMUNDA TAMIRES DA SILVA**, do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Profª. Dra. Izabel França de Lima, nesta instituição.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, do Parecer de Aprovação do presente projeto por um dos Comitês de Ética em Pesquisa da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

João Pessoa-PB, 06 de março de 2025.



Edijane do Nascimento Cruz

Gestora escolar

Mat: 1550

EDIJANE DO NASCIMENTO CRUZ  
GESTORA ESCOLAR  
MATRÍCULA: 1550

## ANEXO B – PARECER DA PLATAFORMA BRASIL



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

## CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS/UFPB, aprovou por unanimidade na 3ª Ordinária, realizada no dia 24/04/2025, o parecer favorável do Relator desse egrégio Comitê, autorizando a pesquisadora Raimunda Tamires Da Silva, a publicar a pesquisa intitulada: **“DISPOSITIVOS INFOCULTURAIS NA EDUCAÇÃO DE ASSENTADOS: MEMÓRIA E IDENTIDADES NA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES”**, CAAE: 87208025.1.0000.5188, após o envio do relatório final.

João Pessoa, 03 de julho de 2025.

Eliane Marques Duarte de Sousa  
Coordenadora CEP/CCS/UFPB  
Matrícula Siape: 332618