



Programa de Pós-Graduação

**AGROECOLOGIA E
DESENVOLVIMENTO
TERRITORIAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL INTERDISCIPLINAR EM
AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL**

RANIERE DE CARVALHO ALMEIDA

**CONSTRUÇÃO DO PROCESSO SOCIOCULTURAL NA ESCOLA, A PARTIR DA
TRANSPOSIÇÃO DO RIO SÃO FRANCISCO: O PROTAGONISMO DE JOVENS
ESTUDANTES NO INTERIOR CEARENSE**

**JUAZEIRO - BA
2024**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL INTERDISCIPLINAR EM
AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL

RANIERE DE CARVALHO ALMEIDA

**CONSTRUÇÃO DO PROCESSO SOCIOCULTURAL NA ESCOLA, A PARTIR DA
TRANSPOSIÇÃO DO RIO SÃO FRANCISCO: O PROTAGONISMO DE JOVENS
ESTUDANTES NO INTERIOR CEARENSE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Interdisciplinar em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) como requisito final para obtenção do título de Doutor em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial. Área de concentração: Sociedade, Natureza, Inovações Sociotécnicas e Políticas Públicas. Linha de pesquisa I: Identidade, Cultura e Territorialidades. Área de avaliação: Interdisciplinar.

Orientadora: prof.^a Dra. Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira

Coorientadora: prof.^a Dra. Luciana Souza de Oliveira

**JUAZEIRO - BA
2024**

A447c Almeida, Raniere de Carvalho
Construção do processo sociocultural na escola, a partir da transposição do Rio São Francisco: o protagonismo de jovens estudantes no interior cearense / Raniere de Carvalho Almeida. – Juazeiro-BA, 2024.
xi, 250 f.: il. 29 cm.

Tese (Doutorado em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Espaço Plural, Juazeiro, 2024.

Orientadora: prof.^a Dra. Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira.

1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. 3. Juventude. 4. Penaforte. 5. Projeto São Francisco. – Juazeiro (BA). I. Título. II. Oliveira, Lucia Marisy Souza Ribeiro de. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 370

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL INTERDISCIPLINAR EM
AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL

RANIERE DE CARVALHO ALMEIDA

**CONSTRUÇÃO DO PROCESSO SOCIOCULTURAL NA ESCOLA, A PARTIR DA
TRANSPOSIÇÃO DO RIO SÃO FRANCISCO: O PROTAGONISMO DE JOVENS
ESTUDANTES NO INTERIOR CEARENSE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Interdisciplinar em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) como requisito final para obtenção do título de Doutor em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial. Área de concentração: Sociedade, Natureza, Inovações Sociotécnicas e Políticas Públicas. Linha de pesquisa I: Identidade, Cultura e Territorialidades. Área de avaliação: Interdisciplinar.

Aprovado em: 16 de agosto de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira
Presidenta – UNIVASF
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Prof.^o Dr. Rafael Santos de Aquino
Membro Externo - IFSertãoPE
Instituto Federal do Sertão Pernambucano

Prof.^o Dr. Francisco Ricardo Duarte
Membro Interno – UNIVASF
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Prof.^o Dr. José Laécio de Moraes
Membro Externo - URCA
Universidade Regional do Cariri

Prof.^a Dra. Yariadner Costa Brito Spinelli
Membro Interno – UNIVASF
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Prof.^a Dra. Adriana de Alencar Gomes Pinheiro
Membro Externo – UniFAP-CE
Centro Universitário Paraíso do Ceará

DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTO

Dedico esta pesquisa em forma de tese, seus produtos processuais e finais ao Deus todo poderoso e supremo, criador do Céu, da Terra e de todo o Universo, e ao Padre Cícero Romão Batista, que me protegem, inspiram e guiam meus passos. Ao meu saudoso pai Jarbas dos Santos Almeida (em memória), a minha querida mãe Maria do Socorro de Carvalho Almeida, ao meu filho João Gabriel Oliveira Carvalho, aos demais familiares e amigos, que me incentivam, inspiram e apoiam diariamente.

Meu sincero agradecimento à direção da UNIVASF em nome do magnífico reitor prof.^o Dr. Télió Nobre Leite, à coordenação do PPGADT/UNIVASF em nome da prof.^a Dra. Yariadner Costa Brito Spinelli; a minha orientadora e vice-reitora da UNIVASF, prof.^a Dra. Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira, e a coorientadora, prof.^a Dra. Luciana Souza de Oliveira, que me conduziram até aqui com atenção, estima, respeito, simplicidade e gentileza, características de seres humanos autênticos.

À equipe da Secretaria da Educação do Ceará e 20^a Coordenadoria Regional de Educação pelo incentivo à formação continuada dos professores, favorecendo a pesquisa na Educação Básica e um processo de ensino-aprendizagem qualificado, que consolida a educação cearense como uma das melhores do Brasil. À direção da Escola Simão Ângelo em nome do prof.^o Me. Cícero Morais Dantas, aos discentes, pais/responsáveis, colegas e demais membros da comunidade pelo apoio e incentivo.

Ao padre Lindolfo Lindomar, que orou por mim e minha família durante essa jornada, disponibilizando ainda fontes úteis à construção desta tese e seus produtos. Aos colegas do PPGADT (Turma D3-2022.1) em nome de Tayronne Almeida, aos servidores da UNIVASF e Espaço Plural, inclusive, o secretário Romilson Januário, e aos colegas da Residência Universitária pelo apoio e acolhida oferecida a mim e meus familiares ao longo do curso. “A luta foi árdua, cheia de desafios, mas valeu a pena”.

Estendo meu agradecimento e gratidão aos membros da banca examinadora em nome da sua presidenta, prof.^a Dra. Lucia Marisy, aos professores convidados, membros internos do PPGADT: Dr. Francisco Ricardo e Dra. Yariadner Costa, e aos externos do IFSertãoPE, URCA e UniFAP-CE: Dr. Rafael Santos, Dr. José Laécio e Dra. Adriana Alencar, pelas suas valiosas considerações visando a qualificação desta pesquisa. Também ao público em geral que acompanhou minha defesa.

RESUMO

Esta pesquisa definiu como objeto de estudo o processo sociocultural de jovens estudantes em seus territórios e os reflexos sobre seu modo de vida desencadeados pela transposição do Rio São Francisco, empreendimento hídrico iniciado em 2007 na primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. As ações implementadas alteraram a dinâmica habitual de Penaforte-CE, suas comunidades e população, inclusive, estudantil, que em parte reside nos 9 territórios atingidos e estuda na Escola Simão Ângelo, a única instituição de Ensino Médio, lócus desta pesquisa e seus estudantes os participantes. A questão que norteou a construção desta pesquisa em sala de aula sob a ótica da educação contextualizada e interdisciplinar foi: qual a percepção de jovens estudantes da Escola Simão Ângelo sobre o processo sociocultural em seus territórios e os reflexos da transposição no seu modo de vida? Para seu desenvolvimento definiu-se como objetivo geral: identificar a percepção de jovens estudantes sobre o processo sociocultural em seus territórios e os reflexos da transposição do Rio São Francisco no seu modo de vida. Foi adotada a pesquisa participante com princípios narrativos e caráter quali-quantitativo, baseada na observação e reflexão da prática pedagógica, revisão bibliográfica-documental e levantamento de dados por questionário e grupo focal, sendo a análise de conteúdo o método para configurar seus resultados. Concluiu-se que as ações da transposição refletiram sob aspectos socioculturais dos/nos territórios e, conseqüentemente, no modo de vida dos estudantes e demais sujeitos, sendo a maioria dos reflexos negativo, o que afetou áreas como saúde, segurança, agricultura, meio ambiente e infraestrutura, além do patrimônio (i)material, tradições e costumes. Demonstrou-se ainda o quão a educação pode favorecer o reconhecimento e valorização do processo sócio-histórico-cultural, o protagonismo juvenil, sentimento de pertencimento, a construção identitária, preservação do patrimônio, iniciação científica e fortalecimento das políticas públicas, a partir do “chão da escola”.

Palavras-chave: Educação; Interdisciplinaridade; Juventude; Penaforte; Projeto São Francisco.

ABSTRACT

The object of this research is the socio-cultural process of young students in their territories and the effects on their way of life triggered by the transposition of the São Francisco River, a water project that began in 2007 during the first term of President Luiz Inácio Lula da Silva. The actions implemented have altered the usual dynamics of Penaforte-CE, its communities and population, including the students, who partly live in the 9 affected territories and study at the Simão Ângelo School, the only secondary school, the locus of this research and its student participants. The question that guided the construction of this research in the classroom from the perspective of contextualized and interdisciplinary education was: what is the perception of young students from the Simão Ângelo School about the socio-cultural process in their territories and the effects of the transposition on their way of life? The general objective was to identify the perception of young students about the socio-cultural process in their territories and the effects of the transposition of the São Francisco River on their way of life. Participatory research with narrative principles and a qualitative-quantitative nature was adopted, based on observation and reflection on teaching practice, a bibliographic-documentary review and data collection through questionnaires and focus groups, with content analysis being the method used to configure the results. It was concluded that the actions of the transposition reflected on the socio-cultural aspects of the territories and, consequently, on the way of life of the students and other subjects, with most of the effects being negative, affecting areas such as health, safety, agriculture, the environment and infrastructure, as well as (i)material heritage, traditions and customs. It also showed how education can foster the recognition and appreciation of the socio-historical-cultural process, youth protagonism, a sense of belonging, identity building, heritage preservation, scientific initiation and the strengthening of public policies, starting from the "school floor".

