



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural
PÓS-CRÍTICA/DEDC II Alagoinhas



JEANNE LOPES SANTANA

**CASAS DE FARINHA: ESPAÇO DE CULTURA EDUCAÇÃO E AFIRMAÇÃO DE
IDENTIDADES**

Alagoinhas-Ba
2014

JEANNE LOPES SANTANA

CASAS DE FARINHA: ESPAÇO DE CULTURA EDUCAÇÃO E AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
Graduação em Crítica Cultural da Universidade do
Estado da Bahia, Campus II, no âmbito da Linha de
Pesquisa II- Letramentos, Identidades e Formação de
Professores como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Crítica Cultural.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Maria Nazaré Mota de Lima.

Alagoinhas- Ba
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

S231c Santana, Jeanne Lopes.

Caras de farinha: espaços de cultura, educação e afirmação de identidades./ Jeanne Lopes Santana. – Alagoinhas, 2014.
106f. il.

Dissertação – (Mestrado em Crítica Cultura) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Colegiado de Letras. Campus II
Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Nazaré Mota de Lima.

1. Educação popular - Brasil. 2. Cultura popular - Brasil. 3. Casa de farinha. 4. Convivência. I. Lima, Maria Nazaré Mota de. II. Universidade do Estado da Bahia. III. Título

CDD 370.1150981

Biblioteca do Campus II / Uneb
Bibliotecária: Rosana Cristina de Souza Barretto - CRB: 5/902

JEANNE LOPES SANTANA

CASAS DE FARINHA: ESPAÇO DE CULTURA EDUCAÇÃO E AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADES

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção de título de Mestre em Crítica Cultural, no Departamento de Educação Campus II da Universidade do Estado da Bahia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Nazaré Mota de Lima (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Suzane Costa

Prof^a. Dr^a. Stella Rodrigues dos Santos

Prof^a. Dr^a. Edil Silva Costa

DEDICATÓRIA

Quando escrevemos alguma dedicatória, principalmente, referente a uma nova etapa da nossa vida, revivemos histórias guardadas que marcaram a nossa trajetória. Penso que todas as vitórias e derrotas foram comemoradas como fruto de ensinamento. Estive pensando muito o que iria escrever já que às vezes penso ter esgotado todas as palavras, mas meu coração Jeanense sensível e axeluricamente baiano, pulsa cada vez mais incansadamente, como se não houvesse o ontem, continuando a sonhar constantemente. Foi assim que aproveitei a enxurrada de emoções para telepaticamente dar sentido aos meus pensamentos em turbulência repleto de emoções. Não sei quais, mas sei que seria capaz de chorar todas as lágrimas das imensas cachoeiras, quedas d'águas, mares, rios, todas as águas do universo por um simples sorriso de um verdadeiro e leal amigo. A minha dedicatória vai para essas pessoas amigas e sujeitos participantes da minha história que amo tanto. Então, assim, dedico a:

Aos meus pais, Meyre e João;

Aos meus irmãos Emerson e Robson;

As minhas cunhadas Alice, Hemille e Lívia;

Aos meus, primos, amigos, colegas,;

*A minha querida Professora Zélia Reis, Secretária de Educação de Entre Rios- Ba,
pela qual tenho uma profunda admiração, pela sua compreensão e sapiência ;
E, ao meu namorado Arnaldo Júnior, que me apoia em todos os meus sonhos e que
nas minhas fraquezas, choros sempre com muito amor, dedicação e confiança
proporcionados, me ajudou e ajuda na realização dos meus/nossos sonhos.*

AGRADECIMENTOS

Manifesto meu carinho e admiração a todos aqueles que de forma direta ou indireta colaboraram para a elaboração deste trabalho, em especial:

A Deus que com suas bênçãos me permitiu realizar o presente estudo;

A Maria Nazaré Mota de Lima e todos os meus professores do Programa de Pós-graduação de Crítica Cultural pelos ensinamentos, paciência e orientação desta pesquisa;

Aos meus professores do Ensino Médio, destaco Professor Luiz pelo incentivo que sempre tive;

As minhas queridas professoras Maria de Fátima Berenice e Áurea Silva que desde a graduação me auxiliaram;

Aos meus novos amigos de Buracica e Theodoro Sampaio porque se não fossem eles não existira a minha pesquisa;

E finalmente aos meus amigos que direta e indiretamente me auxiliaram na realização desta pesquisa.

Amor, Inocência e Paz

Inocência não é uma doença
Inocência tem presença
Inocência, pura inocência
Que um dia se ausenta
Começa a malícia, maldade
Poder de escolher entre o bem e o mal
Entre o açúcar e o sal
Começa a surgir a paixão
Amor no coração
A mente se desenvolve e o corpo vira ilusão
Um sentimento invade o peito
Numa luta demais
Quem será que pode mais
Amor, inocência ou paz?
Mas só dois conseguem a luta
Inocência é perdida
E o amor começa a mudar a vida
Que é muito querida
Inocência fica para traz
Só sobram amor e paz
Inocência fica para traz
E eu me lembro cada vez mais.

(D.S.S- 10 anos- Moradora da Comunidade de Panelas- Ba)

RESUMO

SANTANA, Jeanne Lopes. **Casas de farinha: Espaço de Cultura Educação e Afirmação de Identidades**. 2013. 112f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural). Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2013.

Este estudo busca compreender o cotidiano das casas de farinha na comunidade de Panelas-Ba, nas relações de convivência que perpassam a produção da farinha como um processo educativo possibilitando a construção e a difusão de saberes culturais. Associando a educação, cultura e identidade o estudo se baseia em, Caldart (2000) com as pesquisas relacionadas a educação do campo; as práticas educativas, Freire (2007) com prática social, produtiva e de relações humanas; cultura e identidade, relacionada aos saberes de geração em geração e Brandão (2007) que concebe as praticas educativas nas casas de farinha como situações de ensino aprendizagem .Utilizei entrevista semiestruturadas, observação participante, conversas cotidianas, e o uso de fotografias dos espaços das casas de farinha para que a produção de dados permitisse a construção da pesquisa. Nesses espaços, as práticas da produção da farinha de mandioca informam e materializam saberes que são socializados nas relações de convivência na comunidade e que nas escolas, muitas vezes, são descartados. Os moradores da comunidade buscam manter a continuidade da cultura do ato de fazer farinha, manualmente e sem a utilização da tecnologia com os fornos elétricos, utilizam práticas de aprendizagem que são dinamizadas por meio do aprender fazendo, da oralidade e da observação.

Palavras-Chaves: Casa de Farinha, saberes e práticas educativas, relações de convivência.

ABSTRAT

SANTANA, Jeanne **Lee. Houses of flour: culture Space Education and affirmation of identity**s. 2013.112f. Dissertation (master in Cultural criticism). Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2013.

This study seeks to understand the daily life of the flour in the Pan community-Ba, in relations of coexistence that pertain to the production of flour as an educational process allowing the construction and diffusion of cultural knowledge. By joining the education, culture and identity the study relies on, Caldart (2008) with the research related to the education field; educational practices, Freire (2007) with social, productive and practice of human relations; culture and identity, related to the knowledge from generation to generation and Brandão (2007) to develop educational practices in flour as teaching learning situations. I used semi-structured interviews, participant observation, everyday conversations, and the use of photographs of spaces of houses of flour for the production of data allowed the construction of the survey. These spaces, practices of manioc flour production report and materialize knowing that you are socialized in relations of coexistence in the community and in schools often are discarded. The residents of the community seek to maintain continuity of the Culture Act of making flour, manually and without the use of technology with electric ovens, use learning practices that are performed through the learning by doing, orality and observation.

Keywords: flour mill, knowledge and educational practices, relations of coexistence.

LISTA DE IMAGENS

Foto 01 Acesso a Comunidade de Panelas-Ba

Foto 02 Plantação das raízes de mandioca nos terrenos de Panela-Ba

Foto 03 Casas de farinha em Panelas-Ba

Foto 04 A presença da escrita nas casas de farinha

Foto 05 A presença da família nas casas de farinha

Foto 06 Fábrica de Beijus

Foto 07 A presença da das crianças nas casas de farinha

Foto 08 As paredes das casas de farinha

Foto 09 Terreno limpo e arado

Foto 10 O cuidado com a mandioca

Foto 11 Estrutura da casa de farinha

Foto 12 Prensa de mandioca

Foto 13 Sumo da mandioca

Foto 14 Forno para a torração da massa da mandioca

Fotos 15 Beiju seco e molhado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	11
CAPÍTULO 1- CASA DE FARINHA: ESPAÇO DE APRENDIZAGENS -----	18
1.1 Pesquisas sobre casas de farinha: fonte de aprendizagem-----	17
1.2 A mandioca e a farinha de Mandioca: cultivo no Brasil e suas Regiões-----	22
1.3 As casas de farinha da comunidade de Panelas-BA -----	24
CAPÍTULO 2 - REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, CULTURA, IDENTIDADE ----	33
2.1 Educação no campo: tecendo diálogos históricos -----	33
2.2 Medidas de adequação da escola à vida do campo: LDB/Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB 9394/96) -----	38
2.3 A produção de farinha e as relações de convivência: espaço de culturas e identidades -----	42
CAPÍTULO 3 – RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS: A CASA DE FARINHA COMO ESPAÇO EDUCATIVO E CULTURAL -----	50
3.1 Práticas educativas e culturais nas relações de convivência na comunidade--	56
3.2 O contato da leitura e da escrita na comunidade-----	59
3.3 A praticidade da leitura e escrita na vida dos sujeitos da casa de farinha-----	62
3.4 Saberes e práticas educativas na produção da farinha de mandioca-----	67
3.4.1 O saber plantar e colher a mandioca-----	68
3.4.2 O saber das etapas do fazer farinha-----	72
3.4.3 O saber dos tipos de farinha-----	77
3.4.4 O saber da comercialização-----	80

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	85
5 REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	93
APÊNDICE A- Roteiro de Observação	94
APÊNDICE B- Roteiro de Entrevista	95
APÊNDICE C- Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas com alunos das escolas próximas a comunidade	96
ANEXOS	97
Entrevista 1	98
Entrevista 2	100
Entrevista 3	102
Entrevista 4	104
Entrevista 5	106

INTRODUÇÃO

Este estudo está relacionado à minha experiência como educadora social de um projeto social da Petrobras, localizado na comunidade de Buracica-Ba, que me possibilitou observar práticas educativas vivenciadas por estudantes da faixa etária de 08 a 12 anos, filhos de produtores de farinha da localidade de Panelas- Ba.

As casas de farinha, na maioria das percepções sempre foram vistas como espaços próprios de comunidade rural, produção econômica e economia de subsistência que perpassam por processos de produção e colheita como fonte de sobrevivência da comunidade. Moreira (2003, p.117) considera que as imagens culturais hegemônicas sobre o rural, em oposição aos sentidos conferidos ao urbano, carregaram as noções de agrícola (apenas produção) como atrasado, tradicional, rústico, selvagem, incivilizado e de comportamentos resistentes a mudanças.

É necessário reconhecimento do espaço do campo rural como um espaço de relações, além, da produção cultural, pois a diversidade cultural desses sujeitos permite a valorização e a afirmação da sua identidade, vista como forma de resistência no seu ambiente social. Trata-se, então, de pessoas que procuram compartilhar seus saberes, sem perder a sua identidade.

Delimitei como objeto de estudo as relações de convivência e práticas educativas que perpassam a produção da farinha de mandioca enquanto um processo educativo social, econômico e cultural que possibilita a construção e difusão de saberes educativos e culturais.

Durante a realização do estudo exploratório na comunidade, tendo como recorte as relações de convivência nas casas de farinha, percebi que o fazer farinha existe a construção de um processo educativo e socialização de saberes. A partir dessa constatação, emerge como problema de pesquisa compreender que saberes

e práticas educativas são construídos e (re) construídos nas relações sociais e culturais que se estabelecem nas casas de farinha na comunidade de Panelas BA?

Com a finalidade de aprofundar o estudo dessa problemática, procurei detalhar questões que pudessem me guiar durante a realização da pesquisa; quais sejam:

- ▶ Que práticas educativas são socializadas nos espaços das casas de farinha da Comunidade de Panelas- BA?
- ▶ Que práticas educativas estão inscritas nas relações de convivência dos moradores de Panelas-Ba?
- ▶ Como esses saberes educativos são vistos de geração em geração?

Após a elaboração do problema, defino como objetivo geral desta pesquisa analisar e compreender, a partir da produção da farinha de mandioca, o processo de construção e partilha dos conhecimentos como práticas educativas que são desenvolvidas em espaços diversificados na Comunidade de Panelas Ba, principalmente nas Casas de Farinha.

Definido o objetivo geral, para alcança-lo, busco relacionar aos seguintes objetivos específicos: Analisar a organização dos espaços das Casas de farinha na Comunidade de Panelas-Ba; identificar as práticas educativas inscritas nas relações de construção e convívio durante, e nos processos na produção de farinha de mandioca; identificar como os saberes e práticas educativas contribuem para a sustentação das relações de convivência dos moradores, fazedores da farinha de mandioca na comunidade.

Em busca de fundamentação teórica relacionada à pesquisa, destaquei autores direcionados a alguns temas como: Em relação à cultura e identidade, Hall (2002); relacionado a educação do campo Brandão (1985, 2006, 2007), Caldart (2000). Freire (2007), concebendo as práticas educativas nas casas de farinha como situações de ensino aprendizagem.

Nas entrelinhas e nas próximas seções da pesquisa, utilizo outros pesquisadores que serviram como referência, pois nortearam o trabalho relacionado às categorias empíricas necessárias para o embasamento do conhecimento na construção de uma pesquisa, principalmente pesquisa de campo: o fazer farinha; saber ensinar; saber fazer; o tempo; espaço; a leitura; a escrita e todas as categorias que estão vinculadas nas práticas educativas nas Casas de Farinha, com o objetivo de desenvolver uma cartografia dos saberes educativos econômicos, sociais e culturais presentes nas relações de convivências na comunidade.

Como estratégia, me aproximei de moradores antigos, professoras, mulheres lavadeiras, vendedores de farinha, produtores de beiju e outros moradores que apareciam durante a minha pesquisa. Busquei participar, quando possível, do processo que envolve a produção da farinha procurando, sempre, estabelecer uma relação de confiança e aprendizagem, observando as práticas e saberes educativos e as representações dos sujeitos em seu contexto e utilizando um diário de campo.

Para isso, foram realizadas 05/cinco/ entrevistas em diferentes espaços. Sendo que 03 (três) dos entrevistados são moradores e fazem parte das Casas de Farinha e dois são moradores antigos da comunidade que não trabalham na casa de farinha. Quando abordei a presença da leitura e escrita nas casas de farinha, trabalhei com os relatos de filhos, estudantes, dos agricultores na faixa etária de 10 a 13 anos. No decorrer do texto da pesquisa utilizo as iniciais dos seus nomes, como forma de preservação da identidade, com números ao lado das iniciais .

Esta pesquisa se caracteriza como pesquisa qualitativa. Para Minayo (2000, p.105), na pesquisa qualitativa, o campo é o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação.

Martins (2008) se refere a técnicas utilizadas pelo estudo de caso, como uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real, em que o pesquisador vive o contato direto do apreender, vivenciar, descrever, compreender e interpretar a realidade, mediante o problema da pesquisa.

Para Martins (2008, p. 9), no mergulho em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa e o estudo de caso exige um diálogo com uma plataforma teórica, com o maior número possível de informações em função das questões e das diferentes técnicas de levantamento de dados.

Com base nessas afirmações, é de suma importância identificar a educação inserida em relações sociais e culturais em um ambiente de realização de práticas de fazer farinha. A observação permitiu verificar e compreender as percepções, costumes e representações dos sujeitos em seu contexto.

Procurei construir uma estratégia metodológica que possibilitasse maior contato com os moradores e fazedores de farinha em diferentes espaços, principalmente, nas Casas de Farinha, por isso, além da observação realizei entrevistas com sujeitos da pesquisa. As atividades de observação desenvolveram permitem que muitos conceitos preestabelecidos e engessados sejam desconstruídos para serem construídos, e foi a partir desse momento que tive a sensação de me inserir na comunidade como pesquisadora.

Para Martins (2008), nessa técnica o pesquisador observador torna-se parte integrante de uma estrutura social e, na relação face a face com os sujeitos da pesquisa, realiza a coleta de dados e informações, o que requer, ao mesmo tempo, desprendimento e envolvimento pessoal.

Clifford (1998) chama a atenção para o fato de o etnógrafo, por meio da observação participante, realizar um exercício de interiorização e exteriorização. Na primeira situação, o pesquisador capta, mediante a empatia que estabelece com os seus informantes, os sentidos profundos, subjacentes, os gestos específicos; no segundo momento, o etnógrafo precisa refletir sobre essas significações à luz de contextos mais amplos.

Macedo (2010), diz que entrevistas exigem um roteiro de flexibilidade para que a informação inesperada seja valorizada e incluída. A gravação das entrevistas facilitou a obtenção de dados sobre as práticas educativas dos sujeitos pesquisados e descrições das situações e dos acontecimentos. Posteriormente, transcritas, para sistematização e análise dos dados.

Também foram utilizadas fotografias com as informações visuais como fonte documental. Sendo que só foram tiradas as fotos de quem autorizava a exposição de sua imagem na pesquisa.