Keywords: Education; Interdisciplinarity; Youth; Penaforte; São Francisco Project.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – O narrador da pesquisa	14
Figura 2 – Igreja de Nossa Senhora da Saúde.....	22
Figura 3 – Sede do município de Penaforte	22
Figura 4 – Macrorregiões de planejamento do Ceará e Cariri	26
Figura 5 – Fachada da EEMTI Simão Ângelo	29
Figura 6 – Clube protagonizado por jovens estudantes	134
Figura 7 – Clube estudantil embaixo de uma árvore	135
Figura 8 – Territórios de Penaforte afetados pelo PISF	137
Figura 9 – Grupos de estudo por território pesquisado.....	139
Figura 10 – Nuvem com todas as palavras identificadas.....	220
Figura 11 – Nuvem com as palavras identificadas sob critérios	221
Figura 12 – Produtos finais resultantes da pesquisa	247

QUADROS

Quadro 1 – Histórico das gestões de Penaforte	20
Quadro 2 – Critérios para seleção das fontes e do público da pesquisa	119
Quadro 3 – Etapas gerais da pesquisa.....	121
Quadro 4 – Fases da análise de conteúdo	123
Quadro 5 – Plano de divulgação dos resultados e produtos	128
Quadro 6 – Ocorrência lexical e sua proporcionalidade	215
Quadro 7 – Ocorrência lexical e sua representação textual	216
Quadro 8 – Frequência lexical e representação de conteúdo	216
Quadro 9 – Frequência das palavras no texto-base dos dados	217

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Agente Comunitário de Saúde
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AM	Amplitude Modulada
ANA	Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico
BHSF	Bacia Hidrográfica do São Francisco
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BPC	Benefício de Prestação Continuada
BR	Rodovia Federal
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAGECE	Companhia de Água e Esgoto do Ceará
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDs	Discos Compactos
CE	Ceará
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIEAs	Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental
CMP	Câmara Municipal de Penaforte
CODEVASF	Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba
CONAMA	Conselho Nacional de Meio Ambiente
CRAJUBAR	Crato, Juazeiro, Barbalha
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CRES	Coordenadoria Regional de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOI	Identificador de Objeto Digital
EA	Educação Ambiental
EaD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Escola de Educação Básica
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EIA	Estudo de Impacto Ambiental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESA	Escola Simão Ângelo
FM	Frequência Modulada
GT	Grupo de Trabalho
HU	Hospital Universitário
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDACE	Instituto de Desenvolvimento Agrário do Ceará
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IFSertãoPE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ISBN	Padrão Internacional de Numeração de Livro
ISE	Índice de Similaridade Espacial
ISSN	Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTIQA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais
MDR	Ministério do Desenvolvimento Regional
MEC	Ministério da Educação
MIN	Ministério da Integração Nacional
MW	Megawatt
NEM	Novo Ensino Médio
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
°C	Grau Celsius
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PBA	Plano Básico Ambiental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHBS	Plano de Recursos Hídricos em Bacias Hidrográficas
PIB	Produto Interno Bruto
PISF	Projeto de Integração do Rio São Francisco
PLAMETAS	Plano de Metas do Diretor
PNE	Plano Nacional de Educação
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PPGADT	Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSF	Programa Saúde da Família
RIMA	Relatório de Impacto Ambiental
RMC	Região Metropolitana no Cariri
SAF	Sistema Agroflorestal
SEDUC	Secretaria da Educação
SEFAZ	Secretaria da Fazenda
TAI	Termo de Anuência Institucional
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
TV	Televisão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UnifAP-CE	Centro Universitário Paraíso do Ceará
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
URCA	Universidade Regional do Cariri
UTC	Tempo Universal Coordenado
VPR	Vila Produtiva Rural

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 O EU NARRADOR, PROFESSOR E PESQUISADOR	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 CONHECENDO O CENÁRIO E CONTEXTO DA PESQUISA	17
2.1.1 Retrato sócio-histórico de Penaforte-CE	17
2.1.2 O território penafortense e sua identidade	24
2.1.3 Histórico e perfil da Escola Simão Ângelo	27
2.2 O PROJETO SÃO FRANCISCO NA EDUCAÇÃO E LITERATURA	31
2.2.1 Rio São Francisco, a veia da integração nacional	31
2.2.2 Transposição das águas do Rio São Francisco	34
2.2.3 Transversalidade e interdisciplinaridade do PISF	37
2.2.4 Educação socioambiental no Projeto São Francisco	39
2.2.5 As águas da transposição e a literatura das secas	42
2.2.6 Identidades, culturas e territorialidades no PISF	44
2.3 CONSTRUÇÃO DO PROCESSO SOCIOCULTURAL NA ESCOLA	47
2.3.1 A educação contextual na construção sociocultural	47
2.3.2 A dinamicidade dos elementos sociais e culturais	50
2.3.3 Pedagogia da diversidade e relações socioculturais	52
2.3.4 O sociocultural na língua, linguagem e literatura	55
2.3.5 A escola como promotora e difusora sociocultural	58
2.4 A JUVENTUDE COMO PROTAGONISTA SOCIAL E CULTURAL	60
2.4.1 Juventudes estudantis e seu papel sociocultural	60
2.4.2 O educando na representação escola-comunidade	63
2.4.3 Os saberes populares e científicos na educação	65
2.4.4 O repertório sociocultural dos jovens estudantes	67
2.4.5 O protagonismo estudantil na educação integral	69
2.4.6 Construção identitária e pertencimento juvenil	72
2.5 O CAMPO SOCIAL E CULTURAL COMO POLÍTICAS PÚBLICAS	75
2.5.1 Materialidade e imaterialidade sociocultural	75
2.5.2 Tempo e temporalidade sociocultural	78
2.5.3 Alteridade, diversidade e multiculturalismo	80
2.5.4 Empreendedorismo sociocultural na escola	84
2.5.5 Patrimônio sociocultural e interculturalidade	86

2.5.6 Antropologia sociocultural e imersão territorial	90
2.6 O SOCIOCULTURAL E EDUCACIONAL NA AGROECOLOGIA.....	93
2.6.1 O sociocultural como perspectiva agroecológica	93
2.6.2 A Agroecologia como guardiã social e cultural	96
2.6.3 A colonialidade e decolonialidade sociocultural	98
2.6.4 Saberes socioculturais de cunho agroecológico.....	101
2.6.5 Educação Agroecológica de base sociocultural.....	105
2.6.6 Educação Ambiental como práxis sociocultural.....	109
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	112
3.1 CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	112
3.1.1 Preceitos teórico-metodológicos da pesquisa.....	113
3.1.2 Métodos e técnicas da pesquisa participante	116
3.1.3 As etapas, os sujeitos e o lócus da pesquisa	118
3.1.4 Análise dos dados coletados no lócus da pesquisa	122
3.1.5 Processo narrativo e letramento sociocultural	124
3.1.6 Aspectos éticos, riscos e benefícios da pesquisa.....	127
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	129
4.1 PROCESSO DE PESQUISA E ANÁLISE INICIAL.....	129
4.1.1 Descrição das fontes e sujeitos da pesquisa	129
4.1.2 Processo sociocultural e juventude na escola.....	133
4.2 EXPLORAÇÃO E CATEGORIAS DA PESQUISA	136
4.2.1 Codificação das unidades de análise.....	136
4.2.2 Territórios e modo de vida dos estudantes.....	139
4.2.3 O processo social nos/dos territórios.....	143
4.2.4 O processo cultural nos/dos territórios	166
4.2.5 Reflexos do PISF no sociocultural e modo de vida	189
4.3 ANÁLISE MORFOSSEMÂNTICA DAS CATEGORIAS.....	203
4.3.1 Inferências textuais em torno das categorias	203
4.3.2 Compreensão dos descritores-chave da pesquisa.....	211
4.3.3 Frequência lexical e interpretação dos vocábulos	214
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
REFERÊNCIAS.....	227
APÊNDICES	244
APRESENTAÇÃO DOS PRODUTOS	247

1 INTRODUÇÃO

O Projeto de Integração do Rio São Francisco com Bacias do Nordeste Setentrional (PISF) popularmente conhecido por transposição do Rio São Francisco foi planejado desde o Brasil Império por Dom Pedro II, iniciando, porém, sua execução após mais de dois séculos, já no Brasil República, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, objetivando a segurança hídrica de quatro estados do Semiárido nordestino: Pernambuco, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte (Soares, 2013).

Em 2004 o Ministério da Integração Nacional (MIN) gerido pelo ministro Ciro Ferreira Gomes autorizou a realização do Estudo de Impacto Ambiental (EIA) e elaboração do Relatório de Impacto Ambiental (RIMA) a fim de licenciar o PISF junto aos órgãos ambientais como o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). É considerado o maior projeto de transposição de bacias hidrográficas da América Latina (Brasil, 2004).

O Governo Federal no ano de 2007 autorizou o início da obra hídrica, que foi dividida em dois eixos: Norte e Leste. Penaforte, município localizado na região Sul do Cariri cearense, com uma população estimada em 9.207 habitantes distribuídos em 3 distritos: Sede, Juá e Santo André, foi o primeiro do estado a receber a execução do PISF, através do eixo Norte, Meta 1N, assim como as águas do “Velho Chico” em 26 de junho de 2020, alterando assim sua dinâmica habitual (Brasil, 2020, 2023).

O canal da transposição e outros equipamentos hídricos cortam o território de Penaforte em uma extensão aproximada de 10 km, passando por 9 comunidades situadas na sua zona urbana e rural, onde reside boa parte dos estudantes, pais, professores, funcionários e demais sujeitos que compõem a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Simão Ângelo, situada há 535 m desse empreendimento governamental. Esses sujeitos vivenciaram em seus territórios durante mais de uma década reflexos sobre seu processo sociocultural e modo de vida (Ceará, 2019).

O processo sociocultural compreende o reconhecimento e a valorização dos aspectos sociais e culturais construídos pela população, inclusive, estudantil, em seus territórios ao longo de sua história, tendo como referência micro as ações empreendidas pela transposição do Rio São Francisco. A abordagem sociocultural enfatiza a atividade humana dentro de suas práticas. Os achados socioculturais são interpretados ou analisados entre grupos ou indivíduos, considerando diferentes

ecologias de desenvolvimento (Ribas e Moura, 2006).