A esse respeito, Gutiérrez (2005, p. 57) assim se refere:

Ao fotografar é preciso olhar e esse olhar “é atribuir sentidos e captar sentido incorporados no objeto”. A fotografia possui três características: a) é um registro documental por representar a realidade; b) é artística por criar emoções; c) é textual por transmitir ideologias e valores. Diante da fotografia o espectador recebe informação (função epistêmica), sensações (função estética) e representações socioculturais (função simbólica), o que permite ao homem reafirmar e precisar a sua relação com o mundo da imagem. O caráter simbólico da fotografia faz com que ela sirva de mediadora entre o espectador e a realidade, possibilitando trazer à tona o saber, os afetos, as crenças, os modelos culturais e sociais de uma época, classe social e cultura, das quais o espectador foi parte integrante e é representante. Assim, a fotografia é objetiva e subjetiva, isto é, é objetiva como registro de alguma coisa e é subjetiva na forma de realizá-la e de observá-la.

Os recursos visuais não são considerados apenas como suporte de uma pesquisa, mas como forma de registro direcionado ao objetivo da pesquisa e na coleta de dados. Nas Casas de Farinha era solicitada a autorização para as fotos, caso fosse negada as fotos não eram registradas, respeitando-se a vontade dos sujeitos da pesquisa.

Em relação ao processo de análise de dados procurei me aprofundar nas idas a comunidade para melhor interpretação. Os questionamentos, e inquietações vivenciados para e durante a pesquisa dão corpo a esta dissertação apresentando a seguinte estrutura:

A introdução, na qual apresento o tema da pesquisa, as motivações, inquietações, a construção do objeto e objetivos, justificativa e a perspectiva do estudo. O primeiro capítulo, no qual apresento dados de pesquisas relacionadas a educação, educação do campo, estudos de práticas educativas nas Casas de Farinha, destacando as casas de farinha da comunidade de Panelas-BA. O segundo capítulo apresenta uma discussão teórica sobre educação, cultura e identidade, principalmente nas questões relacionadas a novas concepções sobre educação no campo. O terceiro capítulo analisa as falas e cenas, para demonstrar que as casas de farinha são espaço de educação e cultura, envolvendo os saberes e práticas educativas da comunidade e da casa de farinha nas suas relações de convivência. Por fim, as considerações abordam o resultado dos estudos e observações realizadas no processo da pesquisa enfocando o modo de fazer e aprender a fazer a farinha de mandioca e sua relação com suas relações de convivência na Comunidade de Panelas-Ba.

CAPÍTULO 1 CASAS DE FARINHA: ESPAÇO DE APRENDIZAGENS



Casa de Farinha desativada na comunidade de Panelas-BA: Espaço de conhecimentos e memórias.

Fonte: Santana (2013)

Neste capítulo, apresento um estudo sobre as casa de farinha baseado em bancos de dados de pesquisas relacionadas ao tema, como, também, as casa de farinha pertencente na comunidade de Panelas-Ba observando e compreendendo os saberes e práticas educativas, principalmente, ao perceber que a criação de um produto, como a farinha de mandioca, além de possuir uma história relacionada com um determinado modo de vida de grupos sociais, comunidade, localidade, região, configura-se como um produto introduzido em contextos socioculturais com espaços peculiares.

1.1 Pesquisas sobre casas de farinha: fonte de aprendizagem

A partir do contato com a comunidade e como pesquisadora de Crítica Cultural pesquisei autores que abordam temáticas relacionadas ao meu objeto de estudo. Durante a pesquisa de teses e dissertações da CAPES encontrei poucos trabalhos relacionados a estudos nas casas de farinha, principalmente, em relação aos saberes e práticas educativas. Na área de educação rural foram encontrados

cerca de 50 trabalhos relacionados a letramento, leitura e escrita em espaços ditos como formais e informais; a escola como espaço educativo entre outras temáticas. Dessa forma, destaco algumas pesquisas que serviram de base para o estudo da minha proposta de trabalho. Dentre eles separei como parte e fonte para a minha pesquisa duas temáticas e três pesquisas de cada tema relacionadas a: Educação Rural e Identidade; Práticas educativas nas casa de farinha com as memórias e relações de convivência como espaço de educação e cultura.

Na área de Educação Rural a dissertação de Sara Ingrid Borba da Universidade Federal da Paraíba intitulada por Outro trabalho de suma importância é a dissertação de Sara Ingrid Borba da Universidade Federal da Paraíba intitulada por Educação Rural: Uma Realidade no Chão Sem Terra da Escola do Campo abordando que a educação escolar no Brasil tem suas raízes em um contexto de opressão e exclusão da classe dominante sobre a maioria da população brasileira, sendo esta maioria, pessoas que vivem no e do campo e que, durante muitos anos tais processos serviram para construir as relações sociais em que vivemos ao longo do nosso processo histórico, tornando a educação escolar como uma expressão das formas de dominação. Dessa forma Dessa forma, utilizei sua pesquisa como referência de que é necessário o reconhecimento do espaço rural como um espaço de relações, além, da produção cultural, pois a diversidade cultural desses sujeitos permitem a valorização e a afirmação da sua identidade vista como forma de resistência no seu ambiente social. Trata-se então, de pessoas que procuram compartilhar seus saberes sem perder a sua identidade.

A dissertação de Cláudia Honnef da Universidade Federal de Santa Maria intitulada como: A extensão Escolar de Remanescente Quilombolas: Pontos de Interlocução aborda a educação como espaço essencial para o desenvolvimento do ser humano. Traça um percurso histórico sobre a educação no Brasil voltada a população negra com o de objetivo verificar e analisar se e como as ações de extensão rural desenvolvida pela EMATER no município de Arroio do Tigre colaboram ou podem colaborar para a inclusão educacional escolar de estudantes remanescentes quilombolas da Comunidade Quilombola Linha Fão. Na pesquisa foram entrevistadas vinte e duas pessoas, entre extensionistas, professoras, mães a estudantes da comunidade quilombola, sendo que os resultados mostraram a

extensionista de bem-estar social da EMATER de Arroio do Tigre como importante figura para o reconhecimento da comunidade pela Fundação Cultural Palmares. Além disso, a EMATER, juntamente com a Secretaria de Assistência Social do município, em parceria com uma das escolas em que os alunos da comunidade estudam, desenvolveram atividades visando auxiliar as pessoas da comunidade quilombolas a conhecerem seu passado e a se auto-reconhecerem remanescentes de quilombos.

Após a intervenção dessas entidades, principalmente do trabalho desenvolvido na escola alguns entrevistados afirmaram uma ligeira diminuição no índice repetência e de evasão escolar entre os estudantes membros da Comunidade Quilombola Linha Fão. Por fim, com a pesquisa percebeu-se as que ações extensionistas puderam e podem colaborar para inclusão educacional escolar de estudantes remanescentes quilombola, podem existir pontos de interlocução nas ações dos extensionistas rurais e dos professores, mas é preciso haver um constante diálogo, uma parceria entre eles. Nesse sentido, este estudo serviu como orientação para perceber que a realidade cultural de uma localidade é construída dentro de processos socioculturais como forma de ressignificação da sua realidade e natureza rural.

Relacionado a oralidade e letramento, como educação e educação do campo e identidade cultural destaco a dissertação de mestrado de Áurea da Silva Pereira, *Percursos da Oralidade e Letramento na Comunidade de Saquinho, Município de Inhambupe-Ba*, a qual tem o objetivo de pesquisar de que forma as práticas de letramento utilizadas na escola municipal têm contribuído para a formação de identidade sociais dos sujeitos moradores da comunidade de Saquinho, município de Inhambupe/BA, a qual contribui de forma significativa para meu estudo devido a construção e reconstrução da identidade social dos sujeitos moradores da zona rural presente nos dos estudos, além dos dados coletados e analisados, na dissertação citada, trazem um valioso conjunto de textos que contribui para uma reflexão sobre a interação escola e comunidade, assim como uma avaliação sobre os currículos escolares em comunidades rurais.

Sobre a temática das práticas educativas nas casas de farinha com as memórias e relações de convivência como espaço de educação e cultura. Destaco a dissertação de mestrado intitulada *A cultura da produção de farinha: um estudo da matemática nos saberes dessa tradição*, de Alexandre Vinícius Campos Damasceno, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, publicada em 2005. Esta dissertação discute sobre os saberes construídos na tradição da produção da farinha de mandioca e busca analisar esses saberes sob a perspectiva das categorias do tempo e medida, construídos e praticados na produção de farinha no Município da Serra do Navio e Calçoene, no Estado do Amapá/Brasil, a qual tem uma relação com meu estudo, pois a sua pesquisa também está inserida nos saberes adquiridos na casa de farinha ao ter contato com o processo de produção e de que as casa de farinha são vistas como uma associação e sim como uma economia informal, pois se localizam, sobretudo, em uma área de sobrevivência da necessidade imediata do indivíduo pertencente ou não de uma comunidade. Associada a economia popular, temos um campo bem definido que expressa vários valores presentes na casa de farinha como: a articulação, parceria, rede, co manutenção, contrapartida, cogestão, diversidade cultural e identidade cultural, ou seja, a integração de culturas.

No mesmo foi encontrada a dissertação de mestrado em História social intitulada *Entre farinhadas, procissões e famílias: a vida de homens e mulheres escravos em Lagarto, Província de Sergipe (1850-1888)*, de Josineide Cunha dos Santos. Neste trabalho, a autora aborda homens e mulheres oriundos das casas de farinha destacando as histórias de vida, e o espaço de cultura, educação presente na comunidade como forma de reexistência na sociedade. Próxima da minha pesquisa destaco, também, as práticas educativas distribuídas desde o saber do plantar, cuidar, manusear, fabricar, comercializa e é dessa forma e nesse contexto, os novos grupos culturais se tornam visíveis na cena social, buscando afirmar suas identidades ao mesmo tempo em que questionam a posição privilegiada das identidades até então hegemônicas. Dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, há diferentes maneiras, a questão da identidade e da diferença, não simplesmente em tom de celebração, mas, sobretudo, problematizando essa questão.

Já a dissertação de Pollyana Andrade Souza Viana da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Tecendo a memória do Trabalho Infantil em Casas de Farinha tem o objetivo de verificar como o trabalho infantil é concebido na memória dos trabalhadores adultos das Casas de Farinha do Bairro Campinhos, em Vitória da Conquista na Bahia. A categoria memória, na presente investigação, possibilita compreender a relação dialética estabelecida entre os significados manifestos hoje e aqueles que foram elaborados em momentos históricos do passado. Para tanto partimos do estudo das relações de trabalho na sociedade capitalista e do trabalho de crianças e adolescentes no cenário brasileiro. Selecionaram-se dez trabalhadores adultos (entre homens e mulheres) com idade entre 40 e 62 anos, que, desde a infância, foram inseridos na produção de farinha como mão de obra suplementar e que ainda se encontram na mesma atividade. As práticas metodológicas adotadas foram entrevistas semiestruturadas aliadas a observações, com a finalidade de trazer as concepções dos entrevistados.

Essa pesquisa trouxe fontes necessárias para perceber que a presença das crianças nas casas de farinha de Panelas-BA, também, é frequente e na medida em que vão crescendo se apropriam da prática do fazer farinha iniciando sua aprendizagem perto das mães e pais. Muitas vezes são proibidas de manusear instrumentos cortantes, porém utilizam as mãos e retem as ações que as mães fazem durante o processo fazendo com que o aprender fazer farinha se torna prática como sinal de continuidade. Assim, percebi que os moradores apresentam histórias narrados pelos colaboradores, protagonistas desta pesquisa através das memórias seja individuais ou coletivas. Fatos históricos, culturais e religiosos são trazidos em evidência, assim como os percursos da infância, dos anos de juventude que descrevem a lida diária da vida no campo, os papéis da tradição familiar, a busca da sobrevivência em condições adversas. Nas entrelinhas das suas narrativas, destaco também o reconhecimento dos saberes educativos nas Casas de Farinha, situações que se fazem presentes no cotidiano e de geração em geração na comunidade.

1.2 A mandioca e a farinha de Mandioca: cultivo no Brasil e suas Regiões

Antes de destacar os saberes educativos que perpassam na produção da farinha de mandioca nas casas de farinha da comunidade de Pannels-Ba é necessário abordar alguns dados sobre essa produção no nosso país, pois, diante das pesquisas a região do Nordeste se destaca nas estatísticas como a região de maior produção de farinha de mandioca no Brasil.

A mandioca é considerada como um dos produtos da alimentação brasileira desde o início da colonização. Os múltiplos e variados aspectos que envolvem o seu cultivo e transformação em alimento conferem-lhe considerável importância histórica, econômica e social. Seu nome, batizada pelos índios, sua etimologia vem de Mandi (o nome da criança) e oca (casa do índio) a planta foi descoberto, cultivado e aproveitado pelos índios Tapuias e pelos Tupi-guaranis, que provavelmente partiram da bacia do Tapajós, afluente do Amazonas, dispersaram por intensas áreas do Litoral e Sul do Brasil e se dedicaram a cultura da mandioca, em plantações, por eles denominadas de mandiotuba (Conceição 1981; RIBEIRO,1995).

Da produção ao consumo final, um conjunto de práticas educativas, relações sociais, e representações simbólicas expressam significados cujos conteúdos revelam elevado valor cultural. Fortemente presente no imaginário popular, a mandioca é portadora de tradições que vão dos mitos indígena às diferentes formas de expressão na linguagem popular nas suas relações convivência.

Segundo o IBGE,os principais estados produtores foram Pará (18%), Bahia (16,3%), Paraná (12,5%), Maranhão (6,5%), Rio Grande do Sul (5%), Amazonas (4,3%), São Paulo (3,9%), Ceará (3,5%) e Minas Gerais (3,3%). Em conjunto, eles perfazem 73,2% de toda a produção do País (Tabela 1).

Tabela 1

Percentual de participação dos principais estados produtores de raízes de mandioca.

Pará	18%
Bahia	16,3%
Paraná	12,5%
Maranhão	6,5%
Rio Grande do sul	5%
Amazonas	4,3%
São Paulo	3,9%
Ceará	3,5%
Minas Gerais	3,3%

FONTE: IBGE 2009

Tabela 2

Percentual de participação das principais regiões produtores de raízes de mandioca

Centro-oeste	6%
Norte	28,7%
Nordeste	36,8%
Sul	19,7%
Sudeste	8,8%

FONTE: IBGE 2009

As regiões que mais consomem mandioca são Norte e Nordeste, em forma de farinha. Nas regiões Sul e Sudeste, a produção se destina mais às grandes indústrias de fécula e farinha, principalmente no Paraná, em São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina. Dentre estes países, o Brasil é o mais desenvolvido, além de produzir a raiz em todas as Unidades da Federação, em que se destacam como os maiores produtores os estados do Pará, do Paraná, da Bahia, do Rio Grande do Sul, do Maranhão.

É importante destacar que na região centro-sul do país a produção é mecanizada e nas regiões Norte e Nordeste o processo de produção é predominantemente manual.

1.3 As casas de farinha da comunidade de Panelas-Ba

Situada no município de Theodoro Sampaio a comunidade de Panelas -Ba, está localizada a aproximadamente 18 quilômetros da sede (Alagoinhas – Ba) indo por Buracica-Ba. É marcada por sujeitos negros embora não se saiba exatamente como aconteceu o seu processo histórico de construção identitária. Os moradores da comunidade dizem que ainda resistem ao desenvolvimento ao criarem seus filhos, netos, bisnetos e parentes nas terras que possuem. Segundo Dona Lourdes (moradora antiga da comunidade), a comunidade é composta por mais de 80 (oitenta) habitantes que são, em sua maioria, lavradores e pequenos agricultores.

Uma das hipóteses levantadas para a origem da comunidade, segundo relato dos moradores mais antigos, é que ali tenha sido um local de moradia para grandes fazendeiros que utilizavam a mão de obra de pessoas, descendentes de escravos principalmente, nas suas fazendas. Segundo os moradores os donos de terra, venderam suas terras, outros abandonaram, outros morreram e outras pessoas sem serem donos entraram nas terras e construíram suas casas.

Ao procurar a comunidade para o início das pesquisas trata-se de uma localidade rural com traços de um desenvolvimento territorial devido, principalmente, à exploração das terras por empresa privada, altamente produtora de petróleo, tanto que durante a viagem são bem visíveis canos, fios e postos que cortam terras de plantação de mandioca na região.



FIGURA 01 – Acesso a Comunidade de Panelas-BA.

Fonte: Santana (2013)

As Casas de Farinha são locais em que a população, pertencente a um determinado local desta comunidade, se encontram para produzirem a farinha, utilizam a mandioca plantada nos seus terrenos, além de instrumentos produzidos por eles mesmos como: o forno, a lenha, a prensa, os coadores, as esteiras, o armazenamento da matéria prima como a construção da própria Casa de Farinha com tijolos de barro, taipa, folha de coqueiro secas, madeiras e materiais recolhidos da própria localidade, ou seja, tudo o que existe transformada da natureza pelo trabalho do homem e significado pela sua consciência é uma parte de sua cultura como mostra a figura 02 e 03:



FIGURA 02- Plantação das Raízes de Mandioca nos Terrenos de Panelas-BA.
Fonte: Santana (2013)



FIGURA 03- Casa de Farinha em Panelas-BA.
Fonte: Santana (2013)

Faz-se importante dizer que a comunidade de Panelas registra os mesmos problemas de outras comunidades rurais da região como o acesso à saúde, educação, moradia, transporte. Esses problemas ainda são agravados por se tratar de uma comunidade negra rural que ainda tem que enfrentar os preconceitos das comunidades em seu redor. Também nessa comunidade, como em quase toda zona rural, o processo de escolarização aconteceu de forma tardia porque lá, a maioria dos seus moradores mais velhos ainda é analfabeta. A comunidade sobrevive da plantação de subsistência e o comércio da farinha de mandioca e seus produtos derivados como: beiju, bolo, puba entre outros comercializados na feira de Alagoinhas-Ba.

Essa realidade é reafirmada quando se sabe que a escola da comunidade tem uma faixa etária de 15 (quize anos) anos de existência, segundo a professora da comunidade que alfabetiza esses moradores utilizando os materiais do TOPA (Todos pela Educação) com o objetivo de ensiná-los a ler e escrever. Nas paredes das casa de farinha a escrita é muito presente conforme foto abaixo:

“ MEU DI MEUS POVOS MIM SALVE ESTOU....DONO VEM LIGAR PRA M.”
(Transcrição da frase escrita na parede)



Figura 04- A presença da escrita nas casas de farinha.
Fonte: Santana (2013)

Sendo assim, a escrita também se torna presente no contexto e a prática discursiva de certo grupo social, que está relacionada ao papel da escrita e a sua correlação com a oralidade em um contexto seja ele considerado como educação formal ou não é muito presente na comunidade. As crianças e jovens que estudam nas escolas circunvizinhas ou em Alagoinhas-BA ensinam seus familiares e leem para os moradores textos, bulas, receitas, atividades da escola, poemas naquele espaço, o qual, se transforma em um local de socialização.



Figura 05- A presença da família nas casas de farinha.
Fonte: Santana (2013)

As Casas de Farinha são preservadas como um patrimônio histórico, uma tradição passada de pais a filhos (as), com a sua grande influência para a formação de cada indivíduo pertencente a comunidade. Em Panelas-Ba não são vistas como uma associação e sim como um espaço de economia informal, pois se localizam, sobretudo, em uma área de sobrevivência da necessidade imediata do indivíduo pertencente ou não de uma comunidade. Associada a economia popular, temos um campo bem definido que expressa vários valores presentes na casa de farinha como: a articulação, parceria, rede, comanutenção, contrapartida, cogestão, diversidade cultural e identidade cultural, ou seja, a integração de culturas.

A criação de um produto, como a farinha de mandioca, além de possuir uma história relacionada com um determinado modo de vida de grupos sociais, comunidade, localidade, região, configura-se como um produto introduzido em contextos socioculturais com espaços peculiares. Diante disso é necessário transgredir a ideia de que a produção de farinha não é somente um espaço de produção e sim um espaço onde se produz cultura, educação e várias formas de reexistência na modernidade e sua evolução.

Outro lugar em que a produção da farinha de mandioca e seus derivados é a fábrica de beijui (figura 03). As bolachas de goma os beijuis são produtos muito saborosos e degustados nas casas como também nas casas de farinha. Esses alimentos se caracterizam pela diversidade e variedade, mas, no geral, indicam alguns traços do modo de se alimentar de outros tempos. Brandão (2002) em suas reflexões conclui que a cultura humana é fruto do trabalho e da educação, uma vez que somos seres humanos que aprendemos na e da cultura somos e participamos do que nos cerca e do que nos enreda.



FIGURA 06 - Fábrica de Beijus
Fonte: Santana (2013)

Ao transformar a casa de farinha em espaço de aprendizagem os sujeitos modificam, compartilham, aprendem, ensinam e participam das vivências culturais. Nesse sentido, Bandão (2002, p. 26) aborda que se reinventam a si mesmo e realizam isto ao “ incorporararem seus domínios pessoais de interações de e entre afetos, sensações, sentidos ou saberes”. Dessa forma, a casa de farinha da comunidade de Panelas é materializada nas relações de convivência dos moradores, mesmo nem todos participando do momento de fazer farinha, existem as relações construídas de compartilhar momentos e experiências.

A presença das crianças nas casas de farinha (figura 07) é frequente e na medida em que vão crescendo se apropriam da prática do fazer farinha iniciando sua aprendizagem perto das mães. Muitas vezes são proibidas de manusear instrumentos cortantes, porém utilizam as mãos e retem as ações que as mães

fazem durante o processo fazendo com que o aprender fazer farinha se torna prática como sinal de continuidade.



Figura 07- A presença das crianças nas casas de farinha.
Fonte: Santana (2013)

É importante compreender que cada vez mais o espaço educacional está sendo preenchido por crianças de diversas condições culturais e sociais e econômicas; isso permite no repensar de uma concepção de aprendizagem, saindo de uma posição estática para a compreensão de que indivíduos são sujeitos com especificidades diferentes.

Esse entendimento proporciona mudanças, quebra paradigmas e permite compreender uma nova estratégia, que representa muito em termos de obter novos espaços capazes de proporcionar aprendizagem, desenvolvimento e bem estar dos sujeitos. Desse modo, os fazeres cotidianos são compreendidos a partir das

diferentes relações sociais, ou relações exercidas em uma determinada comunidade dentro de um tempo histórico.

Ao analisar as práticas educativas relacionadas ao ato de fazer farinha, principalmente, percebo que essas práticas são inerentes ao convívio dos agricultores na comunidade. Nesse sentido desenvolvi uma análise do processo dos conhecimentos educativo necessários para a manutenção dessas práticas na comunidade, além de identificar os saberes necessários para a construção e permanência na formação e funcionamento das casas de farinha e como esses conhecimentos permanecem na sua vida social e cultural, pois a maioria dos sujeitos são semianalfabetos, mas com um conhecimento da própria língua, da matemática, história, geografia, no qual, percebemos educativamente, que não são os resultados ou produtos finais do processo, o que nos deve interessar totalmente, e sim o apalpar, sentir, degustar e recriar, pois é assim que consolidaremos o processo de maneira permanente e intensa.

CAPITULO 2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, CULTURA, IDENTIDADE

A Constituição Federal de 1988, artigo 205, garante a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, a qual 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. Ao considerarmos, em particular, o espaço rural, historicamente serão necessários os espaços à implementação das políticas públicas educacionais como forma de possíveis mudanças entre o espaço urbano e o espaço rural que são marcados por construções culturais hegemônicas do meio urbano, o qual tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades do meio rural.

As práticas educativas relacionadas ao ato de fazer farinha na comunidade de Pannels estão interligadas como práticas inerentes ao convívio dos agricultores. Dessa forma, foi desenvolvido um estudo sobre educação e educação do campo, cultura e identidade neste capítulo, pois essas temáticas estão inseridas nas relações de convivência desta comunidade. Destaco a LDB- Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB 9394/96) referente a oferta de educação básica para a população rural, autores como Paulo Freire (1996) com as práticas educativas em diferentes contextos enfatizando a educação do campo; Arroyo, Caldart(2004) e Brandão (2003), os quais defendem que o ensino desenvolvido no campo precisa ser revisto e é necessário romper com a visão de que o campo é um espaço atrasado, sem cultura, sem identidade, além de abordar a questão da identidade com Hall() entre outros autores.

2.1 Educação do campo: tecendo diálogos históricos

A Educação ocorre em diferentes espaços escolares ou não, a qual envolve saberes, práticas educativas que não são somente apenas construídos na sala de aula, mas no convívio social, cultural do sujeito. Relacionando aos saberes e praticas educativas presentes nas casas de farinha de Pannels-BA, em estudo, a educação passa a ser vista tanto como uma forma de resistência, como de

afirmação da identidade e dos saberes locais, no processo de se fazer farinha, uma forma educativa de construção e socialização dos saberes e fazeres culturais como um produto que possui um grande valor simbólico pra sua localidade e que a escola exclui do seu projeto pedagógico esses conhecimentos oriundos das relações de convivência de uma determinada comunidade.

A partir de Freire (1981) e Brandão (2004), destacaremos conceitos sobre uma educação que não se caracteriza por práticas de ensino existentes nas escolas, mas de uma forma abrangente em relação aos processos de formação do indivíduo como troca de saberes e praticas educativas que se desenvolvem nos mais diferentes ambientes sociais e culturais. Dentre as novas concepções educacionais busca-se romper com as metodologias tradicionais e com currículos que não englobam o conhecimento de mundo, os saberes, valores e modos de vida dos sujeitos através da sua relação de convivência. Destaca-se a Educação em espaços fora da escola como representatividade destas novas concepções.

Presenciamos, hoje, um momento em que crianças, jovens, adultos assumem novos papéis em frente a sociedade. Nesta perspectiva da negação e sujeição da sociedade excludente Paulo Freire defende que o indivíduo é capaz de produzir conhecimentos através das trajetórias de aprendizagem em que as relações de convivência e o diálogo cada vez mais se tornam efêmeros.

Ao falar em educação é imprescindível abordar os pensamentos de Paulo Freire (1921-1997) que trouxeram importantes reflexões sobre os sujeitos postos à margem da sociedade do capitalismo. Por entender as classes populares historicamente desvalorizadas excluída, nos mostra a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo para que o oprimido se liberte da condição de subalterno e se constitua como sujeito transformador da sua própria história.

O diálogo a valorização da cultura Freire coloca na educação a forma mais igualitária e popular de transformar a sociedade, pois, a mesma se torna agente de conscientização dos sujeitos. Ao tratar a prática da liberdade, a educação se torna um ato público e político através da valorização da diversidade cultural, relações de

convivência, respeito e valores que identifiquem o sujeito como ser histórico e crítico na sociedade.

Partindo da premissa de que educação é humanizar-se e que o homem é um ser práxis, de ação e reflexão a interação da aprendizagem não pode estar desvinculada a experiência cultural para que se reconheça a valorização desta diversidade. Como afirma Freire (1996, p. 36) “ se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar. ”

A educação dever ser pensada como um processo cultural como uma forma política de transformar a sociedade para que se trone justa e igualitária. O círculo de cultura é um lugar, seja qual for que as pessoas se reúnem para discutir sobre sua prática, trabalho, família e qualquer assunto que queriam tratar. Assim não existe modelo de educação, a escola não é o único local em que ela acontece e sim em diferentes contextos e territórios diferenciados como nas relações que temos um com o outro. A educação considerada como formal não possibilitasse o desenvolvimento de compartilhamento e construção de conhecimentos aos agricultores familiares não se pode afirmar que não há educação sem ser na escola. Caldart (2000) afirma “a educação é muito mais que escola”.

Historicamente desde a utilização da lógica mercantilista utilizada pelos portugueses na época da colonização a educação servia como forma de domesticar e converter sujeitos a determinados valores e interesses europeus, desde a sua língua até a sua religião. Sempre se teve uma visão utilitarista da educação rural reduzida escola da roça, isolada e sem perspectiva de crescimento. As escolas rurais no Brasil foram construídas tardiamente, e sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvesse.

Os movimentos sociais camponeses, em estado de luta, são os principais intermediários de criação da Educação do campo, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEf), a Universidade de Brasília (UnB), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e a Coordenação Geral de Educação do Campo do Ministério da Educação.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ocupa destaque na luta pela reforma Agrária e na luta por educação. Este movimento é considerado como um dos mais importantes da América Latina. O MST surge em 1979, através da Comissão Pastoral da Terra – CPT e, em 1980, acontece o congresso do MST, com o lema “Terra para quem nela trabalha”.

Nesse cenário de contestações das políticas compensatórias e focalizadas para o meio rural, surgiu a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em 1998, composto pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), tendo principal objetivo inserir o rural e a educação que a ele se vincula, na sociedade.

Diante das buscas pela melhoria da educação e com o surgimento de movimentos sociais que reivindicam políticas públicas para a educação do campo, a busca de uma educação se transforma em uma educação do e no campo e não mais para o campo.

Roseli Caldart (2005, p. 151) afirma que:

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que a exigem. A afirmação deste traço que vem desenhado nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muitas poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-los a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Na sua origem de uma educação, o 'do' e 'no' precisa ser construído pelo processo de convivência do sujeito na sociedade para se construir cidadãos críticos e participativos construtores de políticas necessárias a modificações de um cenário excludente. Diversos eventos realizados em pouco mais de dez anos foram de suma importância para a implementação de políticas públicas por uma educação de qualidade; entre estes estão os I e II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, realizados, respectivamente, nos anos de 1997 e 2002, em Brasília; e as Conferências Nacionais “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizadas, respectivamente, nos anos de 1998 e 2004, na cidade de Luziânia, Estado de Goiás.

Roseli Salete Caldart, pesquisadora e estudiosa em educação do campo, em *Por uma educação do campo: traço de uma identidade em construção* analisa e enumera sete elementos do movimento como forma de ajudar no processo da construção da identidade da Educação do Campo.

O primeiro elemento identifica a educação do campo como uma luta pelo direito de todos à educação. O segundo elemento é em relação os sujeitos que tem que ser considerados como sujeitos do campo, respeitando suas culturas, suas identidades, seu modo de vida, ou seja, “trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo” (CALDART, 2004, p.151). O terceiro elemento vincula a educação do campo a lutas sócias. O quarto elemento a educação nas relações de convivência. O quinto elemento a educação com e para os sujeitos do campo. O sexto elemento são as construções da escola do campo e o sétimo elemento relaciona aos educadores e educadores fazem parte e são sujeitos da educação do campo.

Para os movimentos sociais, a luta pela educação do campo envolve o novo pensar sobre a classe trabalhadora sob uma perspectiva educacional pensada no seu projeto histórico e não apenas pelos interesses imediatos da organização, com o intuito de dominação. Na sociedade em que estamos é necessário uma política de educação que tome posição de desenvolvimento do campo, que ajude a formar os

trabalhadores na luta de outro sistema de produção, outra lógica de organização da vida social como sujeitos transformadores da sua própria realidade.

A partir da discussão sobre educação do campo como luta pelo direito a educação para todos se relacionam por meio da cultura de um ensino aprendizagem, cujo conteúdo é produzido por homens e mulheres refletidos em seus saberes do cotidiano. Assim, a educação se desenvolve nas trocas de saberes, nos processos de ensino aprendizagem, na realização das práticas de educativas permitindo que se construam espaços de informação que orientam e facilitam a relação entre pessoas e entre saberes.

A nova percepção em relação à educação do campo foi constituída por uma longa trajetória de lutas e discussões no interior dos movimentos sociais, das entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo. A importância da participação dos sujeitos do campo em assumir papéis no processo de intervenção em termos do desenvolvimento social, cultural e econômico fortalece a construção de uma educação sobre o reconhecimento do espaço rural como um espaço de relações, além, da produção cultural, pois a diversidade cultural desses sujeitos permitem a valorização e a afirmação da sua identidade vista como forma de resistência no seu ambiente social. Trata-se então, de pessoas que procuram compartilhar seus saberes sem perder a sua identidade.

2.2 LDB- Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB 9394/96) medidas de adequação da escola à vida do campo

Com a reforma política dos anos 90, se deu a formulação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Preconizou diretriz para as especificidades do meio rural a reconhecer a diversidade cultural e o direito à igualdade e à diferença em seus artigos 3º, 23, 28 e 63. Destes, importa destacar, principalmente, o Artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

As populações do campo começaram a questionar, organizados em movimentos sociais, a educação voltada ao campo, principalmente em perceber a própria falta de escolas; a precária infraestrutura das escolas existentes; a questão do analfabetismo, evasão; professores em preparação e formação; currículos deslocados da realidade, do meio em que os sujeitos vivem e da falta de reconhecimento cultural, entre outros.

Diante desse quadro de precariedade e de exclusão, na segunda metade dos anos 90, a discussão ganhou corpo em reuniões, encontros, seminários, promovidas por movimentos sociais ligados às causas camponesas. Isso pôs em pauta a problemática da educação do campo na esfera pública como uma questão de interesse nacional, assumindo, a luta por uma política pública de educação para as populações do campo.

Com a aprovação do texto final da LDB (Lei n.º 9.294/96) a educação rural ganhou um artigo especial que deveria ser transformado nas diversas realidades. Segundo Leite (1999), a LDB promoveu a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo da escola rural um planejamento sólido sem modificações. Leite (1999) aponta alguns problemas a serem considerados:

1. Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais.
2. Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral;
3. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância

com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos; (LEITE, 1999, p. 55-56).

O Art. 28 da LDB apresenta limitações referente a educação rural. Destaca a concepção de educação reduzida somente as escolas e não consideram as relações de convivência e práticas educativas nas suas relações sociais e culturais. O discurso da LDB limita a educação somente ao espaço escolar, ou seja, se a criança/adolescente/jovem/adulto/idoso está dentro desses espaços educacional eles estão inseridos em uma educação, fora disso pode-se considerar como sujeitos que não tem “ educação “.

No meio de convivências, em particular no meio rural, existem representações simbólicas e culturais na memória coletiva e individual de moradores das comunidades que deveriam entendidas como processos de construção de saberes cuja forma está, intrinsecamente, associada à educação. No texto apresenta-se somente a oferta de educação básica, ou seja, ensino fundamental e ensino médio. O problema se encontra no fato de que depois da municipalização do ensino fundamental houve uma espécie de ruptura das ações conjuntas entre Estado, agora responsável pelo ensino médio, e o município.

Com municipalização do ensino fundamental o processo de exclusão da escola do campo se torna mais evidente. As Secretarias Municipais de Educação preferem que crianças e adolescentes sejam transportadas para a cidade, ficando obrigada e a mercê de assimilar os valores e a cultura da qual pertencerá, se desligando do universo simbólico cultural ao qual pertenciam e passam a assimilar os valores obtidos na escola da cidade, criam novas concepções e adotam novas posturas em relação mundo camponês. Mesmo porque as escolas que ainda se encontram no meio rural apresentam uma pedagogia escolar voltada a identificar a cidade como algo superior.

Apesar de estar presente na lei, a educação básica no campo não tem sido atendida de maneira satisfatória e nem ao menos tem sido delineada como proposta para a formação de cidadãos ativos na sociedade e detentores de direitos e deveres. Em uma educação seja do - no, para o campo é necessário articulá-las em processo emancipatório e democrático com o intuito de percebermos que a educação tem que

está ao alcance de todos os sujeitos considerando suas identidades em um processo de transformação social e não afirmando a exclusão e opressão sofridas pelas pessoas do campo e que se expressa através da própria educação.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, a identidade da escola do campo é definida da seguinte maneira:

Art. 2 - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções. Educação do Campo possibilita o diálogo entre seus diferentes sujeitos.