O objeto de estudo desta pesquisa é o processo sociocultural de jovens estudantes em seus territórios e os reflexos sobre seu modo de vida desencadeados pelas ações da transposição. A identificação e caracterização dos aspectos socioculturais presentes nos territórios estudantis sob a influência das ações da transposição do Rio São Francisco requerem saberes e abordagens interdisciplinares, que possibilitem uma visão holística (global, total) do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa. O olhar crítico sobre os espaços sociais contribui para a formação de conhecimentos, saberes e ideias, inclusive, para a concepção de novos currículos, onde a reflexão-ação esteja presente (Fróes Burnham, 2002).

A questão que problematizou e norteou a construção desta pesquisa no “chão da escola” sob a ótica da educação contextualizada e interdisciplinar foi: Qual a percepção de jovens estudantes da Escola Simão Ângelo sobre o processo sociocultural em seus territórios e os reflexos da transposição no seu modo de vida? Esta resultou no reconhecimento de saberes e fazeres socioculturais dos discentes em seus territórios sob a influência da transposição, favorecendo seu protagonismo, identidade, pertencimento, iniciação científica e outros aspectos, contribuindo ainda para um processo de ensino-aprendizagem contextual nas escolas da região, o que justificou a realização e relevância deste trabalho acadêmico e seus produtos.

Defendeu-se a tese de que as ações implementadas pela transposição nos territórios dos estudantes refletiram em seu processo sociocultural e modo de vida. O objetivo geral desta pesquisa foi identificar a percepção de jovens estudantes sobre o processo sociocultural em seus territórios e os reflexos da transposição do Rio São Francisco no seu modo de vida, e os específicos para seu alcance:

I - Levantar os estudantes da escola, residentes nas comunidades locais diretamente afetadas pela transposição;

II - Explorar junto aos estudantes os elementos socioculturais dos territórios onde residem;

III - Investigar os reflexos da transposição sobre os aspectos socioculturais e modo de vida dos estudantes em seus territórios;

IV - Elaborar um guia didático e clube estudantil de forma colaborativa e interdisciplinar com os estudantes;

V - Desenvolver um *site* na *internet* contendo a cartografia sociocultural dos territórios estudantis;

Como professor pesquisador, eu, Raniere de Carvalho Almeida, exerci o papel de narrador participante desta pesquisa, refletindo sobre minha prática pedagógica em sala de aula referente à construção do processo sociocultural na escola, já que atuo como docente da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias desde 2007 na instituição lócus da pesquisa, inclusive, já tendo sido seu discente durante a Educação Básica; logo, conhecendo seus alunos, professores, servidores, enfim, a comunidade escolar, participando ativamente do seu cotidiano. Foi também em 2007 que teve início a execução local do PISF, o qual sou conhecedor, tendo acompanhado e participado das discussões e residindo a 300 m da obra, que foi meu objeto de estudo no mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável (2019-2020).

Esta pesquisa participante dispõe de um referencial teórico estruturado em seis seções: 2.1 Conhecendo o cenário e contexto da pesquisa; 2.2 O Projeto São Francisco na educação e literatura; 2.3 Construção do processo sociocultural na escola; 2.4 A juventude como protagonista social e cultural; 2.5 O campo social e cultural como políticas públicas; e 2.6 O sociocultural e educacional na Agroecologia. Seus resultados e discussão narram com base na análise de conteúdo o processo sociocultural e modo de vida nos/dos territórios estudantis, evidenciando o protagonismo, identidade e pertencimento juvenil; a codificação dos territórios e sujeitos, as categorias pesquisadas, análises morfossemânticas, inferências textuais, compreensão de descritores-chave, frequência lexical e interpretação vocabular.

O desenvolvimento deste trabalho ocorreu de forma colaborativa, participante, com princípios narrativos e caráter quali-quantitativo, baseado na observação e reflexão da prática pedagógica, revisão bibliográfico-documental e levantamento de dados por questionário e grupo focal, sendo a análise de conteúdo o método para configurar seus resultados. Os estudantes pesquisados, além de possuírem o conhecimento científico advindo da educação formal (escolar), carregam o saber popular, hábitos e costumes (*ethos*) inclusive, vivências relacionadas à transposição e sua execução, por residirem nos territórios diretamente atingidos. Enquanto pesquisador, respeitei aos preceitos ético-científicos na pesquisa, mediando sua construção com coerência.

1.1 O EU NARRADOR, PROFESSOR E PESQUISADOR

Figura 1 – O narrador da pesquisa



Fonte: Acervo do autor (2023).

Sou Raniere de Carvalho Almeida (Figura 1), brasileiro e nordestino, nascido em 4 de fevereiro de 1985 na cidade de Salgueiro-PE, filho de Jarbas dos Santos Almeida (em memória), agricultor e pequeno comerciante, e Maria do Socorro de Carvalho Almeida, professora, residentes desde a minha infância no município de Penaforte-CE, onde construímos nossa trajetória de vida com fé, trabalho, respeito, estudo, e sobretudo, amor, sendo reconhecidos pela sociedade penafortense e salgueirense, especialmente, no meio educacional, onde consolidamos nossa história. Minha prole é de origem campestre, humilde, tendo a terra como primeira fonte de sobrevivência, pela qual temos um carinho imensurável.

Iniciei meus estudos básicos no ano de 1991 aos 5 anos de idade, na Escola de 1º e 2º Grau Simão Ângelo em Penaforte, atual, EEMTI Simão Ângelo, onde cursei todo o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e Médio (1º ao 3º ano), ao longo de mais de 11 anos de dedicação aos estudos, tendo o suporte de profissionais de excelência, entre eles, minha estimada genitora, que construiu a instituição desde o seu primeiro tijolo na década de 1980, tendo sido professora, diretora e coordenadora escolar ao longo de mais de 25 anos de magistério, estando hoje aposentada na zona rural do município, dedicando seu tempo à família, aos amigos e à natureza, cultivando plantas ornamentais e frutíferas que encantam a todos, revivendo assim nossa origem.

Após concluir o Ensino Médio em 2001, busquei planejar meus próximos passos, que culminaram com meu ingresso no Ensino Superior em 2003, cursando licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e Literaturas pela Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC) em Salgueiro-

PE, onde pude aprimorar meu conhecimento gramatical, linguístico e literário em torno da língua materna e estrangeira, e suas literaturas, tornando-me professor em 2006, ano que também fui aprovado na seleção de provas e/ou títulos para suprir carências temporárias como professor em escolas da rede estadual, além de alcançar o 1º lugar em concurso público para o cargo de digitador.

Em 2007 dei meu primeiro passo na docência, tornando-me professor com contrato temporário, coincidentemente, na escola onde iniciei minha trajetória educacional como estudante (Simão Ângelo). Desenvolvi projetos junto aos discentes como o Jornal Estudantil e Rádio Escola, além de preparar centenas de jovens para o ingresso na universidade, através do Pré-Vest, onde lecionei Português, Literatura, Redação e Inglês. Entre 2006 e 2023 fui aprovado em mais de 14 concursos e seleções públicas de provas e/ou títulos para diferentes cargos, assumindo em 2010 e 2014, o cargo de professor junto a Secretaria da Educação (SEDUC-CE), mantendo-me lotado na escola de origem, devido à classificação obtida.

Já como professor efetivo da rede estadual, conclui em 2012 dois cursos de especialização: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, e Gestão Escolar, ambos, pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM) além do bacharelado em Serviço Social pela Universidade do Tocantins (UNITINS) como bolsista, por intermédio da modalidade de Educação a Distância (EaD). Em 2015 e 2018, respectivamente, finalizei outras especializações: Gestão em Saúde pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) com o propósito de exercer também a docência em saúde na escola.

Dando continuidade à minha trajetória de vida, em dezembro de 2015 casei-me com Tereza Priscila Silva Oliveira Carvalho, professora de Arte e coordenadora, com a qual tive João Gabriel Oliveira Carvalho, meu primogênito, uma criança fantástica, que me inspira e incentiva todo dia a seguir a caminhada profissional e acadêmica. Em 2018 fui aprovado na seleção de provas e/ou títulos para composição do banco de gestores da rede estadual do Ceará, sendo nomeado em junho do mesmo ano para o cargo de coordenador na EEMTI Simão Ângelo, onde já atuo como mestre.

No ano de 2019 resolvi alçar voos longínquos, ingressando no mestrado multidisciplinar em Desenvolvimento Regional Sustentável na Universidade Federal do Cariri (UFCA), que ampliou minha visão sobre o mundo da ciência, incentivando-

me a produzir, divulgar e publicizar minhas primeiras pesquisas, inclusive, no âmbito educacional. Em 2021 concluí minha terceira graduação, desta vez, em Educação Física, por também me identificar com a docência em saúde e sua promoção por meio da escola, sendo um curso da área de Linguagens, assim como Letras. Realizei o mesmo, através da Secretaria de Educação a Distância (SEAD/UNIVASF).

Com o objetivo de me tornar um professor pesquisador de alto nível, decidi ingressar no doutorado em 2022.1, sendo aprovado na seleção do Programa de Pós-Graduação Profissional Interdisciplinar em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT/UNIVASF) para a linha de pesquisa I: Identidade, Cultura e Territorialidades, que me fez despertar a ideia de pesquisar a construção do processo sociocultural na escola, a partir da transposição do Rio São Francisco com o protagonismo de jovens estudantes da Escola Simão Ângelo, que residem em 9 comunidades diretamente afetadas por esse projeto hídrico governamental ao longo de 13 anos.

De forma participativa, já que sou professor/coordenador da instituição lócus da pesquisa, construí, qualifiquei e tive aprovado o projeto de tese e produtos junto ao Comitê de Ética do HU-UNIVASF, sob a orientação da prof.^a Dra. Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira e coorientação da prof.^a Dra. Luciana Souza de Oliveira. Consiste em uma pesquisa quali-quantitativa, construída no “chão da escola” por várias mãos, inclusive, de jovens estudantes do Ensino Médio da escola pública, que narraram de forma colaborativa seu processo sociocultural e modo de vida sob os reflexos do PISF.