É necessário que a educação do campo seja refletida a partir dos aspectos de diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, as trocas de conhecimentos, as práticas educativas e culturais como produto educativo. Em relação a esse processo de uma nova educação Moreira (2007) propõe uma redefinição de espaço rural, não mais apenas como espaço de produção agrícola, mas, entendido, na perspectiva de mundo contemporâneo onde se tem atores com interesses diversos construtores de um campo de forças onde variadas relações de trabalho estão a ele associadas, enquanto campo sociocultural e educativo.

Sendo assim, o desafio para os movimentos sociais é aumentar a massificação das lutas para além dos trabalhadores que os integram e vincular esta luta a outras lutas sociais que assumem o caráter da busca por melhorias e interesse de uma classe até então marginalizada e excluída do processo de construção da sociedade emancipatória.

A Educação do campo se construiu pela passagem da política produzida nos movimentos sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão desta população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras. (CALDART, 2008 p.54)

Relacionada ao conhecimento e valorização da educação do campo é imprescindível à formação educativa das novas gerações, pois é através dela que se pode ter o conhecimento e a realização da Educação do Campo na procura de um projeto de vida e de sociedade mais humana.

È necessário que a escola se preocupe com a adaptação e adequação dos currículos no sentido de compreender o sujeito como ser modificador e participativo do seu próprio processo de construção. De acordo com Paulo Freire cinco princípios básicos mostram o papel da escola e sua transformação. A primeira transformação do papel da escola refere-se, especificamente, a três compromissos que a educação do campo deve assumir: o compromisso ético/moral, a intervenção social e os projetos de desenvolvimento regional e nacional e como terceiro compromisso e a conservação da cultura baseado em valores para sua autonomia.

Faz-se necessário pensar um novo ambiente educativo e refletir sobre o papel da escola com espaço de memorização e informações conteuditas. O currículo de uma escola do campo deve contemplar as relações com o trabalho na terra e trabalhar o vínculo entre educação e cultura, sendo a escola um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade.

2.3 A produção de farinha e as relações de convivência: espaço de culturas e identidades

Em premissa ao processo de transformação na construção de novos valores e conceitos a partir da cultura camponesa – do campo nos deparamos com o fortalecimento de uma identidade cultural como algo construído e não determinado, nos remete a discussão de cultura dentro de uma análise interpretativa, como colocado por GEERTZ (1989):

O conceito de cultura é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo como sendo essas teias

e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões enigmáticas na sua superfície.

Neste sentido, o autor compreende a cultura como uma “teia de significados” em que a cultura não é tida como poder de imposição e sim como forma de atribuição de sentidos a acontecimentos sociais, culturais descritos e vividos de forma intensa. Desta forma, a conceituação de cultura rompe com a visão individual nas relações com a sociedade, ou seja, essa cultura camponesa não pode ser vista e nem firmada somente como manifestações populares vinculadas a luta de classes e sim como práticas de produção de conhecimentos que através das relações de convivência em determinado espaço, assumem novas identidades.

Os saberes educativos, segundo Damasceno (1993), estão associados à sua prática social, ou seja, se expressa nas relações de trabalho, na prática política e na apropriação dos saberes através dos agentes educativos. Faz-se necessário refletirmos a respeito dessa identidade relaciona ao homem do campo, constituída a partir de suas relações sociais e expressões culturais, pois se torna uma nova forma de criar, vivenciar, e recriar valores de cultura, que o povo reconstrói a sua própria identidade popular, aquilo que entre outros educadores corresponde, de algum modo, à consciência de classe.

Compreendendo identidade a partir das práticas políticas de determinado grupo cultural, Brandão (1984) define esse grupo cultural:

Mais do que uma forma culturalmente renovada de pensar e de saber, esta identidade – que é o fundamental do que às vezes se chama “uma nova cultura” e, às vezes, “uma hegemonia popular” – é uma combinação de maneiras pessoais e coletivas de viver novas experiências que só se tornam politicamente essenciais quando foram, antes, efetiva e humanamente realizadas.

A permanência de novos valores sócias e culturais que constituem a identidade popular só é possível através da tomada de consciência dos sujeitos envolvidos neste processo, rompendo a dominação da “cultura do silêncio” que, segundo Freire (1981), é gerada nas condições objetivas de uma realidade

opressora, condicionando a “forma de estar” do camponês antes, durante e depois da mudança infraestrutural, mesmo com o “caminhar para o desaparecimento” da relação entre estrutura dominante e as formas de perceber esta realidade e de atuar nela, a “negatividade” da “cultura do silêncio” pode ainda exercer seu poder inibidor, sendo assim necessário construir uma nova concepção de mundo que surja como forma de libertação e afirmação da sua própria identidade.

Para isso, Freire (2005) considera que esse estabelecimento se estabelece através de diálogos e firma outra forma de educação que se encontra implícita nas práticas políticas espontâneas e são oportunidades de ampliação de conhecimento. A liberdade de pensamento e a afirmação e (re)afirmação de sua existência mantém o sentido de que sua interpretação pode gerar a transformação do mundo. Nesse sentido, o reconhecimento e a valorização da cultura desses sujeitos perpassam pelo estudo da educação que sustenta suas ações, permitindo assim a afirmação de suas identidades enquanto agricultores que desenvolvem práticas sociais, seja no uso da terra, sejam na sua forma de produzir, seja na relação com a natureza.

A partir da leitura das obras de Marx (1985): a produção não se reduz à fabricação de produtos. Ele designa também a produção do ser humano, por si mesmo no desenvolvimento histórico. Isso implica a produção de relações sociais.

Essa produção, na visão de Lefebvre (1991), não está desvinculada da cultura, essa consiste também numa práxis, ou seja, um modo de repartir os recursos da sociedade e, por conseguinte, de orientar a produção como uma fonte de ações e atividades ideologicamente motivadas.

Nesse sentido:

Na chamada modernidade, o rural, considerado como agricultura, foi caracterizado pela oposição campo/cidade, concebido como sujeito aos domínios da natureza e da tradição, a ser transformado pelos processos civilizatórios burgueses em que a tecnologia, a lógica e a racionalidade do mercado transformariam esse espaço em favor de uma elite dominante e exploradora aos considerados como os excluídos de uma sociedade hierárquica. (MOREIRA, 2003, p.58)

O reconhecimento e a valorização da cultura desses sujeitos perpassam pelo estudo da educação que sustenta suas ações, permitindo assim a afirmação de suas identidades enquanto agricultores familiares que desenvolvem práticas socioculturais seja no uso da terra, no canto, na performance da voz, nas tradições inventadas ou não, na sua forma de produzir, seja na relação com a natureza.

Essa diversidade de sujeitos e de identidades só mostra que a pluralidade cultural está presente não apenas em um determinado espaço, mas nessa se apresenta com características tão peculiares que a transformam num universo tão rico, os saberes culturais de comunidades camponesas parecem se renovar.

Ao tratar de cultura, busca-se dar visibilidade aos ensinamentos, saberes, mitos e crenças preservados por esses sujeitos que são experiências vividas nas famílias e na comunidade e transmitidas por suas narrativas pessoais ou coletivas. Ao mesmo tempo em que conta as histórias, oralmente, ele transmite experiências, saberes preservados através de experiências do passado preservando a sua identidade.

Meihy (1994, p. 57) afirma que:

História oral, no entanto, é mais do que entrevista e memória não se esgota na gravação, transcrição. Seria simplista alegar que a memória é um lugar, o depósito onde ficam arquivadas as lembranças, até porque a memória é mais do que isto e a lembrança entre memória e visão de mundo leva os indivíduos a projetarem mais que lembranças quando narram.

Para Woodward (2009, p. 25), “mesmo que o passado que as identidades atuais reconstroem seja, sempre, apenas imaginado, ele proporciona alguma certeza em um clima que é de mudança, fluidez e crescente incerteza”. Portanto, o passado e o presente têm um papel importante já que é no presente que há a contestação das identidades culturais que permitem a criação de novas formas de se identificar nas relações de convivência.

Brandão (2007) considera que a cultura e a educação se relacionam com as relações de convivência que aparece na interação das pessoas com a intenções de ensinar- aprender. É importante compreender que cada vez mais o espaço educacional está sendo preenchido por crianças de diversas condições culturais e sociais e econômicas; isso permite no repensar de uma concepção de aprendizagem, saindo de uma posição estática para a compreensão de que indivíduos são sujeitos com especificidades diferentes.

Esse entendimento proporciona mudanças, quebra paradigmas e permite compreender uma nova estratégia, que representa muito em termos de obter novos espaços capazes de proporcionar aprendizagem, desenvolvimento e bem estar dos sujeitos.

Por isso, compreendemos segundo Freire (2005), que em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca. A identidade ganha força como forma de os sujeitos buscarem afirmar seu lugar no mundo, constituindo grupos de identificação. É neste contexto que a dicotomia entre o fixar-se e o flutuar se apresenta, uma vez que “o anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo” (BAUMAN, 2005, p. 35).

Desse modo, os fazeres cotidianos são compreendidos a partir das diferentes relações sociais, ou relações exercidas em uma determinada comunidade dentro de um tempo histórico. Esse tempo histórico implica a realização de atividades rotineiras e diversificadas, mas, contraditórias no processo de produção e reprodução.

Assim é necessário abordar a questão da identidade com Stuart Hall e Homi Bhabha com a identidade cultural e negra na pós-modernidade, pois a questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social, além de outros

autores relacionado a temática. Os autores tratam da questão da identidade e da diferença: centro da teoria social e da prática política na contemporaneidade. Para o autor as antigas fontes de ancoragem da identidade (a família, o trabalho, a igreja, entre outras) estão em uma evidente crise.

Novos grupos culturais se tornam visíveis na cena social, buscando afirmar suas identidades ao mesmo tempo em que questionam a posição privilegiada das identidades até então hegemônicas. Hall busca dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, abordar de diferentes maneiras, a questão da identidade e da diferença, não simplesmente em tom de celebração, mas, sobretudo, problematizando essa questão.

Percebendo isto, Stuart Hall (2000) opera uma analogia entre a linguagem e a identidade. Ele argumenta que, se os significados experimentados não são fixos, mas são dados a partir da relação entre os termos de uma língua, o mesmo ocorre com a identidade. Segundo o mesmo autor, os filósofos da linguagem, afirma que “apesar dos seus melhores esforços, o/a falante individual não pode, nunca, fixar o significado de uma forma final, incluindo o significado de sua identidade” (HALL, 2000, p. 123).

Stuart Hall (2000) concebe a identidade como um processo cultural, construída nos discursos sociais que circulam em uma dada sociedade. Ele argumenta que a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente.

Segundo Woodward (2000, p. 39), “as identidades são fabricadas por meio da demarcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social”. Neste sentido, “a identidade não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença.

Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios” (WOODWARD, 2000, p. 40). Na escola, essa diferença é demarcada de várias formas mas, infelizmente, seu objetivo nas comunidades, especificamente, nas comunidades rurais, é aculturar os sujeitos. Santos (2006, p.152) ainda afirmam que “o homem, a mulher e a criança da roça estão permanentemente expostos a um processo de colonização cultural que nega seus valores, sua cultura, sua memória, sua identidade”.

Dentro dessa mesma perspectiva, para Arroyo *apud* Santos (2006, p. 152), “a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica, ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos”.

O texto intitulado “Uma descrição densa; por uma teoria interpretativa da cultura” tem por objetivo nos dar uma visão descritiva do conceito de cultura ao longo do tempo. Inicialmente, o autor aponta o conceito de cultura defendido por Kluckhohn que definiu a cultura como: 1)modo de vida global de um povo; 2)o legado social que o indivíduo adquire no seu grupo; 3)uma forma de pensar; 4)uma abstração do comportamento; 5)um celeiro de aprendizagem em comum; 6)conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; 7) comportamento aprendido; 8)um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento; 9)conjunto de técnicas para se ajustar no ambiente externo 10)um precipitado da história.

Adam Kuper reflete de como a própria cultura é vista, estudada e analisada pela antropologia e por outras disciplinas como os estudos culturais. Para isto, o autor inicialmente, o autor conceitua a cultura de três formas distintas indicando que a mesma não é a) uma questão de raça;b)que a cultura evolui;c)é uma atitude mental coletiva -ou em outras palavras,um sistema simbólico

O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós" contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural.

Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis. Argumenta-se, entretanto, que são exatamente. As práticas de produção de conhecimento envolvem um trabalho sobre a construção dos objetos de estudo, sendo que alguns se transformam quando colocados em diferentes situações, seja adquirindo novas propriedades, sem perder as que os caracterizavam, seja assumindo identidades que permitem a sua reapropriação em várias condições. (SANTOS, 2006, p. 149).

Dessa forma, Charlot (2000, p. 33) aponta quatro sentidos em que a educação como cultura se torna um ato político:

A educação transmite modelos sociais que são diferentes para cada grupo social a que as crianças pertencem, de sorte que, ao confirmar esses modelos, a escola sedimenta a organização social, o que, em última análise, é uma atividade política.

A educação forma personalidade com base em normas e valores presentes na própria estrutura social, fazendo com que as crianças introjetem os mecanismos psíquicos de identificação com o seu grupo e de sua sublimação das carências mesmo que estas derivem da injustiça e da dominação de classe.

A educação difunde ideias políticas (de sociedade, justiça, liberdade, igualdade etc.), com a s quais a classe dominante consegue fazer passar como legítimos os seus ideias de vida social.

Há uma redefinição de espaço rural, não mais apenas como espaço de produção agrícola, mas, entendido como espaço de mudança composto de sujeitos detentores de um campo munido de variadas relações culturais e sociais sejam vistos como elemento modificador de uma sociedade.

CAPÍTULO 3 - RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS: A CASA DE FARINHA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

As práticas educativas relacionadas ao ato de fazer farinha são inerentes ao convívio dos agricultores na comunidade. Ao transformar a casa de farinha em espaço de aprendizagem os sujeitos modificam, compartilham, aprendem, ensinam e participam das vivências culturais. Nesse sentido, Bandão (2002, p. 26) aborda que se reinventam a si mesmo e realizam isto ao “ incorporar seus domínios pessoais de interações de e entre afetos, sensações, sentidos ou saberes.” Dessa forma, a casa de farinha da comunidade de Panelas é materializada nas relações de convivência dos moradores, mesmo sem a presença de todos participando do momento de fazer farinha, existem as relações construídas de compartilhar momentos e experiências através de suas memórias.

História oral, memória se entrelaçam nas histórias de vida dos sujeitos, pois cada narrador traz para o seu texto lembranças e constroem imagens que foram vividas seja individual ou coletiva. Memória coletiva, como é nomeada por Halbwachs (1990), diz respeito às lembranças e ideias guardadas e recordadas por um grupo.

A memória coletiva retoma relações sociais e noções compartilhadas a partir de uma relação de pertença a um grupo; já a memória individual é um ponto de vista sobre essa memória coletiva. A nossa história de vida é a troca de experiências e vivências , o qual há o compartilhamento de sentimentos, experiências significativas em relação ao tempo e espaço.

A memória coletiva tem seu ponto de apoio nas estruturas sociais, mas também, nos espaços e nos objetos, em que o grupo deixa sua marca e é marcado por aqueles, fazendo lembrar a maneira de ser de muitos homens e suas relações com outros grupos.

Halbwachs nos diz:

Cada objeto encontrado, e o lugar que ocupa no conjunto, lembramos uma maneira de ser comum a muitos homens, e quando analisamos este conjunto, fixamos nossa atenção sobre cada uma de suas partes, e é como se dessecássemos um pensamento onde se confundem as relações de certa quantidade de grupos. (HALBWACHS, 1990, p. 132).

Essa ideia faz refletir que nas casas de farinha a memória coletiva faz com que as lembranças, histórias e vivências sejam destacadas nos discursos em todo momento dos diálogos. Para HALBWACHS (1990), a memória coletiva tem a função de restabelecer a unidade primitiva de tudo que representou ruptura no processo histórico do grupo, buscando solucionar o passado e curar suas feridas ao destacar os momentos significativos vivenciados pelo grupo, produzindo um conhecimento que tem como base a experiência (ações, sentimentos e pensamentos) e conferindo vitalidade aos objetos culturais.

Os acontecimentos ao longo da história do grupo e os espaços nos quais eles ocorrem provocam o indivíduo a realizar o trabalho da memória. Os indivíduos e os grupos convivem como o passado, presente e futuro de maneira diferente, porém presente na sua vida e nas suas relações de convivência social.

Nestes lugares de memória, as pessoas se reconhecem, se identificam, criando um sentimento de pertença e de formação de identidade. Bauman (2005), diz que as transformações sociais são transitórias na constituição das identidades. Bauman sugere que a ideia de identidade nasceu da crise do pertencimento, no vão entre o “deve” e o “é”. Foi nesse espaço que ela surgiu com o propósito de recriar a realidade à semelhança da ideia.

A identidade ganha força como forma de os sujeitos buscarem afirmar seu lugar no mundo, constituindo grupos de identificação. É neste contexto que a dicotomia entre o se fixar e o flutuar se apresenta, uma vez que “o anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo” (BAUMAN, 2005, p. 35).

Ao tratar da memória coletiva de uma comunidade, busca-se dar visibilidade aos ensinamentos, saberes, mitos e crenças preservados por esses sujeitos que são experiências vividas nas famílias e na comunidade e transmitidas por suas narrativas pessoais ou coletivas. Ao mesmo tempo em que conta as histórias, oralmente, ele transmite experiências, saberes preservados através de experiências do passado preservando a sua identidade.

O termo comunidade é um determinado grupo social formado por pessoas em uma determinada realidade através das relações de convivência. Segundo Bauman (2005), as comunidades podem ser de dois tipos: de vida e de destino. As comunidades de vida são formadas por membro em uma única ligação e as comunidades de destino são interligados por ideias e princípios como são os grupos comunitários. As comunidades, para Bauman (2005), trazem ao indivíduo o sentimento de pertença e de proteção, o que os impele a querer respeitar as regras que caracterizam o convívio em grupo em uma coletividade humana.

As crianças e adolescentes, nas comunidades, assumem o papel de difusão do conhecimento quando se diz respeito a leitura e escrita devido a presença das crianças e adolescentes nas escolas. O ato de escrever, ler, cantar, contar muito presente na comunidade aborda diferentes conceitos e vivências de leitura e escrita, os quais, poderemos perceber nos depoimentos dos moradores. Este capítulo aborda a presença da leitura e da escrita na comunidade e a sua importância na relação de convivência em diferentes vertentes, como também outras práticas educativas desenvolvidas no ato do fazer farinha.

Conforme Brandão (2000, p. 119) “ algo se transforma em vivência na medida em que não somente foi vivenciado, mas que o seu ser-vivenciado teve uma ênfase especial.” Percebemos na voz de uma das moradoras mais antiga da comunidade:

Quando a gente não tem mais condição de fazer farinha como eu velha com problema todo mundo sabe que eu sei das coisas e aí vem conversar comigo. Vou lhe mostrar a casa de farinha que não funciona mais, mas eu aprendi para da comida aos meus fio a muitos anos. E é assim aqui ninguém esconde nada de ninguém (MLS 04).

No discurso da moradora, considerada mais velha da comunidade, percebe-se que as práticas educativas como os espaços de convivência na comunidade não soa vistas somente com trabalho rotineiro e técnico, mas como prática que contribui no processo da formação humana dos sujeitos que se relacionam e que constroem relações que permitem a materialização de ações culturais necessárias para a transformação social.

Em relação ao saber da prática produtiva e a prática social nas relações de convivência a família torna-se muito importante, uma vez que é nesse ambiente que se firmam as relações de produção e de reprodução do saber, e todos os membros participam dessas atividades. Entre as práticas que podem ser percebidas na relação entre os moradores da comunidade, os quais, na maioria tem relação de parentesco, merece destaque o cuidado com espaço da casa de farinha e a preservação da produção de farinha com as ferramentas manuais, ou seja, sem o auxílio da tecnologia.

Aqui nas rodandezas já tem a máquina de fazer farinha. É a elétrica. Você liga o motor e ela faz. Não quero saber sabe por que? Porque quando é feita na mão é mais gostosa. Agente fica direto com a mandioca sentido o seu cheiro e se tiver ruim agente faz adubo para as outras plantas e não coloca no meio para enrolar ninguém (ASS 05).

Agente gosta de fazer farinha e vou ensinar para meus fios porque quando eu morrer eles não vão ficar abandonados. (MLS 04).

As práticas educativas desenvolvidas na comunidade pelas relações de convivência não são apenas distribuição de fazeres, pelo contrário, refletem práticas que envolvem um conjunto de saberes construídos e socializados pelas experiências que se materializam em processos educativos.

De acordo com Gutiérrez (2005, p. 38):

Quando as pessoas valorizam certos espaços de atividade que realizam (a liberdade, o companheirismo, a autogestão), em consequência apostam na iniciativa empreendida como opção

permanente, através da qual buscam crescer e ir além da simples subsistência.”

Desse modo, os fazeres cotidianos são compreendidos a partir das diferentes relações sociais, ou relações exercidas em uma determinada comunidade dentro de um tempo histórico. É interessante perceber “o “ saber ser”, “ saber fazer” nessa comunidade, pontos importantes para o fortalecimento de laços familiares e comunitários.

As práticas de produção de conhecimento envolvem um trabalho através do diálogo colocados em diferentes situações, seja adquirindo novas propriedades, sem perder as que os caracterizavam, seja assumindo identidades que permitem a sua reapropriação em várias condições. Freire (2005) considera que o estabelecimento de diálogos firma a educação que se encontra implícita nas práticas políticas espontâneas e são oportunidades de ampliação de conhecimento.

Eu aqui sou o cabeceiro, mas aprendi com meus avós e pais. Olhe que tem muito tempo e não esqueci nada. Eu ensino e digo quando o pessoal não sabe porque aqui agente não tem besteira. É ajudar um com o outro. Todo mundo sabe todo mundo ensina. E assim somos felizes com todo mundo. (ASF 01).

A liberdade de pensamento e a afirmação e (re) afirmação de sua existência mantém o sentido de que sua interpretação pode gerar a transformação do mundo. Nesse sentido, o reconhecimento e a valorização da cultura desses sujeitos perpassam pelo estudo da educação que sustenta suas ações, permitindo assim a afirmação de suas identidades enquanto agricultores que desenvolvem práticas sociais, seja no uso da terra, sejam na sua forma de produzir, seja na relação com a natureza.

Nesse caso, a educação passa a ser vista tanto como uma forma de resistência, como de afirmação da identidade e dos saberes locais, inclusive de se fazer farinha, um produto, de certa maneira, desvalorizado na economia de mercado, mas que tem um simbolismo para esta comunidade.

3.1 Práticas educativas e culturais nas relações de convivência na comunidade

Nos espaços das casas de farinha é possível perceber que a educação e o fazer farinha são elementos construtivos de uma mesma realidade, mediados por relações vinculadas a processos de produção que materializa a formação do sujeito em seu convívio social.

Quando era pequena, do tamanho do meu filho, já ficava nas casas de farinha. Brincava, estudava, trabalhava fazendo farinha, ralando mandioca e até mesmo torrando a farinha. Hoje o meu filho também fica para aprender. Só que não faz tudo que faço porque não deixo eu só ensino como faz (MAS 03).

Essa diversidade cultural é revelada, pois de acordo com Brandão (2007, p. 20).

Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, veem fazer e imitam, são instruídos como o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com próprio exercício vivo do fazer.

Nesse sentido percebemos que a realidade cultural de uma localidade é construída dentro de processos socioculturais como forma de ressignificação da sua realidade e natureza rural. Enquanto momento educativo associa-se a análise de Brandão (2002), ao considerar que por meio do que falamos, vivenciamos evocamos emoções, ideias, sonhos construídos nas relações de convivências na comunidade, principalmente.

As práticas de produção de conhecimento envolvem um trabalho sobre a construção dos objetos de estudo, sendo que alguns se transformam quando colocados em diferentes situações, seja adquirindo novas propriedades, sem perder as que os caracterizavam, seja assumindo identidades que permitem a sua reapropriação em várias condições. (SANTOS, 2006, p. 149).

Nos depoimentos relacionados a escola da comunidade observa-se uma insatisfação de como as escolas trabalham os saberes socializados nas casas de farinha.

O meu filho faz farinha e teve uma vez que ele chegou triste dizendo que a professora nem viu seu caderno. Ela pediu para ele contar uma história e quando ele falou do pé de mandioca ela disse que tinha que ser sobre outra coisa que queria conhecer um dia e nunca vi (MAS 03).

Observei, através deste discurso, que a escola ao invés de se aproximar se afasta da realidade e dos saberes educativos que a comunidade apresenta. E sendo assim, os pais, principalmente, fazem o papel do educador na mediada em que ensina e vivem todo um conhecimento.

Em uma sociedade de classes as concepções distintas de educação em uma relação inversamente proporcional, a minoria tende a ser submetida à educação predominantemente burguesa. Nesse sentido Freire destaca que:

Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. (FREIRE, 2000, p. 27).

O aprender- fazendo nas casas de farinha é um processo contínuo, ou seja, não se aprende tudo ao mesmo tempo. Existem etapas a serem compreendidas e etapas a serem realizadas. Observa-se que algumas pessoas só participam do processo do ralar a mandioca, outros no descascar, no torrar.

Primeiro eu comecei olhando meu tio fazer. Depois minha mãe. Aí fui fazendo aos poucos tudo. Minha mãe tinha medo que me cortasse, mas dizia para eu ter cuidado e continuar porque eu tinha que aprender a fazer a farinha de mandioca porque se ela morresse eu já sabia me virar (OGS, 02).

A oralidade também é uma forma que permeia todo o processo de aprendizagem com uma presença maior nas práticas educativas referente ao ponto da farinha na sua torração, além dos elementos sensoriais desde o tato ao cheiro durante e no final de todo o processo. Existe um conjunto de saberes acumulados a partir das relações de convivência. A criança vê, entende, imita e aprende. Tudo o que se sabe aos poucos se adquirem por viverem muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, a consciência de quem sabe e faz para quem não sabe e aprende.

Aqui todo mundo ajuda todo mundo e que não sabe aprende. Quando agente fica perto um do outro sem ninguém explorar ninguém e um ajudar o outro o trabalho fica rapidinho e a farinha fica bem gostosa (ASF, 01).

Há uma cultura de aprendizagem e colaboração do conhecimento como também a forma de compartilhar/ensinar. Dessa maneira, nessa perspectiva os sujeitos produtores de farinha estabelecem uma diversidade de relações nas trocas de saberes, nos processos de ensino aprendizagem, na realização das práticas do fazer farinha permitindo um espaço de informações e de relações entre as pessoas e seus saberes.

A presença da leitura e da escrita nas casas de farinha é vista nas paredes; casas e como ato da comercialização do produto na feira de Alagoinhas -Ba como mostra a figuras.



Figura 08 Paredes nas casas de farinha
 Fonte: Santana (2013)

O desejo de ler e escrever é visível em dos depoimentos que diz: “ Sou analfabeta, não é o que fala quando a gente não sabe ler? Pois é. E é por isso que meus fios foi para a escola. ” (MLS 04). Dessa forma, novos grupos culturais se tornam visíveis na cena social, buscando afirmar suas identidades ao mesmo tempo em que questionam a posição privilegiada das identidades até então hegemônicas. Hall busca dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, abordar de diferentes maneiras, a questão da identidade e da diferença, não simplesmente em tom de celebração, mas, sobretudo, problematizando essa questão.

3.2 O contato da leitura e da escrita na comunidade

A escolha para trabalhar a história oral de vida, como maneira de buscar e conhecer os sujeitos da pesquisa e suas relações sociais, as práticas culturais que envolvem a sua trajetória de vida e da comunidade como um todo, é justificada pelo fato de estar interessada em focar as memórias guardadas por nossos colaboradores sobre família, infância, adolescência, vida adulta e trabalho, considerando sempre esses os caminhos para melhor compreender o mundo e o espaço de Panelas, enfocando a Casa de Farinha local.

Desse modo, através do exercício de buscar a memória, emergem os episódios marcantes que abordam as lembranças significativas da vida pessoal e da coletividade, em um processo de se presenciar a história como um artifício político, econômico e social como forma de reviver alguns elementos identitários dos sujeitos de determinada localidade.

A voz dos moradores mais antigos na comunidade, transmite claramente sempre em seus discursos a questão de querer se tornar sujeito diante da leitura e da escrita e que esses desejos se realizam com a presença dos seus netos, bisnetos, filhos na escola, os quais muitas vezes leem cantam, contam histórias para seus pais.

Sendo assim, quanto mais se explica essa contradição entre a liberdade, autonomia e igualdade proclamadas para os sujeitos e os diferentes registros de desigualdades sociais, mais essa experiência social é vivida por eles de uma forma destruidora, que inclui entre outras a consciência infeliz em relação a própria situação, a exposição ao desprezo social, as estratégias de retraimento e violência a que recorrem para preservar a autoestima e para se recusarem a entrar num jogo no qual estão fadados a serem sempre os perdedores. (DUBET, 1994, p. 113)

Ler é uma atividade transformadora, rica e complexa, que envolve conhecimentos fonéticos ou semânticos, culturais e ideológicos. É também um processo de descoberta, uma tarefa desafiadora, ou mesmo lúdica, atividade de assimilação de conhecimentos de interiorização, de reflexão. Mais que decodificação, a leitura é uma atividade de interação, onde leitor e texto interagem entre si, obedecendo muitas vezes, a objetivos, necessidades socialmente determinadas ou para satisfazer o prazer. Pois, ele é a magia.

Para ler é preciso fazer “parar o mundo”. Se o mundo que me é próprio não for “desligado”, não poderei entrar no mundo que se encontrará no livro. Abro o livro. Desligo meu mundo. Começo a leitura. Entro num mundo que não é meu, é de outro. (ALVES, 2001, p. 56 – 57).

A leitura dessa forma proporciona ao indivíduo romper com os obstáculos que a vida nos oferece. É perceber que a palavra não é bastante para comunicar, já que muitas vezes a mesma possui mais de um significado. Assim, a leitura faz com que ultrapassemos o individualismo, buscando o universalismo rompendo com os limites expostos a ela.

Durante a pesquisa observei vários momentos em que a leitura se tornava presentes em diferentes situações e trouxe no texto algumas categorias analisadas desde o conhecimento de mundo até a presença da leitura e escrita neste mundo. Nas situações de leitura e escrita haviam momentos a serem vivenciados como: o congregar ou reunir crianças para ouvir histórias e recontar através de elaboração de textos; despertar nas crianças o desejo de ler ou contar histórias às outras; desembaraçar atitudes, abolir inibições e a timidez, por meio de reprodução oral das leituras e da execução dos textos; ressaltar os diferentes tipos de temperamentos encontrados nas personagens das histórias, a fim de que as crianças aprendam a conviver em sociedade; propiciar a reflexão e o questionamento.

As atividades realizadas foram feitas nas escolas e os filhos, netos, bisnetos reproduzem nas casas de farinha quando, muitas vezes estavam fazendo tarefa da escola. E, isto, foi muito bem discutido por Paulo Freire (2005, p. 75), ao abordar que:

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras.

Dessa forma, o ato de aprender "é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito". Esta constatação não está relacionada somente a um sujeito, pois sabemos que o ser humano estará sempre adquirindo novos aprendizados, lançando-se a novos saberes, e isto, resulta em mudanças de vários aspectos, como também, gera o enriquecimento.

No processo de formação do conhecimento dos educandos se faz necessário está atento ao conhecimento de diversas linguagens sociais, usadas nos mais diferentes contextos, nas diversas esferas da atividade humana, com atenção relevante para a linguagem social do cotidiano, em que se inserem as atividades de ordem prática. Para Keilman (2004), é necessário enfatizar três princípios essenciais da leitura e escrita: 1) o contexto onde os educandos vivem e realizam suas atividades cotidianas devem ser considerados pelas ações educativas; 2) o ponto de partida dos programas educativos deve ser aquilo que os participantes conhecem e sabem fazer e 3) a heterogeneidade dos usuários deve ser reconhecida e atendida pelas propostas educativas.

Quando falamos sobre a linguagem nos reportamos a Bakhtin (2000) quando nos apresenta os gêneros do discurso. Bakhtin classifica os gêneros do discurso em primários (simples) e secundários (complexos). Os primários são aqueles da cotidianidade: as atividades comuns do dia-a-dia, as conversas em família, os dizeres espontâneos, mas isso não significa que sejam unicamente orais.

Os secundários são os que surgem em ocasiões de “uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída” Porém apesar da classificação do discurso Bakhtin reforça a ideia de que devido a grande variedade da fala os gêneros não podem ser entendido como questões independentes, pois os diferentes gêneros são contínuos e dependem um do outro para seu desenvolvimento. Diante desta análise foram observados alguns aspectos sobre os textos produzidos das crianças e adolescentes relacionados a questão da função social da leitura e da escrita destas crianças e adolescentes pertencentes a escola e moradores da comunidade de Panelas-Ba.

3.3 A praticidade da leitura e escrita na vida dos sujeitos da casa de farinha

Segundo Santos (2003, p. 149), “a escola que existe na roça não tem servido para ajudar os (as) rurais a entenderem/compreenderem as contradições que marcam a sua realidade e melhorar a sua qualidade de vida”. Isso significa dizer que os moradores da zona rural consideram a cultura da escola, bem como os seus “ensinamentos”, como superior à cultura da zona rural, porque a escola,

infelizmente, ainda trabalha com a pedagogia de homogeneidade e do poder. E ainda não se apercebeu como um espaço de encontro de culturas, etnias e linguagens.

De acordo com Silva (2000, p. 96), “ se prestarmos bem atenção à teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural [...] por edificantes e desejáveis que possam parecer [...] esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social”.

Percebe-se esse valor nos programas que são destinados à escola e nos livros didáticos. Enquanto isso, a história dos sujeitos da comunidade, a memória da comunidade, as suas manifestações culturais, os seus costumes e o seu trabalho são negados em favor de um programa da escola urbana. Com isso, entende-se que há um afastamento entre a cultura da comunidade e a cultura da escola e isso, certamente, traz implicações na construção identitária dos moradores estudantes ou não da comunidade.

Nesse sentido, a escola se constitui num verdadeiro local onde se processa uma tentativa de lavagem cerebral, para que renuncie a seus valores culturais tradicionais, e por conseqüência abandone o seu grupo familiar, sua comunidade, enfim, sua identidade própria. Rojo (2002), afirma que, é preciso ler nas palavras dos sujeitos de uma pesquisa a estrutura das relações objetivas, pois é essa revelação que permite resgatar o essencial, a complexidade singular de suas ações e reações.

Assim, a análise dos dados buscou mergulhar nas palavras dos alunos a fim de captar o sentido que dão a elas para, a partir daí poder falar com eles de suas experiências e não falar sobre eles.

O domínio da leitura e da escrita tem um fim prático, útil, que é possibilitar uma adaptação à vida moderna e suprir necessidades cotidianas. Em uma pergunta feita com esses sujeitos, de como você utiliza a leitura e escrita em sua vida cotidiana?