Desde 2007, coincidentemente, o ano em que iniciei a docência, acompanho o planejamento, avaliação e desenvolvimento do PISF no âmbito local, mais conhecido como transposição do Rio São Francisco, seja como cidadão, professor pesquisador e militante político. Situa-se, apenas, há 300 m da minha residência e 535 m da Escola Simão Ângelo, cortando e impactando de forma direta 5 comunidades (intra)urbanas e 4 rurais, onde residem jovens estudantes e seus familiares, que diariamente se deslocam à instituição em busca de cursar o Ensino Médio, visto ser a única instituição pública com essa etapa de ensino no município.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo traz seis seções e suas subseções, abordando o contexto macro (Penaforte) e micro (escola) da pesquisa, a discussão do processo sociocultural no meio escolar atrelado à transposição do Rio São Francisco como fenômeno atual, a identidade, cultura e territorialidade dos estudantes, a construção sociocultural, a juventude como protagonista da sua existência, a comunidade escolar, o conhecimento sensível, científico e contextual, a transversalidade e interdisciplinaridade, e a perspectiva agroecológica na educação.

Nas discussões foram contemplados preceitos teóricos de Freire (1982, 2015, 2016), Santos *et al.* (1989, 2003, 2007, 2019), Altieri *et al.* (2000, 2001, 2010), Boff (2001, 2012), Caporal e Costabeber (2003, 2004, 2007, 2009), Gadotti (2007, 2009), Castro (2011), Soares (2013) e outros autores, além de dados públicos do Projeto São Francisco (PISF), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e outras fontes associadas ao objeto da pesquisa e a minha visão como pesquisador e profissional da educação.

2.1 CONHECENDO O CENÁRIO E CONTEXTO DA PESQUISA

2.1.1 Retrato sócio-histórico de Penaforte-CE

O município de Penaforte-CE, antes denominado de fazenda Baixo do Couro, inicialmente pertenceu ao território de Jardim-CE como povoado e vilarejo, e em seguida ao município de Jati-CE como distrito, sendo a sua denominação atual uma homenagem ao seu célebre patriarca, o Cônego Raimundo Ulisses Penaforte, uma sugestão do então vereador José de Sá Bringel, por ser um notável intelectual natural de Jardim, que pertenceu ao clero cearense, exercendo o ofício de jornalista, orador, autor de trabalhos sobre Religião, Filosofia e História, além de integrar associações culturais brasileiras e estrangeiras (Freitas, 2018; Brasil, 2023).

A origem de Penaforte remonta do movimento religioso católico ligado a sua excelsa padroeira (Nossa Senhora da Saúde) a partir da peregrinação e novenas com uma pequena imagem da santa ocorrida no povoado em maio de 1927, inclusive, na

residência do casal João Ângelo e Dona Josina, local onde se encontra hoje a casa paroquial. O sonho destes devotos de Maria e Padre Cícero era construir uma capelinha na localidade, o que não ocorreu em vida, deixando esse desejo para seus 16 filhos católicos, entre eles, Antônio Ângelo Irmão, pai da primeira professora do município, Maria Vieira Ângelo (Lili) (Barros, 1999; TVP, 2017; Freitas, 2018).

A primeira imagem de Nossa Senhora foi trazida de Tacaratu-PE em 11 de dezembro de 1936 para a Fazenda Baixio das Bestas (Leste), vizinha ao Baixio do Couro (Oeste), de propriedade de Antônio Ângelo e Maria Vieira Leite (Sinhá), fervorosos devotos. Antônio, filho de João e Dona Josina, tinha o desejo de realizar o sonho dos pais. O casal incentivou a preparação religiosa de aproximadamente 30 crianças do povoado e circunvizinhança com apoio da catequista, prof.^a Maria Alves Magalhães, designada em 1937 pela paróquia e o prefeito de Jardim, José Caminho de Anchieta, reunindo ao mesmo tempo os moradores para a construção da capela, tendo sido o terreno doado por eles (Barros, 1997; TVP, 2017; Freitas, 2018).

Entre 1938 e 1939 foi construída e inaugurada a capela no centro do povoado, onde durante anos foram realizadas novenas, leilões e quermesses, a celebração mensal de missa aos domingos até em Latim, além da 1^a comunhão de crianças e confissões conduzidas pelo monsenhor Alcântara, pároco de Jardim e da localidade, que encomendou uma nova imagem da padroeira, trazida de navio de Santa Cruz do Rio (Portugal) ao Brasil, sendo levada de Jardim a Penaforte em 6/12/1939 de andor. Em 1942 foi criada pela Câmara de Jardim a feira livre com produtos da agricultura, utensílios de couro, caroá, madeira e outros. Ao redor da capela, onde hoje é a praça Querubina Bringel, foi se desenvolvendo a cidade. Suas famílias originárias foram Ângelo, Matias, Ferreira e Leite (Barros, 1997; Brasil, 2023; TVP, 2017).

Progressivamente a modernidade foi chegando, a exemplo da energia gerada por motor instalado onde hoje é a Câmara Municipal, que iluminou o povoado antes da chegada da eletricidade de Paulo Afonso-BA. Os irmãos, José de Sá Bringel e Luís Bringel, instalaram uma usina de caroá, gerando trabalho e renda aos moradores, a partir da produção artesanal. O governo da época construiu o primeiro açude da comunidade, hoje conhecido como “açude da rua”. Em 1944 passou à categoria de vilarejo: Vila Presidente Vargas em homenagem a Getúlio Vargas. Em 1951 é

instalada sua primeira instituição de ensino, a Escola Auxiliar Rural, atual Professora Ledite Ângelo (Barros, 1997; CMP, 2023; TVP, 2017).

O vilarejo foi aos poucos crescendo populacionalmente e economicamente sob a influência da fé cristã da sua gente ordeira e trabalhadora. Além da energia, açude e usina de caroá, foram construídas duas casas de farinha: uma do Sr. Manoel Ângelo, há época localizada onde hoje fica a comunidade Areias, e outra do Sr. Antônio Ângelo situada nas imediações do antigo parque de vaquejada. Havia ainda dois engenhos de cana de açúcar: um pertencente a João Zuza, instalado na vazante perto do cemitério, e outro de Luiz Matias no alto do Bairro Frei Damião. Todos foram demolidos com o tempo, havendo resquícios das construções (TVP, 2017; Freitas, 2018).

Em 1948 a população havia crescido em tamanha proporção que a capela já não mais lhe comportava nas celebrações dominicais presididas há época pelo padre Antônio Orlando, sendo proposta a construção de uma igreja, inicialmente, sem a torre. O terreno foi doado e o dinheiro arrecadado com eventos e doações, chegando a 360 mil cruzeiros. O templo foi erguido em 1956, sendo realizados serviços complementares nos anos seguintes, a partir de doações do comércio e populares, e realização de festas. Na década de 1970 um forte inverno destruiu a sacristia da antiga capela, que aos poucos foi sendo demolida. Outro fato marcante foi a peregrinação e celebração de Frei Damião em 1985 no município (Freitas, 2018).

Em 1951 foi instituído oficialmente como povoado, através da Lei Estadual n.º 1.153 de 22 de novembro de 1951. Em uma nova divisão territorial ocorrida em primeiro de julho de 1955, Penaforte foi elevada à categoria de distrito pertencente ao município de Jati-CE. Através da Lei estadual n.º 4.224 de 31 de outubro de 1958, Penaforte tornou-se emancipada politicamente, sendo desmembrada do território de Jati, que também chegou a fazer parte do município de Jardim, um dos municípios mais antigos do Cariri, senão, do estado do Ceará (Brasil, 2023).

O Art. 1º, alíneas a, b e c, da Lei 4.224/1958, traz os limites de Penaforte. Ao Oeste faz limite com Jardim, começando na fronteira interestadual de Pernambuco, no ponto de confrontação das nascentes do Riacho Fundo, descendo entre as fazendas Floresta e Imbiratanha até a foz do Riacho dos Porcos. Ao Norte do limite com Jati, inicia na foz do Riacho Fundo ao dos Porcos, seguindo em linha reta do poente ao nascente, passando pelas fazendas Retiro, Caboclo e Queimada Grande

até o Riacho da Jurema, subindo este em direção ao Sul até o limite com Pernambuco. Ao Sul faz fronteira com Pernambuco (CMP, 2023).

Sobre as gestões (Quadro 1), o primeiro prefeito foi o Sr. Cícero Targino Ferreira, governou de 1958 a 1960 sem recursos federais, apenas, por intermédio de doações da população e comércio local, o imposto “porta a porta”, que custeava, entre outras ações, a limpeza e eletrificação urbana. Seu povoamento teve início antes da emancipação, relacionando-se ao intercâmbio socioeconômico e cultural entre os estados de Pernambuco e Ceará, devido ser fronteiro, onde viajantes a pé, cavalo e veículos se deslocavam por suas estradas e tinham como ponto de parada/descanso em direção ao Cariri, inclusive, a Juazeiro do Norte-CE, onde as romarias já aconteciam sob a devoção do Padre Cícero Romão Batista, considerado o “santo do povo nordestino” (Barros, 1999; Brasil, 2023; Sampaio e Lourenço, 2018).