(...) utilizo em diversas situações que precisa da leitura e da escrita como uma resposta para os meus atos. (DS 12 anos)

(...) è muito bom quando conseguimos ler e escrever para alguém que pergunta. E lá na casa de farinha todo mundo pergunta(...). (UP 11 anos)

(...) Eu estudei até agora para ser alguém na vida já que meus pais querem que eu leia para eles. (TSL 10 anos)

As necessidades desses sujeitos dizem respeito a situações de seu dia-a-dia. e trazem expectativas relativas às demandas de práticas de leitura e escrita que são mais usuais na comunidade onde vivem e que tais demandas são das mais diversas naturezas. Podemos observar a capacidade de expressão, criação e sensações nos textos poéticos, escritos nas escolas, e reproduzidos nas casas de farinha com o objetivo de exteriorizar as suas sensações.

Um olhar de uma criança que sempre busca esperança. O olhar rico que parece bonito. O olhar do adulto que sempre busca tudo. Aquele olhar de ninguém que sempre quer alguém (EB 12 anos)

Rosa é petala; Rosa é plutão ; Tenho um grande amor no meu coração que é você mamãe. (RS 09 anos)

Conforme Soares (2002, p.73), primeiramente a escola precisa estar comprometida com a luta contra as desigualdades para assim garantir a aquisição dos conhecimentos e habilidades que possam instrumentalizar as classes populares para que elas participem no processo de transformação social, ou seja, uma escola transformadora, que dê aos alunos condições de reivindicação social.

Há casos em que a pessoa decide aprender a ler e a escrever porque deseja ter uma participação social mais ativa, não quer depender dos outros para tomar um

ônibus, quer por si própria, ter acesso às informações de que necessita. Com relação à linguagem oral, o ambiente escolar deve proporcionar situações comunicativas que possibilitem aos educandos a ampliação de seus recursos lingüísticos. Em outras palavras, os educandos devem aprender a planejar e adequar seu discurso a diferentes situações formais e informais.

Com relação à linguagem escrita, além da compreensão e domínio dos seus mecanismos e recursos básicos, como o sistema de representação alfabética, a ortografia e a pontuação, é essencial que os educandos compreendam suas diferentes funções sociais e conheçam as diferentes características que os textos podem ter, de acordo com essas funções. Todas quão distintas são as linguagens que se usam numa carta de amor, numa bula de remédio, num jornal e numa enciclopédia. A aprendizagem da escrita exige ainda o desenvolvimento da capacidade de análise lingüística e o aprendizado de palavras que servem para descrever a linguagem. Esses aspectos compõem os blocos de conteúdo da área.

A linguagem oral é o meio lingüístico primordial dos seres humanos. É basicamente através da comunicação oral que nos desenvolvemos como participantes de uma cultura. Mesmo depois de nos alfabetizarmos e usarmos a leitura e a escrita cotidianamente, continuamos a usar a linguagem oral para realizar a maior parte dos atos comunicativos e também para aprender.

Mesmo a aprendizagem da leitura e da escrita depende fundamentalmente do comentário oral sobre o escrito. Os modos de falar das pessoas pouco escolarizadas são a expressão mais forte de toda a bagagem cultural que possuem, de suas experiências de vida. Podemos encontrar adultos pouco escolarizados que têm um excepcional domínio da expressão oral: contadores de histórias, poetas, repentistas, líderes populares.

Entretanto, deparamos também com aqueles que têm seu discurso marcado por experiências de privação, humilhação e isolamento, que se expressam de forma

fragmentada e têm dificuldade de se fazer entender, vejamos nos exemplos de trechos de conversas com crianças e adolescentes moradores da comunidade:

(...) Ah, eu leio porque se eu não souber escrever e ler vou ser discriminado pelos meus colegas e sou eu que escrevo os preços das farinhas(...). (RSS 10 anos)

A cidadania é consiste desde o gesto de não jogar papel na rua, não pichar os muros, respeitar os sinais e placas, respeitar os mais velhos (assim como todas às outras pessoas), não destruir telefones públicos, saber dizer obrigado, desculpe e por favor. (TS 13 anos)

Eu utilizo a leitura e escrevo porque ensino a minha vó e sei passar troco quando vendo alguma coisa e farinha também. (MSA 11 anos)

O paradigma educacional emergente requer a inserção de novas práticas curriculares e metodologias inovadoras, para fazer frente às necessidades de uma sociedade globalizada, que altera padrões de vida das pessoas, seja na maneira de se comunicar, nas habilidades profissionais de atuação ou na forma de aquisição do conhecimento e do pensar.

Em outras palavras, é um fenômeno social em que práticas de uso de linguagem oral e escrita estão contextualmente determinadas. Pessoas que participam de práticas relacionadas com a escrita, mesmo que não saibam ler, são consideradas letradas, porque elas adquiriram estratégias letradas, como folhear livros, fingir que lêem, brincar de escrever, produzir um texto com base em outro que lhes foi contado ou com base em uma ilustração, e manipular o material escrito que os rodeia.

A função social da escrita é facilitar ao homem compreender – e, assim, emancipar-se - dos dogmas que a sociedade lhe impõe. Isso é possível pela reflexão crítica e pelos questionamentos proporcionados pela leitura. Se a sociedade buscar a formação de um novo homem, terá de se concentrar na infância para atingir esse objetivo.

Nesse sentido, pode-se dizer que o movimento da escrita contemporânea, ao oferecer uma nova concepção de texto escrito aberto a múltiplas leituras, transforma a literatura para crianças em suporte para experimentação do mundo. Dessa maneira, as histórias contemporâneas, ao apresentarem as dúvidas da criança em relação ao mundo em que vive, abrem espaço para o questionamento e a reflexão, provenientes da leitura.

Como afirma Silva (1985, p.22-23), “a leitura, se levada a efeito crítica e reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação (não-racionalidade), capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade)”. É ponto aceito sem contestação que a leitura do texto escrito constitui uma das conquistas da humanidade. Pela leitura, o ser humano não só absorve o conhecimento, como pode transformá-lo em um processo de aperfeiçoamento contínuo. A aprendizagem da leitura possibilita a emancipação da criança e a assimilação dos valores da sociedade. Dessa forma, a escrita se caracteriza como sendo uma atividade de questionamento, conscientização e libertação.

3.4 Saberes e Práticas educativas na produção da farinha de mandioca.

Diante das observações e discussões nas práticas educativas do fazer farinha nota-se que um ambiente educativo se torna um encontro, ao qual possibilita a ação, criação e recriação nas relações recíprocas dinâmicas e construtivas no cotidiano. É notório que nesse espaço a geografia, história, ciências naturais como a leitura e a escrita também se tornam presentes, pois percebi que a partir das etapas do fazer farinha é visível a presença desses conhecimentos, desde dos moradores mais novos até os mais antigos.

3.4.1 O saber plantar e colher a mandioca

O ato de fazer farinha envolve diferentes saberes desde a plantação até a comercialização do produto nas feiras livres. Estes saberes envolvem uma diversidade de conhecimento geográfico, temporal a cada momento específico relacionado a etapa do plantar a mandioca.

Quem ensinou você a plantar mandioca?

- A, desde pequena que minha mão colocou para eu aprender. A gente tinha que ver o tipo do olho para plantar certo porque se não a mandioca desandava.

A senhora plantava muita mandioca durante o dia?

- Não agente tinha uma quantidade que mainha falava porque o terreno tinha que tá bom também.

Hoje é diferente os meninos tem escola e tem que estudar para saber ler e escrever e arrumar trabalho. Nós ainda é que cuidamos do terreno e da mandioca, mas com esse sol acho que não vai ter mais farinha (AMS,01)

No depoimento, há a presença do cuidado relacionado a quantidade, qualidade e o momento específico para a plantação da mandioca com o objetivo de uma boa colheita.

Nós fomos ensinados a cada corte de mandioca deixar o olho para a próxima plantação porque o tempo para tirar é de um ano. Só que com o sol fica difícil e agente tem que guardar se não não tem farinha. Quando falamos que temos que seguir os passos é porque começa assim: primeiro cuida do terreno, depois cava os buracos não muito perto um do outro, depois plantamos os olhos e adubo em cima para crescer. E sempre capinando para não deixar outros matos crescerem e esperar um ano para arrancar as raízes. (MAS, 03)

Essa fala evidencia o processo produtivo relacionado a plantação da mandioca em etapas. Quando fala do cuidado com o terreno se refere a preparação para o plantio desde o roçar¹ até o plantar das raízes com o propósito da colheita. O roçar, conforme figura 02 retrata, consiste em limpar o terreno, trata-se de “ pegar a enxada e o gadanho” (OGS, 02).

¹ De acordo com os saberes da comunidade roçar significa capinar; tirar os matos e deixar o terreno limpo para o plantio.



Figura 02- Terreno limpo e arado.
Fonte: Santana (2013)

Os instrumentos utilizados para essa etapa são comprados em Alagoinhas, porém quando existe algum conserto a fazer os moradores, através dos seus saberes e a relação de convivência, uns ajudam os outros, ou seja, quando um sabe ensina o outro e vice-versa na confecção e conserto de qualquer outro instrumento necessário. No depoimento de um dos moradores mais antigos observamos esse discurso:

Aqui eu sou o cabeceiro quando e é assim quando a gente sabe das coisa ensina para os outros e quando agente não sabe procura alguém com experiência. Não sei ler e escrever, mas farinha pode me perguntar que te digo tudo (ASS, 05).

O depoimento mostra a relação de vivência na comunidade como forma de aprendizagem coletiva, em que não existe uma hierarquia de saber e sim um grande compartilhamento de conhecimentos. Nesta perspectiva, é possível considerar as Casas de Farinha como espaço de saberes culturais e como espaço de educação, pois como analisa Brandão (2000, p.21):

Os cenários de cultura propiciam os que ali convivem, a internalização não apenas de coisas, habilidades, condutas, saberes e valores, mas aprendizagem, pois os sujeitos aprendem a realizar interações e integrações complexas de e entre tudo isto.

Essa educação identificada nas Casas de Farinha estará presente, também em outras práticas desenvolvidas no memento do fazer farinha. Esses conhecimentos perpassam os saberes técnicos para serem vistos nas práticas cotidianas coletivamente ao demonstrarem suas experiências socializadas a partir das suas relações de convivência.

Nesse sentido Gutiérrez (2005, p. 109) afirma que:

O trabalho em equipe ou comunitário, que se dá na participação, equivale ao ambiente educativo ecoeducação e que supõe um clima e certos incentivos psicológicos indispensáveis tanto para o processo produtivo como para o educativo. Esse ambiente comunitário tem a ver com a redução da conflitualidade, como um dos aspectos chaves para que se deem relações pessoais sadias e enriquecedoras.

O plantar e colher mandioca envolve instrumentos específicos e necessários para esta etapa da produção da farinha de mandioca. Quando perguntei de que forma é feito este processo de plantar e colher e como são feitos vemos:

Nós fazemos a ferramenta toda com pau de eucalipto e ferro que aproveitamos de outras coisas. A enxada a gente compra pronta, mas gadanho, arado, balde agente aproveita tudo porque economiza e usa o que tem aqui (ASS, 05).

Os discursos revelam que o manuseio de alguns utensílios também requer bastante cuidado na retirada da mandioca do terreno, por isso utiliza as mãos, na maioria das vezes, para retirar do solo (essa pratica pode ser observada na figura 03). Essa é uma prática educativa passada de geração a geração, dessa forma, o saber manusear é um conhecimento que vai sendo aperfeiçoado a partir da prática e experiência de quem manuseia.



Figura 10- O cuidado com a mandioca
Fonte: Santana (2013)

Os meus meninos me ajudam quando arranco a mandioca eles ficam pensando que é brincadeira. Coisa de criança, mas eu ensino porque quando ele crescer e ficar maior ele vai ter que arrancar sozinho para se virara como eu (MAS, 03).

Outra prática educativa, observada, é o manuseio da mandioca com o carro de mão² utilizado nos terrenos.

Quando colhemos a mandioca a gente tira a terra, quando fica muito na raiz, e coloca nos carrinhos de mão sem bater uma na outra porque senão amarga para levar para a casa de farinha. Lá agente deixa separadinha para ralar toda (OSG, 02).

O cuidar da mandioca é um saber orientado pela experiência dos fazedores de farinha³ mais velhos, pois pude perceber que eles deixam claro que os mais velhos ensinam os mais novos para a aprendizagem ser maior e melhor. Trata-se de um processo de ensino aprendizagem. Arroyo (2004, p.102) considera “que o ser

² Definição do instrumento que transporta a raiz da mandioca as casas de farinha.

³ Fazedores de farinha são as pessoas que produzem a farinha e participa de todo o processo desde a plantação até o produto final.

humano aprende com o exemplo, aprende a fazer e aprende a ser, olhando como os outros fazem e o jeito que os outros são”. Visualizo assim, os mais novos têm os mais velhos como referência para o seu modo de vida.

3.4.2 O saber das etapas do fazer farinha

Quando falamos em saberes nos deparamos com diversos conceitos e formas de educação que se vincula a prática educativas em diferentes espaços educacionais. Nesse sentido percebemos que a educação é uma fração da experiência cultural, pois sempre que há relações entre as pessoas e intenções de ensinar e aprender existe a possibilidade da troca, seja com o corpo, a consciência, os atos, de saberes.

Durante a pesquisa pude perceber que é importante compreender que cada vez mais a nossa sociedade está sendo preenchido por sujeitos de diversas condições culturais e sociais e econômicas; isso permite que a concepção de educação se reformule em relação a aprendizagem, saindo de uma posição estática para a compreensão de que indivíduos são sujeitos com especificidades diferentes.

Esse entendimento proporciona mudanças, quebra paradigmas e permite ao sujeito compreender uma nova estratégia, que representa muito em termos de obter um espaço capaz de verdadeiramente proporcionar aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar aos sujeitos.

As etapas do fazer farinha envolvem e englobam diferentes formas de participação, colaboração e relações desde o início até a etapa final do processo.

Aqui a gente organiza tudo para a produção da farinha porque leva tempo então dividimos a tarefa uns pegam as mandiocas e faz os montes; os outros limpam as raízes e daí todos começam a raspar para depois deixar de molho para limpar a sujeira toda (OSG 02).

Existe uma preocupação com a limpeza do espaço, bem como a manutenção e divisão de atividades. Percebe-se que nesta divisão os que são considerados os que sabem mais sobre uma etapa ensina o que sabe menos e através da convivência se apropriam das diferentes etapas do processo produtivo.

Durante toda a pesquisa pude perceber, primeiramente, a estrutura das casas de farinha com a permanência dos blocos de tijolos, folhas de coqueiro secas; chão de barro; forno a lenha e materiais feitos manualmente e artesanal. Podemos observar na imagem



Figura 11- Estrutura de uma casa de farinha
Fonte: Santana (2013)

O início das etapas começa com a plantação da mandioca. O tempo é de um ano para a colheita, conhecimento geográfico e temporal, porém quando não há chuvas a plantação fica comprometida comprometendo a produção da farinha como relata um dos moradores mais antigos.

Fique sabendo que como não chove a gente tá com medo de não ter mandioca para fazer a farinha. Aí a gente reserva para fabricar, mas não tá chovendo mesmo e aí fica ruim para nós, mas quando tem mandioca todo mundo vem fazer farinha. (MLS 04).

Depois das plantações se usa um carro de mão para transportar a mandioca a casa de farinha. Ao chegar no local fazem montes para começar a raspagem. A raspagem não pode demorar de um dia para o outro devido a cor da mandioca. A gente não pode deixar ficar escura porque o gosto fica diferente como também a grossura da farinha (ASS 05). A raspagem inicia no momento do cortar e descascar, pois esses dois elementos estão interligados completamente a par depois o momento de prensar.

. A prensa utilizada para prensar a mandioca, feita manualmente por próprios moradores da comunidade, como mostra a figura 05, é uma etapa da produção até que refine a massa para chegue ao forno.



Figura 12- Prensa da mandioca
Fonte: Santana (2013)



Figura 13- Sumo da mandioca.
Fonte: Santana (2013)

Essa etapa do prensar, escaldar, segundo, moradores é para enxugar toda a massa e não deixar úmida, pois pode embolar. Fazer farinha é muito cuidado porque se não agente não vende e é por isso que agente capricha em tudo (OGS 02). A técnica do prensar, escaldamento, que é o procedimento que assegura o sabor característico ao produto. Para isso, saber controlar a temperatura adequada do forno é necessário para aprimorar a qualidade da farinha. Essa técnica pode ser explicada por um conjunto de conhecimentos (químicos, físicos, biológicos) que permitem a transformação da massa da mandioca in natura, em farinha, que embora os agricultores não expressem ou não se deem conta, é inerente ao processo.

Depois que a liga da massa é necessária para que não haja o fato do embolar. Se agente não souber a farinha perde toda porque fica sem ponto certo para a torração (OGS, 02). O forno é desligado e a massa é retirada para ser esfarelada. Para facilitar a execução dessa prática, a caixa do esfarelador é disposta próxima do forno de escaldamento. Esse saber é essencial para garantir que os grãos da farinha fiquem uniformes na torração.

O processo de fazer farinha envolve além de um saber prático, uma prática familiar. Após a massa da mandioca é conduzida ao forno para a torração, os rodos são manuseados com força e movimentos corporais até chegar ao ponto das torradas, menos torradas, farinha grossa, farinha fina, este processo termina quando perpassa pelo processo da peneira, para então o resfriamento até o armazenamento nos sacos de naylon.



Figura 14- Fornos para a torração da massa de mandioca.
Fonte: Santana (2013)

A torração da farinha nos fornos manuais é feita com a ajuda do rodo. O seu manuseio requer uma habilidade técnica, cujo saber é construído também pela observação atenta dos sujeitos:

Para lidar com o rodo é fácil, mas tem que ter força.essa etapa só nios homem que faz porque as mulher não tem muita força.E agente ensina aos nossos filho porque se morrer já sabe. O rodo tem que botar na posição certa para puxar e para empurrar. E cada vez que vai amassando a farinha vai afinando. (ASF, 01).

O saber-fazer farinha, que informa as atividades cotidianas dos agricultores da comunidade, tem se configurado como uma prática social por meio da qual se dinamiza historicamente a socialização de um conjunto de saberes entre as gerações. Conforme descritas na seção anterior, as diferentes práticas que fazem parte do processo de fazer farinha são orientadas e orientam saberes.

3.4.3 O saber dos tipos de farinha

Os saberes encontrados nas casas de farinha utiliza, também, os sentidos como forma de prática educativa. Notaremos nos chamados tipos de farinha produzida, as quais o manuseio de cuias, cacos, garrafas pets cortadas ao meio para transportar a farinha do forno aos sacos de embalagem.Em geral, as crianças participam deste processo ao abrir os sacos, amarrar com cordão, a experimentação.

Na produção da farinha existe momentos em que através do discurso acima demonstra o conhecimento sobre tecnicas, que envolve o sabores característico ao produto. Para isso, saber controlar a temperatura adequada do forno é necessário para aprimorar a qualidade da farinha. Essa técnica pode ser explicada por um conjunto de conhecimentos (químicos, físicos, biológicos) que permitem a transformação da massa da mandioca in natura, em farinha, que embora os agricultores não expressem ou não se deem conta, é inerente ao processo.

Percebi que depois que a massa quanto mais amassada a farinha será mais fina. È a partir desse momento que na produção separa os tipos de farinha: grossa, fina e nem grossa nem fina. Esse saber é essencial para garantir que os grãos da farinha fiquem uniformes na torração.

O tipo de forno requer o manuseio de outro utensílio, as palhetas cujo formato é semelhante a uma espátula e são confeccionadas em madeira. Nas palavras de um torrador: as palhetas são utilizadas para ajudar na torração da farinha, mas tem que saber usar, pode machucar o braço no forno (ASF, 01).

O cuidado revelado nessa fala está associado ao tipo de forno, pois observei que é muito quente o espaço que os torradores, como gostam de serem chamados, é muito quente e em alguns momentos as espátulas se aproximam das bordas e em outros, distanciam-se.

O manuseio da palheta requer uma habilidade técnica, que só é adquirida por meio do aprender fazendo. Esses conhecimentos são inerentes ao tratamento técnico da massa de mandioca, por isso na fala de um agricultor, para fazer farinha: É preciso saber o ponto certinho porque se não saber mexer, tem o risco de queimar a farinha. (OSG, 02).

Esta fala evidencia que o saber torrar, o qual é considerado um dos saberes mais difíceis do fazer farinha. Isto se deve ao fato de que nas casas onde a prática da torração ainda é manual, ou onde se puxa a farinha, é exigido do torrador mais esforço físico e atenção em sua realização.

A experiência deste sujeito remete às palavras de Certeau (2008, p. 219), para quem o preparo de alimentos exige uma inteligência programadora: é preciso calcular com perícia o tempo de preparação e de cozimento, além de uma receptividade sensorial que também intervém.

Em relação os tipos de farinha a gastronomia são muito presente como saber educativo na comunidade, pois as comidas oriundas da farinha são muito presentes tanto para a atividade de subsistência como para a comercialização. Como mostra a figura:



Figura 15- Beiju seco e molhado.
Fonte: Santana (2013)

As bolachas de goma os beijus são produtos muitos saborosos e degustados nas casas como também nas casas de farinha. Esses alimentos se caracterizam pela diversidade e variedade, mas, no geral, indicam alguns traços do modo de se alimentar de outros tempos. Brandão (2002) em suas reflexões conclui que a cultura humana é fruto do trabalho e da educação, uma vez que somos seres humanos que aprendemos na e da cultura somos e participamos do que nos cerca e do que nos enreda.

É um processo que envolve desde a língua que falamos à comida que comemos. Dessa forma, é possível considerar que há um rito cultural em relação à prática da alimentação que faz parte no cotidiano das casas de farinha.

Segundo moradores a farinha mais fina é utilizada na produção de bolachas de goma e a mais grossa para acompanhamento de pratos típicos baianos, principalmente. A feijoada e um sarapatel como essa farinha é bom demais (ASS, 05). A troca de experiência evidenciada nesse depoimento, demonstra uma concepção ampliada do fazer farinha, uma vez que a prática da alimentação configura-se como uma prática educativa, nos momentos que antecedem e sucedem o preparo do alimento, configurando o saber fazer, com o saber dividir, com o saber criar relatando e o saber construir relações afetivas.

Por configurar-se como prática educativa, mesmo sendo uma atividade elementar da vida cotidiana, requer um processo de transmissão de conhecimentos acumulados.

As práticas culinárias se situam no mais elementar da vida cotidiana, no nível mais necessário e mais desprezado. Envolve a transmissão de saber. Desde que alguém se interesse pela arte culinária, pode-se constatar que ela exige uma memória múltipla: memória de aprendizagem. Memória de gestos vistos, das consistências. (CERTEAU, 2008, p.218-219)

Dessa forma a estratégia que mais funciona é criar um vínculo com o sujeito e tentar, através da linguagem dele, desenvolver um estudo em que a teoria e a prática se completem, dando um sentido a sua vinda para a escola no seu convívio social. Em tudo isso, o que está sempre em questão é a ideia de resgatar o sujeito, com seus sentimentos, valores, histórias de vida e desafios.

3.4.4 O saber da comercialização

A comercialização é um saber construído inicialmente de acordo com vivências e a necessidade dos agricultores. Nesse sentido, o fazer farinha para os agricultores está relacionado à facilidade de comércio desse produto embora, atualmente, por questões climáticas essa produção está ficando comprometida.

A produção de farinha além da economia de subsistência o comércio é realizado na feira de Alagoinhas nas sextas feiras e sábados conforme figura :



Figura 09- Comercialização da farinha na feira de Alagoinhas-Ba.
Fonte: Santana (2013)

A venda é consolidada assim que a farinha é embalada, cuja prática de pesagem, é realizada diante da presença do comprador. É uma oportunidade em que comprador e vendedor dialogam sobre o preço, a quantidade e a qualidade do produto. Para a elaboração dos cálculos, por vezes, os vendedores e produtores de farinha fazem o cálculo sem ajuda de papel e caneta, pois na maioria não se apropriam desse conhecimento matemático, mas possuem o conhecimento de mundo, ou seja, não são alfabetizados, mas são letrados.

A construção coletiva de saberes aproxima-se das análises de Charlot (2000), para quem a construção do saber implica uma relação consigo mesmo e com os outros, uma forma de atividade, uma relação com a linguagem e com o tempo. Nessa perspectiva, os cálculos para a comercialização antecedem o fazer farinha no sentido de saber quando colocar na balança a quantidade certa de quilos em que o cliente deseja comprar.

Cada dia que a gente vi vender aprende um pouquinho mais e na maioria das vezes a gente acerta e até dá uma quebra ao freguês (ASS, 05). É possível que esses cálculos que envolvem a quantidade de farinha produzida pelo agricultor estejam relacionados com o nível de experiência que já alcançou em relação a quantidade peso.

Na feira livre a farinha é comercializada por quilo e saca. Quando se fala é saca é quando a comercialização é feita em grande quantidade com sacos fechados, já por quilo é o vender a retalho. a prática de negociação é muito presente neste momento devido a relação custo benefício vivenciada ao vender em quantidade maior e quantidade menor.

Por essa perspectiva, o saber comercializar a farinha assume uma dimensão ampliada para além da lógica do vender e do comprar, incorpora uma preocupação com o outro. Portanto, uma postura ética que, por meio da oralidade, é passada para as gerações seguintes. O vendedor sempre exalta a qualidade da farinha, o zelo do momento do fazer farinha, como também os seus tipos como prescrição de receitas culinárias.

Essa valorização, associada ao zelo que demonstra ter na prática de fazer farinha, de certa forma, favorece o fortalecimento da identidade enquanto moradores fazedores de farinha na comunidade. A nossa farinha é a mais procurada porque é a mais gostosa e famosa da região. E a gente tem o melhor preço porque se não é assim a gente tem prejuízos e temos que valorizar o que temos (MAS, 03).

Na comunidade, os agricultores procuram significar a farinha como um símbolo da cultura local (GEERTZ, 1989), porque incorpora as evidências do seu saber e do seu fazer.

Segundo Arantes (2004), o que importa não são as coisas em si mesmo, mas o conhecimento e os valores que elas consolidam como legado e que são afirmados nas práticas cotidianas dos sujeitos.

Conforme observado, durante a realização de algumas práticas na feira de Alagoinhas-ba presenciei a comercialização do produto a retalho. A multiplicação, a soma e a subtração foram presentes nessa etapa de prática educativa. O freguês compro 3 quilos a R 4,50 totalizando R 13, 50. Nesse momento ocorreu uma operação matemática ao receber R20,00 e dá o troco de R 6,50 sem a utilização de papel e caneta. Fazemos conta de cabeça e dá certo mesmo sem eu saber fazer no papel como aprende na escola (ASF 01). Na perspectiva evidenciada por Charlot (2000, p. 54) a educação é um processo no qual o ser humano educa-se numa troca de si mesmo com o mundo, e para isso ele mobiliza-se numa atividade e faz uso dela como recurso.

A partir das observações dos feirantes evidencia-se uma utilização dos conhecimentos matemáticos sem a formalização realizada nas escolas, pois, não há registros formais de suas operações. As atividades matemáticas realizam-se por meios de estratégias pessoais de cálculo e de medições, articuladas a estratégias de venda, aplicam seus conhecimentos, principalmente, no momento da negociação de valores. Os feirantes desempenham suas funções de modo que ao comunicar suas estratégias de sobrevivência, propõem novas maneiras de se relacionar com a matemática, a história, a geografia com sua realidade.

Cada cultura e subcultura desenvolvem a sua própria matemática, de certa maneira específica. Dessa forma observamos que cotidiano da feira está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura daqueles sujeitos que a realizam dominicamente, evidenciando: quantificações, medições, classificações, comparações, elegendo e utilizando os conhecimentos e instrumentos de que dispõem em seu contexto imediato – a Feira.

Esse cotidiano traz em si a busca dos feirantes pela sobrevivência, fortalecendo a cultura do grupo em que estão inseridos, enredando experiências e saberes para si mesmos e para seus semelhantes.

Dessa maneira, nessa perspectiva de reprodução social, os sujeitos produtores de farinha da comunidade, individualmente ou em pequenos grupos, estabelecem uma diversidade de relações de mercados que superam o local, pois adotam lógicas diferenciadas para sua comercialização, o que permite discutir a farinha enquanto mercadoria. Neste sentido, é necessário que o produto seja transferido a quem vai servir como valor de uso por meio da troca. (MARX 1985, p. 49).

Nesse sentido se remetem à educação e estabelece-se por meio da cultura de conversa, um ensino aprendizagem, cujo conteúdo é produzido por homens e mulheres e refletido enquanto saber cotidiano. Assim, a educação se desenvolve nas trocas de saberes, nos processos de ensino aprendizagem, na realização das práticas de fazer farinha, permitindo que se construam espaços de informação que orientam e facilitam a relação entre pessoas e entre saberes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Depois de percorrer todo o processo metodológico da pesquisa houve a necessidade de tecer algumas conclusões acerca do tema como forma de continuidade dos estudos nas relações de educação e cultura nas casas de farinha em destaque. No início do texto, a introdução abordou o estudo das casas de farinha como forma de um espaço cultural e educativo nas suas relações de convivência na comunidade, ou seja, saberes e práticas educativas que emergem o processo de fazer farinha nas suas práticas cotidianas.

A partir dos discursos e observações realizadas no campo, constatei que as práticas de fazer farinha estabelecem relações que orientem a organização dos espaços das casas de farinha e materializam diversos saberes como: o saber plantar; o saber colher; o saber organizar; o saber da gastronomia; o saber da comercialização; o saber de manusear os instrumentos e utensílios; o saber cuidar da casa de farinha e o saber/momento da leitura e escrita nas casas de farinha.

Os discursos dos sujeitos permitem afirmar que o saber cuidar orienta-se para uma prática educativa de afirmação e resistência, pois estes demonstram uma preocupação em cuidar da casa de farinha, em toda sua dimensão, como uma estratégia de fortalecer e permanecer diante da tecnologia a sua cultura local. A pesquisa revelou também que os saberes produzidos nas casas de farinha fortalece a própria identidade cultural.

Para tanto, será imprescindível a utilização da educação como dinamizadora de um processo de mudança, por meio de um método ativo, dialogal e participativo (FREIRE, 1979), abordando temas como a importância do ciclo da mandioca, seus derivados e o processo de fabricação da farinha, sobretudo com crianças, para que valorizem o trabalho do homem do campo como fator de desenvolvimento local e as condições para que isso ocorra.

Na construção dos saberes, os moradores e fazedores de farinha aperfeiçoam, transmite, ampliam, ensinam, aprendem e transmitem a prática do fazer farinha como um símbolo da comunidade. Observei que as práticas simbólicas transformadas nos encontros das interações e troca de saberes influencia no saber político, social, cultural e econômico materializado em suas relações de convivências.

Nos discursos dos moradores percebe-se que a busca pela não degradação das casas de farinha e da produção manual ainda permanece de geração a geração. É uma forma de preservação histórica, muito vista nos relatos de memória, seja individual ou coletiva. Essa oralidade não se resume às práticas de fazer farinha, os agricultores se reúnem de forma espontânea para conversarem sobre assuntos da comunidade, sobre os saberes cotidianos, o compartilhar do que seus filhos aprendem na escola; dialogam sobre sua vida particular; fazem planos ou trocam informações observadas nas relações de convivência.

Outra constatação da pesquisa foi de que as relações de convivência na casa de farinha e o fazer coletivo possibilitam a socialização dos saberes, configuram-se como práticas educativas, fortalecedoras de laços familiares. O fortalecimento da convivência entre as famílias guarda relações com a inserção de artefatos culturais, que modificaram o fazer farinha no ato do fazer farinha juntos e um ajudando o outro de forma coletiva e participativa.

Dessa forma, considero que a socialização dos desejos e saberes se tornam momentos de troca educativa. É importante frisar que a educação não possui um lugar específico para acontecer, ou seja, somente nos espaços institucionalizados. A educação não possui um lugar específico para que aconteça. Existe em diferentes lugares e formas com a necessidade de englobar os diversos mundos sociais envolvendo uma dinâmica de grupos com trocas de conhecimentos na construção da sociedade.

As diferentes interações e socializações presentes nas casas de farinha vão de encontro ao conceito de educação como a liberação de forças que estão latentes, as concepções de educação e seus estímulos.

Em relação às concepções defendidas pela autora temos na pesquisa: a educação vista como produto social; a educação como processo de desenvolvimento do indivíduo e da educação como processo de interação indivíduo-sociedade. Essas percepções ficam evidenciadas quando há o compartilhamento de conhecimentos, valores sociais, econômicos, culturais presentes na tradição da produção da farinha de mandioca através das narrativas e relações de convivência.

Diante disso, a educação como fenômeno cultural passa a ser uma expressão pela linguagem e pela prática social tornando uma maneira de integrar o indivíduo a sua cultura e seu convívio social. Dessa forma é necessário destacar que as características de um grupo ou de uma sociedade, também são adquiridas através do processo de aprendizagem e transmissão em conjunto de saberes como elementos principais da comunidade. Segundo Brandão (2000) é o único lugar onde acontece e talvez não seja a melhor. Sendo assim a produção realizada nas casas de farinha desarticula a ideia de padrões estigmatizados e engessados da educação está atrelada somente a Instituição de Ensino.

A possibilidade de ampliação das funções da escola fundamental tornando-a mais suscetível à vida comunitária e cultural e, portanto, melhor preparada para proporcionar, hoje, experiências realmente significativas à vida das crianças e adolescentes necessita, do ponto de vista do pensamento educacional crítico, de uma reflexão que toque um campo filosófico mais amplo.

Orientar o cidadão não é tarefa apenas da escola. No entanto, como local privilegiado de trabalho com o conhecimento, ela tem grande responsabilidade nessa formação; recebe crianças e jovens por certo número de horas, todos os dias, durante anos de suas vidas, possibilitando-lhes construir saberes indispensáveis para a sua inserção social, nas suas diversas culturas, onde elas dever ser respeitadas e trabalhadas.

É preciso situar o tema “escola” no contexto do grande debate que hoje perpassa todas as áreas do pensamento: as diferentes interpretações em torno do diagnóstico segundo o qual as condições de vida do mundo contemporâneo expressam o fracasso na concretização dos ideais da modernidade, e levam à

obsolescência o pensamento crítico desenvolvido com base nestes mesmos ideais. A escola com amplas e diversificadas atividades, propicia que estas “vozes” estejam presentes na riqueza de suas subjetividades/identidades e não apenas representando, cada uma delas, um e somente um papel delimitado, seja de aluno, professor, ou qualquer outro.

A promoção das capacidades de expressão e escuta, e com elas, dos processos interativos, é uma das condições necessárias ao despertar de um tipo de identidade coletiva que seja o resultado da ação de indivíduos que se orientam por parâmetros de emancipação e não de constrangimento de suas potencialidades.