Quadro 1 – Histórico das gestões de Penaforte

Prefeito e Vice-prefeito	Vereadores	Mandato
Cícero Targino Ferreira e José Linhares Carvalho	Romão Bem Sampaio, José de Sá Bringel, Pedro Pereira Barros, Epaminondas Ferreira Dantas, Antônio Alves Gondim, João Matias Ângelo e Francisco de Barros Freires	1º 1960 a 1962
Romão Bem Sampaio e Joaquim Pereira Lima	Luís Belmiro Sampaio, Belarmino Ângelo Matias, Antônio Pereira Nunes de Barros, Expedito Lopes de Barros, Oscar Ferreira Lima, Antônio Alves Gondim, José de Barros Sobrinho e Cândido Antônio dos Santos.	2º 1963 a 1966
Joaquim Pereira Lima e João Nunes de Barros	Simão Ângelo Ferreira, Pedro Pereira Barros, Oscar Pereira Lima, José Ferreira Barros, Manoel José de Miranda, José de Sá Bringel, Belarmino Ângelo Matias e José César Neta.	3º 1967 a 1970
Wilson Vieira Ângelo e José Matias Cavalcante	Antônio Matias Leite, Pedro Pereira Barros, Antônio Bernardo Viera, José César Neto, José Antônio de Alencar, Francisco Ângelo da Silva e Oscar Ferreira Lima.	4º 1971 a 1972
Simão Ângelo Ferreira e Antônio Matias Leite	José Pereira Cunha, Antônio de Assis Dantas, Manoel Matias Neto, Pedro Pereira Barros, Oscar Ferreira Lima, Antônio Bernardo Vieira e José César Neto.	5º 1973 a 1976
Nicolau Vieira Ângelo e Ismar Gomes de Lucena	José Pereira Cunha, Antônio de Assis Dantas, Manoel Matias Neto, Pedro Pereira Barros, Oscar Ferreira Lima e Antônio Bernardo Vieira e José César Neto.	6º 1977 a 1982
Joaquim Pereira Lima e Antônio Alves Gondim	Maria Mariqueza de Jesus, Oscar Ferreira Lima, Edmundo Matos de Moraes, José Matias Cavalcante e Lucimar Ferreira de Lucena.	7º 1983 a 1988
Antônio Dernival Queiroz Dantas e Ismar Gomes de Lucena	Maria Mana Matias, Edmundo Matos de Moraes, Maria Socorro Ferreira Rocha, Antônio Vieira Leite, João Pereira Filho, Cláudio Couto Cruz, Luís Pereira Muniz de Barros, Maria Pereira da Silva, José Barros Sobrinho e Antônio Alves Gondim.	8º 1989 a 1992

Ronaldo Dias de Medeiros e José Wildes Vieira Bringel	Cláudio Couto Cruz, Antônio Veira Leite, Maria Socorro Ferreira Rocha, Luís Ferreira da Silva, Francisco Agábio Sampaio Gondim, Luís Fernandes Bezerra Filho, Gilberto Ângelo Matias, José Lurilmar de Lucena e Cornélio Pereira Muniz Barros.	9º 1993 a 1996
Cornélio Pereira Muniz de Barros e Nicolau Vieira Ângelo	Maria Lourdimar de Lucena Pereira, Enoque de Barros Neto, Antônio Vieira Leite, Joaquim Alves Sobrinho, José Itamar Mendes, Francisco Agábio Sampaio Gondim, Jacinta Dilza do Nascimento Dantas, Geraldo Vitorino Dantas e Luís Ferreira da Silva.	10º 1997 a 2000
Ronaldo Dias de Medeiros e Antônio Robério Ângelo	Francisco Ângelo Vidal, José Espedito Pereira, Joaquim Raimundo Galvão, Luís Fernandes Bezerra Filho, Francisco Agábio Sampaio Gondim, Francisco Pereira Muniz, Enoque de Barros Neto, Manoel Pereira Ângelo e Luís Oséias da Silva.	11º 2001 a 2004
Nicolau Vieira Ângelo e Cornélio Pereira Muniz de Barros	Enoque de Barros Neto, Francisco Pereira Muniz, José Wildes Vieira Bringel, José Ubaldo Dos Anjos, Manoel Cleidson dos Santos, Maria Genelda Vieira Linhares, Joaquim Raimundo Galvão, Francisco Agábio Sampaio Gondim e Luís Fernandes Bezerra Filho.	12º 2005 a 2008
Luís Fernandes Bezerra Filho e Avelar Pereira Ângelo	Francisco Agábio Sampaio Gondim, Abimael Pereira Ângelo, Joaquim Pereira Galvão, Antônio Derval Queiroz Dantas, Enoque de Barros Neto, Everaldo Ângelo Barbosa, Fabrício Bezerra Pereira, Francisco Pereira Muniz e João Inaldo dos Santos.	13º 2009 a 2012
Luís Fernandes Bezerra Filho e Avelar Pereira Ângelo	Lessiana Ferreira de Lucena, Cecília Pollyanne Vieira de Lucena, Gilberto Juvino dos Santos, Abimael Pereira Ângelo, Francisco Agábio Sampaio Gondim, Francisco Pereira Muniz, José Francisco Ferreira, João Inaldo dos Santos e Manoel Cleidson dos Santos.	14º 2013 a 2016
Francisco Agábio Sampaio Gondim e Geovanni Heverton Pereira Matias.	Francisco Pereira Muniz, Manoel Pereira Ângelo, Sandriério Ferreira Rocha, Antônio Alves Monteiro, Cecília Pollyanne Vieira Leite, Jeová Junior de Oliveira Cavalcante, João Inaldo dos Santos, Ronaldo Batista da Silva e Wecley Fernandes Lima.	15º 2017 a 2020
Rafael Ferreira Ângelo e Wagner de Sá Muniz	Petrúcio Muniz Ferreira, Antônio Alves Monteiro, Jeová Júnior Oliveira Cavalcante, Mário Rodrigo Matias de Sá, João Paulo Dum Nascimento, Manoel Pereira Ângelo, Ronaldo Batista da Silva, Sandriério Ferreira Rocha e João Inaldo dos Santos.	16º 2021 a 2024 (atual)

Fonte: Produzido pelo autor com base na CMP (2023) e TRE-CE (2023).

O catolicismo teve papel decisivo na formação do município, além das primeiras famílias. O monsenhor Alcântara, vigário precursor, teve os restos mortais depositados na igreja matriz, sendo depois transferidos para Jardim. Proclamaram ainda a palavra divina os padres Antônio Orlando, monsenhor Nicodemos Benício Pinheiro, Manoel Feitosa, José Antônio do Nascimento, José Almeida dos Santos, José Sampaio Alves, Joaquim Cláudio de Freitas, Francisco de Paulo Pereira da Silva e o atual, Lindolfo Lindomar Ferreira Cunha (Freitas, 2018; Wikipedia, 2023).

A igreja católica (Figura 2) - apesar da sua notória influência na constituição histórica de Penaforte - atualmente, divide lugar com livres pensadores, religiões de origem cristã e as testemunhas de Jeová, obviamente, pelo Brasil ser um país laico com liberdade religiosa. Há entre as denominações a igreja Missionária Internacional Peniel, Assembleia de Deus Templo Central, Batista Maranata, Deus é Amor, Congregação Cristã, Adventista do 7º Dia, Testemunhas de Jeová, Assembleia de Deus Sol da Justiça, Assembleia de Deus Missão Pará e outras. São em torno de 20 templos, entre católicos e evangélicos, instalados no município (Wikipedia, 2023).

Figura 2 – Igreja de Nossa Senhora da Saúde



Fonte: IBGE (2023) e APRECE (2023).

Em 3 de março de 1959 ocorreu uma nova divisão territorial no município de Penaforte, que se tornou cidade com sua instalação provisória. Essa divisão só foi concretizada em 1º de junho de 1960, passando Penaforte a ter sua sede localizada na área urbana. Em 1999, 39 anos depois, foi realizada uma nova divisão, que criou, além do distrito Sede, o Juá (ao Noroeste), passando a ter dois. Em 2003 surgiu outro: o Santo André (ao Nordeste), totalizando três. Em 2018 a população da Sede foi estimada em 7.805 habitantes, Juá 630 e Santo André 987 (Brasil, 2023).

Figura 3 – Sede do município de Penaforte



Fonte: Blog Na Rota das Notícias (2018).

Penaforte (Figura 3) é considerado o município mais meridional do Ceará, estando localizado no extremo Sul, na região do Cariri oriental. Fica a 545 km da capital Fortaleza a uma altitude de 507 m, tendo um clima tropical e fuso-horário UTC-3. Sua área é em torno de 150,536 km², fazendo fronteira com 6 municípios: Jati, Jardim, São José do Belmonte-PE, Verdejante-PE, Cedro-PE e Salgueiro-PE. Sua população é de, aproximadamente, 9.143 habitantes, sendo chamada pelo gentílico penafortense. Compõe a microrregional Brejo Santo com uma densidade demográfica em torno de 57,96 hab/km². Foi o primeiro município cearense a receber as obras do PISF no ano de 2007 e as águas do “Velho Chico” em 2020 (Brasil, 2020; 2023).

No ano de 2000 seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) era de 0,530. Com a melhoria socioeconômica decorrente das políticas públicas de transferência de renda e geração de emprego decorrentes, por exemplo, do PISF, seu IDHM passou para 0,687 em 2020, um aumento de 0,157. Segundo o IBGE, o índice de mortalidade infantil, que traduz o número de óbitos por mil nascidos vivos, em Penaforte caiu de 34,19 em 2006 para 7,63 em 2022, uma redução significativa que traduz a melhoria da qualidade de vida da sua população no período (Brasil, 2023).

O PIB per capita, que se refere ao Produto Interno Bruto por pessoa, saltou de 6.000,00 em 2010 para 11.986,57 em 2017, colocando Penaforte em 2º lugar na microrregional e 42º no estado. Praticamente dobrou nesse período em que a execução do PISF alcançou sua maior produtividade: 90,5% de execução física total e 91% no eixo Norte, que compreende Penaforte. Com a chegada do PISF ao município, suas receitas saltaram de 6.290.000,00 em 2006 para 31.652.000,89 em 2017, um crescimento bastante expressivo, que obviamente alavancou seu crescimento e desenvolvimento humano. Já suas despesas saíram de 13.319.000,00 em 2009 para 27.208.009,00 em 2017 (Brasil, 2020).

Conforme o IBGE, 95% dos seus domicílios urbanos em vias públicas são arborizados, um dado de 2010, que denota a preocupação da população com o meio ambiente e sua sustentabilidade. Já 55% dos seus domicílios possuem esgotamento sanitário adequado, colocando o município em 5º lugar na sua microrregional. Sua economia é baseada na agricultura do milho e feijão, hortifruti, além da pecuária: bovinos, suínos, caprinos e ovinos. No passado teve destaque a produção do algodão arbóreo e herbáceo, e cana-de-açúcar (Brasil, 2023; PMP, 2023).

Na educação, Penaforte possui a creche Pedro Leandro, sete escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (etapas I e II) distribuídas entre a sede, o Juá e Santo André com destaque para a EEF Joaquim Pereira Lima, EEIF José Cesário e EEIF Francisco Alves Gondim, além de uma escola estadual de Ensino Médio em Tempo Integral, a EEMTI Simão Ângelo, que acolhe estudantes do município e circunvizinhança. Não há universidade, só a oferta de cursos técnicos e superiores por extensões, geralmente, com aulas intensivas nos finais de semana (PMP, 2023).

2.1.2 O território penafortense e sua identidade

O município de Penaforte localiza-se na região do Cariri, mesorregião Sul cearense, fazendo divisa com o estado de Pernambuco. É formado por 3 distritos: Sede, situado na direção Sul, possuindo 6 bairros, em torno de 90 logradouros/ruas e 5 vilarejos intraurbanos; o Santo André, localizado no lado Leste-Nordeste do território penafortense, formado pela Vila Santo André na sua área urbana mais 10 sítios/aglomerados rurais, além do distrito Juá na direção Oeste-Noroeste, formado pela Vila Juá na sua área urbana mais 9 sítios (Brasil, 2022; CMP, 2023).

Penaforte integra a microrregião administrativa 19 com outros 8 municípios: Jati, Porteiras, Brejo Santo, Mauriti, Aurora, Abaiara, Barro e Milagres, sendo este seu polo regional. Compõe ainda a microrregião geográfica 23 junto a 4 municípios: Jati, Abaiara, Milagres e Brejo Santo, sendo este a sede com a maior população, logística e infraestrutura público-privada capaz de receber visitantes desses e outros territórios, estando localizado em uma área central, estratégica, cortada pela rodovia BR-116, o que tende a facilitar o deslocamento e acesso diário (Ceará, 2015; Brasil, 2022).

Em um plano macro, Penaforte situa-se na macrorregional Cariri Oeste, formada por 29 municípios em uma área de 17.000 km², reunindo o maior contingente populacional do estado do Ceará, correspondente a 11,30%, ficando atrás só da macrorregião Fortaleza (44,67%). Sua região metropolitana é formada pelas cidades de Crato, Juazeiro e Barbalha (CRAJUBAR). Juntas concentram atividades socioculturais e econômicas que correspondem a uma participação de 7,62% no Produto Interno Bruto (PIB) do estado (Brasil, 2022).

Segundo o IBGE, o município de Penaforte é considerado um centro local de baixa influência em relação a municípios vizinhos. A cidade atrai visitantes de toda a

região, especialmente, por promover/ofertar atividades de lazer e cultura como festividades em praça pública, eventos religiosos tradicionais, campeonatos esportivos e banhos em parques aquáticos (balneários). É o 7º município mais populoso da microrregional Brejo Santo, contando com um PIB de aproximadamente R\$ 122,2 milhões. Conforme o Censo 2022, sua população é 8.972 habitantes, que representa uma densidade demográfica de 59,60 hab/km² (Brasil, 2022).

O PIB *per capita* de Penaforte é R\$ 13,3 mil, inferior à média da macrorregional Juazeiro do Norte (R\$ 14,1 mil) e do Ceará (R\$ 21,2 mil). Já seu PIB é superior à média dos municípios da microrregional Brejo Santo (12,5 mil). Uma taxa de 43,9% desse valor advém de órgãos municipais, estaduais e federais, seguida dos serviços privados (38,9%), agropecuária (12,5%) e indústria (4,7%). De 2006 a 2021 seu PIB tornou-se o 5º maior da microrregião. O crescimento nominal do nível de atividades foi 143,2% com um índice de 37% nos últimos 5 anos (Brasil, 2022; Caravela, 2023).

De acordo com o Ministério da Economia, em 2023 foram instaladas 17 empresas, uma delas atuando na *internet*, colocando Penaforte em 6º lugar em geração de emprego e renda na microrregião. Há 30 anos sua população era 6.400 habitantes, estando hoje em 8.972. Em 2023 dispôs de 925 empregos diretos com carteira assinada, sendo a maior parte no setor público como auxiliar, gari e vigia. Sua remuneração média é R\$ 1.800,00, abaixo da média estadual (R\$ 2.300,00). Atividades como postos de combustível, oficinas, lava-jatos, lojas de roupas, calçados, eletrodomésticos e materiais de construção, bares, clubes e restaurantes demonstram potencial para novos investimentos (Brasil, 2022; Caravela, 2023).

Outros segmentos que se destacam em Penaforte são padarias, frutarias, hotéis, comércios atacadistas de alimentos, bebidas, grãos, insumos agrícolas, químicos, papel, sucatas, roupas e cosméticos, lojas de livros, CDs e artigos esportivos, e auto mecânicas, atividades que movimentam os trabalhadores, mas que não apresentam vínculo formal. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é 0,65, considerado médio. Baseia-se na renda, longevidade e educação da população. Seu Índice Gini, que expressa igualdade ou desigualdade de renda, é 0,45, denotando certo equilíbrio entre seus habitantes (Caravela, 2023; SanBas, 2020).

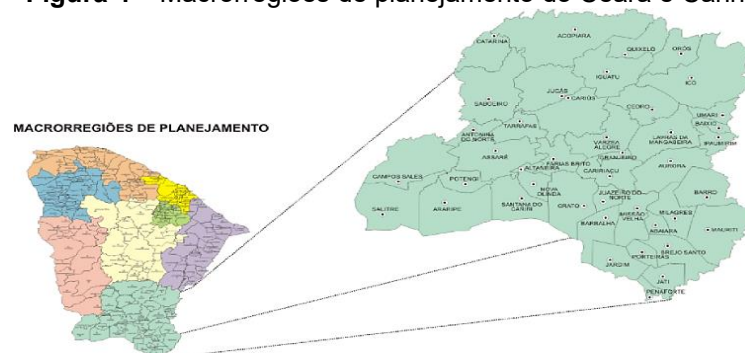
Conforme o MapBiomias, a ocupação das terras do município de Penaforte apresenta a seguinte configuração: a agricultura compreende 8.320 km², formação

savânica da caatinga (árvores/arbustos) 3.989 km², pastagem 1.595 km², área urbanizada 446 km², formação campestre 200 km², florestal 165 km², lavouras temporárias 137 km², área não vegetada 98 km², rios e lagos 73 km². No território não há registrada pela Fundação Palmares nenhuma terra quilombola, indígena nem assentamento da reforma agrária. Contudo, pode haver terras quilombolas e indígenas ainda não demarcadas (SanBas, 2020).

O perfil social da população penafortense é diversificado. Seus habitantes se autodeclararam residentes em territórios rurais e urbanos, estando a maior parte na sede. Sua identidade étnico-racial contempla 5 categorias: branca, preta, parda, indígena e amarela, correspondente a pessoas com ascendência ou origem asiática. Em 2008 o Governo Federal lançou o Programa Territórios de Cidadania, uma estratégia para o desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais voltados às regiões e populações que mais precisam (Brasil, 2008; SanBas, 2020).

O objetivo do Programa Territórios da Cidadania é levar desenvolvimento econômico e universalizar programas sociais que promovam a cidadania, evitando o êxodo rural e desigualdades regionais, tendo iniciado com 60 municípios e em seguida 120 de todo o Brasil. Penaforte, por apresentar características socioeconômicas consideráveis como o IDH, que o coloca em um patamar confortável em relação a outros, não foi caracterizado como território de cidadania, mas de identidade. Mesmo assim, sua população é assistida por programas como o Bolsa Família, que reduz desigualdades (Brasil, 2008).

Figura 4 – Macrorregiões de planejamento do Ceará e Cariri



Fonte: IDACE (2015).

A região do Cariri cearense, da qual faz parte o município de Penaforte, é vista como área de planejamento do estado do Ceará (Figura 4), configurando-se como território de identidade rural por possuir uma heterogeneidade quanto aos aspectos

socioeconômicos e geoambientais relacionados à questão da terra e às atividades nela desenvolvidas como a agricultura, buscando-se um desenvolvimento regional por microrregiões administrativas. Sua densidade demográfica é menor que 80 hab/km² com uma população média de 50 mil por município (Brasil, 2022; Ceará, 2015).

Nas microrregiões 17, 18 e 19, que compõe o território de identidade Cariri há Coordenadorias Regionais de Saúde (CRES), Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), células de execução fazendária, bacias hidrográficas e fóruns regionais de cultura. Ao todo são 29 municípios, sendo 9 na Região Metropolitana do Cariri (RMC), 8 na microrregião geográfica 18; 9 na microrregião 19, que tem como sede Milagres, e somente 3 na microrregião 20. O território rural de identidade Cariri compreende 97% da região, especialmente, a Chapada do Araripe, Barro, Brejo Santo, Caririaçu, Várzea Alegre e Cariri (Ceará, 2015).

O Índice de Similaridade Espacial (ISE) é utilizado para mensurar a correlação espacial recorrente em uma determinada região de planejamento (microrregional) e às regionalizações em análise, sejam administrativas e/ou geográficas. No território de identidade Cariri o ISE é 96,55%, significando que há uma alta correlação espacial. Ou seja, todos os municípios que formam o território Cariri possuem aspectos semelhantes como a questão ambiental, social, cultural e econômica. Esse planejamento busca promover as potencialidades naturais dos municípios, a solidariedade social e polarização em torno de um centro urbano (Ceará, 2015).