Pode-se observar que nos discursos dos sujeitos, além dos saberes educativos, há um saber político materializado em suas convivências. Este saber permite, principalmente, maneira de superação estratégica, planejar o processo produtivo, a permanência das famílias na comunidade com a transmissão dos saberes de geração a geração, entre outros. Nesse momento, os saberes são revelados e se tornam colaboradores na capacidade que o sujeito tem de aprender e ensinar na prática produtiva da farinha; nas trocas de experiência e no modo de convivência.

Considero que essa pesquisa servirá como inquietação para discussão de outros temas relacionados à educação, cultura, socialização de saberes em um campo da educação inserida no contexto não escolar com o enfoque nos saberes culturais, nas práticas educativas e nas relações de convivência desses sujeitos. Dessa forma considero que além da contribuição teórica esse estudo evidencia as experiências sociais inserida em um ambiente educativo de realização nas práticas e saberes educativos no fazer farinha, os quais fortalecem a identidade desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laura Maria Silva. *et al.* **Cultura e Educação**: reflexões sobre a prática docente. Belém: EDUFPA, 2001.

ARROYO, Miguel G; NOSELLA, Paolo (Orgs.). **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez, Roseli S. Caldart, Mônica Castagna Molina – **Por uma Educação do campo**. Petrópolis Vozes –Rio de Janeiro 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *et al.* **Por uma educação do campo**. 3 ed. Petrópolis. RJ, Vozes, 2008.

ARANTES, Antonio A. Cultura e territorialidades em Políticas Sociais. In. LAGES, Vinícius. **Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva**. Brasília-DF, Ed. Relume Dumará, SEBRAE, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAHKTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 421 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo. Brasiliense, 49. Ed. 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo. Mercado das Letras, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo. Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nova LDB (Lei no 9394/96)**. Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 17/12/2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei no 5692/71). <http://www.pedagogiaemfoco.br> . Acesso em 17/12/2013.

BRASIL. Ministério da Educação – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

CALDART, Roseli Salete (2004). **A Escola do Campo em Movimento**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a Transformação da Escola: Reflexão desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular. 2000.

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

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 15 ed. Petrópolis RJ, Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Artes Médicas, Porto Alegre; 2000.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

DUBET, F. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 2003

FREIRE, Paulo. **A Concepção "Bancária" da Educação como Instrumento da Opressão. Seus Pressupostos, sua Crítica**. In: Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. São Paulo, SP. 2007.

_____. **Pedagogia da esperança**. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GUTIEEREZ, Francisco (org). **Educação comunitária e economia popular**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir; GUTIEEREZ, Francisco (org). **Educação comunitária e economia popular**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: por uma teoria Interpretativa da Cultura. In: _____. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1989.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louto - 8. ed. – Rio de Janeiro; DP&A, 1993.
- HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. São Paulo: Edusc, 2002.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. . Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2011.
- LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática. 1991.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa –Formação**. Brasília. Líber Livro Editora, 2 ed. 2010.
- MEIHY, José Carlos Sebe. Definindo história oral e memória. In: **Cadernos de estudos rurais e urbanos**. São Paulo, SP: Brasil, 1994.
- MARTINS, Leda Maria. **A oralitura da memória**. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares.(Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**, uma estratégia de pesquisa. 2. Ed. São Paulo. Atlas, 2008.
- MARX, Karl. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. 4ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1985.
- MOREIRA, José Roberto. Cultura política e o mundo rural na contemporaneidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, 2003,.
- MINAYO, M.C.S. (org.). *Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro e situado em Lagos Salvador**: CEAFO, 2002.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da.. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 1995.

SANTOS, Joceneide Cunha dos. **Entre farinhadas, procissões e famílias: a vida de homens e mulheres escravos em lagarto, província de Sergipe (1850-1888)**. 180f Dissertação de Mestrado. U.F.B.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola – Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2003. SANTOS, Fábio Josué Souza. **Por uma escola da roça. Educação e Contemporaneidade**. Revista da FAEEBA, Salvador: UNEB, vol. 12, jan./jun.2003. p. 147-157.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural
PÓS-CRÍTICA/DEDC II Alagoinhas

1. Espaço físico
2. Conversas informais
3. Relação de convivência
4. Cotidiano da comunidade
5. Cotidiano nas casas de farinha
6. Eventos na comunidade
7. Ocorrências diversas

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural
PÓS-CRITICA/DEDC II Alagoinhas

1- Identificação

No momento em que vocês estão fabricando a farinha, como vocês se identificam?

Aqui na comunidade como se dá o processo das divisões de atividades na produção da farinha?

Como você aprendeu a fazer a farinha e com quem ?

O que a casa da farinha representa para vocês ?

Para você o que é fazer farinha?

Qual tipo de conhecimento vocês observam na casa de farinha?

Você ensina fazer farinha para outras pessoas? Como vocês fazem?

Como a professora que ensina vocês a ler e escrever ajuda na casa de farinha?

Vocês escrevem alguma coisa para aplicar nas casas de farinha ou na feira onde vendem o produto?

APÊNDICE C- Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas com alunos das escolas próximas a comunidade.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural
PÓS-CRÍTICA/DEDC II Alagoinhas

1- Identificação

- a) Nome: _____
- b) Idade: _____
- c) Sexo: _____
- d) Naturalidade: _____
- e) Escolaridade: _____

Sobre a escola e a convivência nas casas de farinha

Vocês se sentem bem na escola?

Por que vocês tem esta imensa vontade de ler e escrever ?

Você fala na escola sobre o que vocês fazem na casa de farinha?

Como você utiliza a leitura e escrita em sua vida cotidiana?

Vocês escrevem e ler nas casa de farinha?

ANEXOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural
PÓS-CRITICA/DEDC II Alagoinhas

1- Identificação

- a) Nome: ASF
- b) Idade: 72 anos
- c) Sexo: Masculino
- d) Naturalidade: Catu-Ba
- e) Escolaridade: Não possui

No momento em que vocês estão fabricando a farinha, como vocês se identificam?

A gente é amigo e cada um ajuda o outro. Aqui o trabalho é para todos e tudo que acontece aqui é para nós. Somos moradores e fazedores de farinha e ensinamos ao mais novos. Eu aqui sou o cabeceiro, mas aprendi com meus avós e pais. Olhe que tem muito tempo e não esqueci nada. Eu ensino e digo quando o pessoal não sabe porque aqui agente não tem besteira. É ajudar um com o outro. Todo mundo sabe todo mundo ensina. E assim somos felizes com todo mundo.

Aqui na comunidade como se dá o processo das divisões de atividades na produção da farinha?

Não existe dividir como saber fazer a farinha. Aqui todo mundo sabe fazer os pontos da farinha desde ralar até fazer. As mulheres que, as vezes, não plantam e colhe porque isso vai ser papel do homem.

Como você aprendeu a fazer a farinha e com quem ?

Ah! Aprendi desde pequeno com a minha mãe e meu pai que aprendeu com minha vó e bisavó. Eles não deixaram de me ensinar desde pequeninho.

O que a casa da farinha representa para vocês ?

A casa de farinha é o lugar que vivo.Sabe pro que? Porque são meus amigos, vizinhos, netos, bisnetos que estão lá e me sinto feliz porque aprendo muito.Até com os meninos que estuda na escola ele me ensina a ler e escrever.

Para você o que é fazer farinha?

É o dia que vou fazer o que mais gosto e ganho dinheiro com isso também.

Qual tipo de conhecimento vocês observam na casa de farinha?

Conhecimento de aprender e ensinar também, mas aqui como você viu a gente sabe muita coisa.

Você ensina fazer farinha para outras pessoas? Como vocês fazem?

A gente acorda bem cedo.quatro hora para abrir a casa de farinha e começar a ralar.Começa na quinta para sábado vender na feira de Alagoinhas.E lá os meninos no sábado sempre ler o que aprende na escola. É muito bom.

Como a professora que ensina vocês a ler e escrever ajuda na casa de farinha?

Aqui tinha um negócio aí que o governa dava para a gente aprender a ler e escrever. E aí era Ana que nos ensinava, mas os meninos também ensina hoje sei até soletrar e escrever meu nome.Hoje a gente não tem mais isso mas a pró sempre ensina não deixa a gente sem ver nada não.

Vocês escrevem alguma coisa para aplicar nas casas de farinha ou na feira ondem vedem o produto?

Na parede da casa de farinha tem coisa.Tem coisa de Deus e outras coisa.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural
PÓS-CRITICA/DEDC II Alagoinhas

1- Identificação

- a) Nome: MLS
- b) Idade: 86 anos
- c) Sexo: Feminino
- d) Naturalidade: Theodoro Sampaio-Ba
- e) Escolaridade: Não possui

No momento em que vocês estão fabricando a farinha, como vocês se identificam?

Olhe eu já fiz muita farinha na minha vida. Hoje não faço mais mas ensino aos meus bisnetos. Eu sou daqui e não quero sair daqui. Sou moradora e fazedora de farinha. Aqui já fiz muita coisa até parto eu já fiz e esses meninos foi alimentado com farinha sabia?

Aqui na comunidade como se dá o processo das divisões de atividades na produção da farinha?

Todo mundo sabe um pouquinho porque se um falta um dia os outros já sabe. Quando te mostrei a casa de farinha fechada foi ali que vivi minha vida. Por isso que ninguém divide um ajuda o outro.

Como você aprendeu a fazer a farinha e com quem?

Eu comecei quando vim pra Ca na época dos patrão. Como tinha que fazer pra ele eu comia também. E melhor é que todo mundo sabe um pouquinho.

O que a casa da farinha representa para vocês ?

A casa de farinha pra eu é minha vida. só isso mesmo.

Para você o que é fazer farinha?

É muito bom e aprende muita coisa. E é o lugar onde a gente encontra para matar saudades e conversar.

Qual tipo de conhecimento vocês observam na casa de farinha?

Ave é muita coisa minha fia. Po exemplo na escola a gente não aprende a ler escrever? Aqui a gente também aprende.

Você ensina fazer farinha para outras pessoas? Como vocês fazem?

A, desde pequena que minha mão colocou para eu aprender. A gente tinha que ver o tipo do olho para plantar certo porque se não a mandioca desandava. Não agente tinha uma quantidade que mainha falava porque o terreno tinha que tá bom também. Hoje é diferente os meninos tem escola e tem que estudar para saber ler e escrever e arrumar trabalho. Nós ainda é que cuidamos do terreno e da mandioca, mas com esse sol acho que não vai ter mais farinha

Como a professora que ensina vocês a ler e escrever ajuda na casa de farinha?

Não conhece as letras, mas Ana me ensinou a escrevre meu nome e meu bisneto me ensina a ler e ele lê para mim.

Vocês escrevem alguma coisa para aplicar nas casas de farinha ou na feira ondem vedem o produto?

Olhe ali na parede.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural
PÓS-CRÍTICA/DEDC II Alagoinhas

1- Identificação

- a) Nome: MAS
- b) Idade: 48 anos
- c) Sexo: Feminino
- d) Naturalidade: Theodoro Sampaio-Ba
- e) Escolaridade: Ensino Fundamental Incompleto

No momento em que vocês estão fabricando a farinha, como vocês se identificam?

Nois é uma família que vive num lugar só.

Aqui na comunidade como se dá o processo das divisões de atividades na produção da farinha?

Quando era pequena, do tamanho do meu filho, já ficava nas casas de farinha. Brincava, estudava, trabalhava fazendo farinha, ralando mandioca e até mesmo torrando a farinha. Hoje o meu filho também fica para aprender. Só que não faz tudo que faço porque não deixo eu só ensino como faz.

Como você aprendeu a fazer a farinha e com quem?

Nós fomos ensinados a cada corte de mandioca deixar o olho para a próxima plantação porque o tempo para tirar é de um ano. Só que com o sol fica difícil e agente tem que guardar se não não tem farinha. Quando falamos que temos que seguir os passos é porque começa assim: primeiro cuida do terreno, depois cava os buracos não muito perto um do outro, depois plantamos os olhos e adubo em cima para crescer. E sempre capinando para não deixar outros matos crescerem e esperar um ano para arrancar as raízes.

O que a casa da farinha representa para vocês ?

A casa de farinha pra eu é minha vida. só isso mesmo.

Para você o que é fazer farinha?

É o tempo que fazemos coisa para sobreviver e viver mesmo o trabalho difícil. E engraçado que muita gente não dá valor.

Qual tipo de conhecimento vocês observam na casa de farinha?

Quando a gente não tem mais condição de fazer farinha como eu velha com problema todo mundo sabe que eu sei das coisas e aí vem conversar comigo. Vou lhe mostrar a casa de farinha que não funciona mais, mas eu aprendi para da comida aos meus fio a muitos anos. É assim aqui ninguém esconde nada de ninguém.

Você ensina fazer farinha para outras pessoas? Como vocês fazem?

Os meus meninos me ajudam quando arranco a mandioca eles ficam pensando que é brincadeira. Coisa de criança, mas eu ensino porque quando ele crescer e ficar maior ele vai ter que arrancar sozinho para se virara como eu

Como a professora que ensina vocês a ler e escrever ajuda na casa de farinha?

Só Ana e os meninos que tem paciência. Imagine

Vocês escrevem alguma coisa para aplicar nas casas de farinha ou na feira onde vendem o produto?

O meu filho faz farinha e teve uma vez que ele chegou triste dizendo que a professora nem viu seu caderno. Ela pediu para ele contar uma história e quando ele falou do pé de mandioca ela disse que tinha que ser sobre outra coisa que queria conhecer um dia e nunca vi.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural
PÓS-CRITICA/DEDC II Alagoinhas

1- Identificação

- a) Nome: OGS
- b) Idade: 39 anos
- c) Sexo: Masculino
- d) Naturalidade: Pojuca-Ba
- e) Escolaridade: Ensino Fundamental Incompleto

No momento em que vocês estão fabricando a farinha, como vocês se identificam?

Rapaz são várias pessoas que se dão bem e ninguém quer ser melhor do que ninguém.

Aqui na comunidade como se dá o processo das divisões de atividades na produção da farinha?

È como todo mundo fala que todo mundo tem que saber porque se um dia faltar ninguém vai deixar de fazer farinha.

Como você aprendeu a fazer a farinha e com quem?

Primeiro eu comecei olhando meu tio fazer. Depois minha mãe. Aí fui fazendo aos poucos tudo. Minha mãe tinha medo que me cortasse, mas dizia para eu ter cuidado e continuar porque eu tinha que aprender a fazer a farinha de mandioca porque se ela morresse eu já sabia me virar

O que a casa da farinha representa para vocês ?

Menina você tinha que morar aqui. Lá na cidade grande não tem o que agente tem muita paz e um entende o outro. Tanto que aqui ninguém cobra nada e todo mundo conversar, brinca, aprende e dança. risoss

Para você o que é fazer farinha?

Aqui a gente organiza tudo para a produção da farinha porque leva tempo então dividimos a tarefa uns pegam as mandiocas e faz os montes; os outros limpam as raízes e daí todos começam a raspar para depois deixar de molho para limpar a sujeira toda

Qual tipo de conhecimento vocês observam na casa de farinha?

Muita coisa que não aprendi na escola aprendi aqui.

Você ensina fazer farinha para outras pessoas? Como vocês fazem?

Quando colhemos a mandioca a gente tira a terra, quando fica muito na raiz, e coloca nos carrinhos de mão sem bater uma na outra porque senão amarga para levar para a casa de farinha. Lá agente deixa separadinha para ralar toda.

Como a professora que ensina vocês a ler e escrever ajuda na casa de farinha?

Ana e os menino traz as letras para cá. Le história, mas eu conto as minha que me avó ensina também. Ah sei escrever meu nome, mas tenho vergonha de dizer que só sei isso da escola.

Vocês escrevem alguma coisa para aplicar nas casas de farinha ou na feira ondem vedem o produto?

Os meninos que escreve preço, mas agente que faz as contas certinha na hora de vender. Não sei como aprendi ,mas só sei que isso não perco.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural
PÓS-CRITICA/DEDC II Alagoinhas

1- Identificação

- a) Nome: ASS
- b) Idade:35 anos
- c) Sexo: Feminino
- d) Naturalidade:Panelas-Ba
- e) Escolaridade: Ensino Fundamental Incompleto

No momento em que vocês estão fabricando a farinha, como vocês se identificam?

Aqui nas rodandezas já tem a máquina de fazer farinha. É a elétrica. Você liga o motor e ela faz. Não quero saber sabe por que? Porque quando é feita na mão é mais gostosa. Agente fica direto com a mandioca sentido o seu cheiro e se tiver ruim agente faz adubo para as outras plantas e não coloca no meio para enrolar ninguém.

Aqui na comunidade como se dá o processo das divisões de atividades na produção da farinha?

Todo mundo faz um pouquinho. Tem uns que sabe mais te outos que não sabe e no final da certo.

Como você aprendeu a fazer a farinha e com quem?

Foi meu pai. Minha mão me ensinou as coisa de casa. Eu sei cozinhar, fazer um bocado de coisa e também sei fazer beiju.

O que a casa da farinha representa para vocês ?

Eu não quero sair daqui mesmo para ir para Alagoinhas. Sou feliz aqui só quero que meus menino va para escola também.

Para você o que é fazer farinha?

Tudo de bom ,mas da trabalho e ninguém da valor la fora.

Qual tipo de conhecimento vocês observam na casa de farinha?

Tudo que sei aprendi aqui. Sei matemática na conta, sei as letras porque quando os menino ler entendo e um bocado de coisa.

Você ensina fazer farinha para outras pessoas? Como vocês fazem?

Não muito, mas quando alguém não sabe eu sei ensino.

Como a professora que ensina vocês a ler e escrever ajuda na casa de farinha?**Vocês escrevem alguma coisa para aplicar nas casas de farinha ou na feira ondem vedem o produto?**

Nas paredes, placa de farinha, na Igreja.