2.1.3 Histórico e perfil da Escola Simão Ângelo

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Simão Ângelo, antiga Escola de 1º Grau Simão Angelo, foi criada inicialmente pelo Decreto n.º 14.285/81 publicado no Diário Oficial do Estado (DOE 14.284) de 26/01/1981, quando da gestão do governador, coronel Virgílio Távora, do secretário de educação, prof.º Antônio de Albuquerque Sousa Filho, do prefeito municipal, Nicolau Vieira Ângelo, vice-prefeito, Ismar Gomes de Lucena, do fiscal da D.C.R, eng.º Fleury Napoleão P. Silva, através da Construtora Obren LTDA, sob a responsabilidade técnica do eng.º Vicente Fachine Sobrinho. Sua primeira diretora foi Aliete Matias Rocha e a vice, Ledite Vieira Ângelo, contando, inicialmente, com 15 professores, 5 funcionários administrativos, 5 vigias e 7 auxiliares de serviços gerais (ESA, 2023).

O terreno onde foi construída a referida escola foi doado ao patrimônio do estado do Ceará pela prefeitura municipal de Penaforte, sob o registro do imóvel n.º 2628 realizado em 1981 no Cartório de Notas e Registros de Brejo Santo-CE. A escola foi construída com recursos do estado e município, ocupando uma área de 8.114,78 m², sendo subordinada a 20ª Coordenadoria Regional de Educação (20ª CREDE) e à Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC-CE). Localiza-se na Rua Padre Cícero, s/n.º, bairro Centro em Penaforte (ESA, 2023; Ceará, 2023).

O canal da transposição do Rio São Francisco e demais obras do Eixo Norte cortam o território de Penaforte no sentido Leste-Oeste e Sul-Norte, seguindo em direção a Jati-CE. Em torno de 40% da sua extensão corta a área urbana e 60% a rural. Situa-se a apenas 535 m da Escola Simão Ângelo, única instituição de Ensino Médio do município de Penaforte onde estudam, atualmente, 443 estudantes de todas as localidades, inclusive, afetadas pela execução do PISF. A comunidade escolar e os mais de 1392 sujeitos que a compõe vivenciaram ao longo de 13 anos a execução desse empreendimento hídrico governamental (Brasil, 2020; Ceará, 2023).

A missão da Escola Simão Ângelo é oferecer ao aluno um ensino integral, garantindo-lhe o acesso às tecnologias e sua permanência, favorecendo a aprendizagem, sistematizando o saber, dando oportunidade de distinguir valores edificantes do homem e da sociedade para uma formação humana e integrada. Sua visão de futuro é voltada para a qualidade do ensino com desempenho considerável, a partir de uma equipe unida, criativa e comprometida com o fazer pedagógico, que realiza trabalhos eficazes, responsáveis, respeitando as diferenças individuais e orientando o aluno para o exercício da cidadania (ESA, 2023).

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o compromisso com a construção do conhecimento fez com que ao longo dos anos a clientela escolar da instituição crescesse expressivamente. Para melhor atender a comunidade, o município sentiu a necessidade de formar professores e possuir uma escola de 2º grau. Assim, criou-se o Magistério para formação de professor de 1ª a 4ª série, através do Decreto n.º 16.380 de 16/01/1984, publicado no Diário Oficial do Ceará nº 13.753 de 19/01/1991, possibilitando seu funcionamento até dezembro de 1999 (ESA, 2023).

Entre as décadas de 1980 e 1990 a Escola Simão Ângelo desenvolveu diversos projetos, inclusive, relacionados às datas comemorativas, os quais marcaram

gerações, como o carnaval escolar, dia do índio, páscoa e teatro da paixão de Cristo, copa do mundo de futebol, desfile de 7 de setembro, semana do município, proclamação da república, ações de limpeza e arborização dos espaços (5S), aulas preparatórias para vestibulares, curso de informática, jornal e rádio escola, gincanas culturais com perguntas e provas de rua na semana alusiva ao dia do estudante, além das esperadas formaturas do curso Magistério, realizadas todos os anos ao final de dezembro com aula da saudade, missa solene e festa dançante na antiga palhoça, atual casa de shows *Millenium* (ESA, 2023).

Nos anos 2000, em obediência à legislação, a instituição antes denominada de Escola de 1º e 2º Grau Simão Ângelo, passou a ser Escola de Ensino Fundamental e Médio Simão Ângelo (ESA) com implantação do Ensino Médio científico em tempo parcial/regular. Sua gestão passou a ser constituída por um diretor geral, dois coordenadores escolares, um secretário escolar e um assessor financeiro, possuindo seu corpo docente há época 25 professores graduados e pós-graduados em diferentes áreas do conhecimento, além de um corpo discente com pouco mais de 300 estudantes, residentes em diferentes localidades do município (ESA, 2023).

Figura 5 – Fachada da Escola Simão Ângelo



Fonte: IBGE (2023) e acervo do autor (2020).

Em 2020 a instituição (Figura 5) passou a ser de tempo integral, sendo redenominada no ano seguinte, através do Decreto n.º 34.361/2021, para Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Simão Ângelo (EEMTI) sob o INEP 23171804, com a aprovação pela comunidade escolar da proposta de adesão ao Ensino Médio em tempo integral lançada pela SEDUC-CE, que foi acatada por unanimidade pelos pais, estudantes, funcionários, docentes e demais sujeitos que a compõe. Com isso, ela passou a funcionar em horário integral: manhã/tarde para o 1º, 2º e 3º ano e à noite a

Educação de Jovens e Adultos (EJA), que permaneceu em tempo parcial, assim como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (ESA, 2023; Ceará, 2023).

A EEMTI Simão Ângelo dispôs em 2023 de 11 salas de aula divididas em 5 blocos, dois laboratórios: informática e ciências, sala de AEE, Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), biblioteca, cantina, banheiros, refeitório, ginásio poliesportivo, sala dos professores, secretaria, diretoria e coordenação. São oferecidos aos estudantes: transporte escolar em todo o município, três refeições: dois lanches e um almoço; armários, livros didáticos, *tablet*, acesso à *internet* móvel e *wi-fi*, bolsas de monitoria, e outras vantagens (ESA, 2023; Ceará, 2023).

No tocante à linha do tempo ou histórico das gestões escolares, que geriram a Escola Simão Ângelo durante mais de 4 décadas de existência, da sua fundação em 1981 até 2023 passaram pela direção 5 diretores: Aliete Matias Rocha, Maria das Graças Pereira, Maria do Socorro de Carvalho Almeida, Tânia Maria Grangeiro Gonçalves e Cícero Moraes Dantas, a maioria, eleita democraticamente pela comunidade escolar, através do voto, para um mandato de 4 anos com possibilidade de recondução. Cada diretor ao ser eleito forma sua equipe gestora, apresentando à comunidade seu plano de gestão, antes chamado de PLAMETAS (ESA, 2023).

Na atualidade a equipe gestora da instituição é formada por um diretor escolar, três professores/coordenadores, um assessor financeiro e um secretário escolar. A equipe da secretaria é constituída por 3 funcionários administrativos; da cozinha 8 empregados terceirizados, entre auxiliares e cozinheiras; da segurança 4 guardas armados e 1 porteiro; de apoio aos estudantes com deficiências, 2 cuidadores; da coordenação e apoio dos espaços pedagógicos 8 docentes; e da sala de aula: 44 professores (incluindo os da gestão e multimeios), sendo 21 efetivos e 23 contratados. Dos docentes/gestores, 100% é licenciado e 100% pós-graduado em especialização, seguido de 0,15% mestrado, 0,02% mestrando e doutorando (ESA, 2023).

A escola encontra-se legalmente amparada pelo Parecer n.º 0442/2021, publicado no DOE n.º 290/2021 com validade até 31/12/2025. Possui 3 órgãos colegiados de composição paritária, eleitos pela comunidade desde a década de 1990. O Grêmio Estudantil representa os discentes, sendo composto por 12 membros, entre eles o presidente e vice, para um mandato de 2 anos. O Conselho Escolar, órgão consultivo e deliberativo, acompanha o campo financeiro e pedagógico. É formado por

um presidente, vice e conselheiros de diferentes segmentos com mandato de 2 anos. Já o Conselho de Classe, que avalia o desempenho e frequência dos alunos, é formado por docentes, pais e gestores, a fim de mediar conflitos (Ceará, 2023).

Com o Novo Ensino Médio (NEM) e a educação de tempo integral, a escola oferece um currículo diversificado, integrado às áreas do conhecimento e ao contexto situacional dos discentes, tornando a aprendizagem mais significativa. Sua base comum curricular agrega componentes como Português, Matemática, Inglês, Arte, Educação Física, Biologia, Sociologia, Geografia e outros, que são trabalhados de forma interdisciplinar, valorizando a transversalidade. Na parte diversificada são oferecidas eletivas, clubes e trilhas de aprendizagem à escolha do estudante, ampliando seu repertório sociocultural (Ceará, 2023).

A ESA desenvolve aulas contextualizadas, onde as disciplinas dialogam com objetos do conhecimento como justiça social, respeito à diversidade, inclusão e cidadania; projetos com círculos de leitura, rodas de conversa, combate ao *bullying* e racismo, monitoramento da infrequência, escuta e busca ativa, acolhendo o discente em suas necessidades. Incentiva à iniciação científica com pesquisas voltadas a EA, promoção da saúde e educação contextualizada; o protagonismo juvenil, a partir de gincanas, palestras e trocas de experiência com ex-alunos e profissionais. Esse trabalho tem gerado resultados positivos como a redução da infrequência média para 12%, dos casos de *bullying* e indisciplina, elevação da proficiência global no SPAECE (273), aprovação de 92,6%, reprovação 0,5% e abandono 6,9% (ESA, 2023).

2.2 O PROJETO SÃO FRANCISCO NA EDUCAÇÃO E LITERATURA

2.2.1 Rio São Francisco, a veia da integração nacional

O navio do italiano Américo Vespúcio chegou à foz de um grande rio brasileiro em 4 de outubro de 1501. Pelo fato desta data ser alusiva ao dia de São Francisco de Assis, denominou-se o rio descoberto pelo navegador de São Francisco. O mesmo é considerado o 5º maior do Brasil e o 18º do mundo. Sua bacia hidrográfica é formada por diversos afluentes, a exemplo do rio Paraopeba, Grande das Velhas, Paracatu, Urucuia, Pajeú, riacho do Navio e outros, que nascem e após percorrerem um trecho se encontram com o principal, aumentando sua quantidade de água até que deságua no mar em Piaçabuçu-AL (Hermuche, 2002).

Como retratou o cantor e compositor Luiz Gonzaga (1955a) na música intitulada Riacho do Navio: "Riacho do Navio corre pro Pajeú, o rio Pajeú vai desaguar no São Francisco, o rio São Francisco vai bater no meio do mar... [...] pra ver o meu brejinho, fazer umas caçada, ver as pegas de boi, andar nas vaquejada." Essa letra musical denota a grandeza do "Velho Chico" e seus afluentes para a cultura, navegação, agricultura, pesca e outras atividades socioculturais e econômicas presentes no Sertão nordestino, que garantem o sustento diário de milhares de sertanejos que residem em suas margens.

De acordo com Hermuche (2002), o que mantém a sustentabilidade hídrica do São Francisco são seus afluentes, não se limitando às nascentes e recargas das chuvas. Surge como um divisor de águas, da nascente do Paracatu, do Paraopeba, até Ipanema no final do seu curso. Começa a correr, a partir da cachoeira Casca D'anta (200 m de altitude), um dos seus cartões postais. A bacia começa em Minas, passa por uma estreita faixa de Goiás e Distrito Federal, seguindo pela Bahia, Pernambuco, Sergipe e Alagoas. Observam-se em seu percurso diferentes plantas, animais, climas, relevos e uma variedade cultural.

Com uma extensão superior a 2.800 km, o rio São Francisco corresponde a 73% da oferta hídrica superficial da região Nordeste. É subdividido em 4 regiões: alto, médio, submédio e baixo. Nasce na serra da Canastra em Minas Gerais (região Sudeste) a 1.428 m de altitude e escoar no sentido Sul-Norte, abrangendo 7 estados: Minas Gerais, Goiás, Distrito Federal, Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe. Sua foz, onde deságua em encontro com o oceano Atlântico, está situada entre os estados de Alagoas e Sergipe. Sua vazão anual chega a 2.980 m³/s, valor equivalente a uma média anual de 94 bilhões de m³ (Soares, 2013).

Segundo Leite apud Hermuche (2002, p. 6):

Inda hoje, tenho em mãos uma carta geográfica daquilo tudo. Olhando de cima, o mapa formado pelo Alto, Médio e Baixo São Francisco me sugere um enorme cavalo marinho. Os pés, se assim o fossem, ficam na parte mineira. O lombo se espreguiça nos costados baianos. A cabeça se arredonda por dentro de Pernambuco, Alagoas e Sergipe, e se afina, mais na frente, como um focinho fornicando o mar. Que nem eu, ponha também os olhos no mapa, e acompanhe a bacia onde navega o cavalo da força redentora do Nordeste inteiro.

O Rio São Francisco, devido a sua extensão, capacidade hídrica e importância

socioeconômica para o Nordeste brasileiro, é considerado o “Rio da Integração Nacional”, possibilitando escoar sua produção agrícola para outras regiões do país. Entretanto, após a construção de barragens como Xingó, Sobradinho e Paulo Afonso, sua navegabilidade tem sido comprometida, devido ao assoreamento. Os bancos de areia têm ocasionado a redução de calado e instabilidade na navegação, exigindo do poder público a execução da revitalização contemplada no PISF (Soares, 2013).

Segundo Hermuche (2002), a bacia hidrográfica do Rio São Francisco, também conhecida como vale do São Francisco, tem uma área aproximada de 640.000 km², compreendendo 8% do território brasileiro. Esses valores tomaram como referência um mapa detalhado com escala 1:1.000.000 (um para um milhão). O termo bacia se refere a uma área de captação, onde as chuvas se acumulam e correm em direção aos rios principais e afluentes, até desaguar no mar pela foz. É também visto como divisor de águas, através de montanhas, morros, colinas e outras elevações do relevo.

Outra característica da bacia hidrográfica do Rio São Francisco, conforme Soares (2013), é seu potencial hidrelétrico, que chega a 25.795 MW, sendo aproveitados 10.473 MW, distribuídos nas usinas de Três Marias, Queimado, Sobradinho, Itaparica, Complexo, Xingó e Paulo Afonso. Segundo Magalhães (2016), esta possui 80m de desnível e produz 4.279,6 MW. Seu complexo de usinas I, II, III e IV tem a segunda maior capacidade do país, ficando atrás apenas de Tucuruí (8.000 MW), uma vez que Itaipu com 14000 MW é binacional (Brasil/Paraguai).

A hidrelétrica de Paulo Afonso é cantada por artistas como Lobo (1978): “Paulo Afonso, que coisa louca, uma cachoeira rouca, de gritar aos engenheiros do país. Mas hoje escutaram o seu grito, você tá fazendo bonito e o povo do Norte tá feliz. Ilumina Pernambuco, Paraíba e Alagoas [...]” e Luiz Gonzaga (1955b): “Delmiro deu a ideia Apolônio aproveitou, Getúlio fez o decreto e Dutra realizou. O presidente Café a usina inaugurou e graças a esse feito de homens que tem valor, meu Paulo Afonso foi sonho que já se concretizou [...]”. Essas canções expressam o quão o São Francisco é relevante para o Nordeste.

De acordo com Soares (2013), a bacia do São Francisco é rica em recursos naturais, abrigando uma diversidade de culturas, locais históricos, sítios arqueológicos e centros urbanos reconhecidos. Esses elementos associados a sua imensidão e às belezas naturais do Nordeste, despertam seu potencial turístico, contribuindo para o

desenvolvimento desta atividade. Por outro lado, a exploração econômica tem degradado a bacia, impactando seus recursos hídricos, o que exige recuperação ambiental, através do Plano de Recursos Hídricos em Bacias Hidrográficas (PHBS).

A poluição é uma realidade na bacia do São Francisco com o lançamento de esgotos domésticos, atividades agropecuárias e mineração. Outro agravante é a baixa vazão e capacidade de diluição de poluentes em rios intermitentes nas regiões do médio e submédio. Para que haja manutenção do ecossistema aquático, as vazões não podem ser menores que 30% da vazão média. A agricultura, sobretudo, fruticultura é outro agravante por consumir 105 m³/s (cerca de 80% da vazão da bacia) gerando conflitos por água. São duas safras e meia por ano, que também geram desgastes ambientais (Cavalcante, 1997).

2.2.2 Transposição das águas do Rio São Francisco

O Projeto de Integração do Rio São Francisco (PISF), popularmente conhecido como transposição, surgiu no século XIX. Enxergava-se sua capacidade de estabelecer a segurança hídrica de 390 municípios no Semiárido nordestino, que historicamente sofrem com o fenômeno da seca. Devido a sua extensão de 2.830 km, ele era visto como capaz de suprir a carência de água em municípios do Sudeste e Nordeste, que equivalem a 7,5% do território nacional (Soares, 2013).

A ideia de transpor as águas do Rio São Francisco veio à tona no Brasil Colônia. Em 1821 o monarca Dom João VI recomendou ao seu filho Dom Pedro I a realização do estudo de viabilidade, que não ocorreu devido à urgência de assuntos políticos como a Confederação do Equador (1824). Com o intuito de “resolver” o problema da seca, Dom Pedro II contratou em 1847 o engenheiro Henrique Guilherme Fernando para estudar o rio. Em 1860 o mesmo defendeu a transposição com a captação das águas, a partir de um trecho do rio em Cabrobó-PE.

O imperador Dom Pedro II buscou apoio financeiro junto à Coroa Portuguesa a fim de executar a transposição. Sob a alegação de insuficiência de recursos financeiros e tecnologia adequada para tal empreendimento, o projeto ficou no papel. Mais adiante, na segunda metade do século XX, foram retomadas as discussões sobre a transposição, inclusive, durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, mas sem sucesso (Soares, 2013; Dementshuk, 2014).

Após chegar ao governo federal em 2003 para assumir seu 1º mandato presidencial, Luiz Inácio Lula da Silva autorizou a revisão do projeto de transposição existente, assim como a realização do Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto Ambiental (EIA/RIMA), incumbência esta direcionada ao então ministro da integração nacional Ciro Ferreira Gomes, a fim de viabilizar as licenças ambientais e o orçamento para dar início a sua execução. Em 2004 os estudos foram concluídos e dois anos após (2006) as autorizações e o orçamento inicial (Castro, 2011).

O ministro da integração Ciro Gomes possuía experiência na área hídrica, por ser engenheiro de formação e ter realizado obras de transposição de bacias hidrográficas quando governador do Ceará (1991-1994), a exemplo do Canal do Trabalhador em 1993, que levou água até Fortaleza, capital do estado. Ele viabilizou junto ao IBAMA e outros órgãos as licenças ambientais, e o orçamento inicial necessário à execução da obra (4,5 bilhões) (Castro, 2011; Soares, 2013).

No ano de 2007 a transposição do Rio São Francisco foi iniciada, sendo Penaforte-CE na região Sul do Cariri, o primeiro município do estado a receber operários, máquinas e um complexo de engenharia para executá-la. Seu território compreende o eixo Norte, Meta 1N do PISF, um empreendimento governamental questionado por técnicos, cientistas e a sociedade quanto aos impactos ambientais, sociais, culturais e econômicos desencadeados sobre territórios e populações, o que ocasionou embates antes e durante sua execução (Brasil, 2000; Campos, 2005).

A transposição é considerada a maior obra de infraestrutura hídrica do Brasil. Quando concluída em sua totalidade e estiver em pleno funcionamento será a maior da América Latina. Utilizará entre 2 e 3,5% da vazão do Rio São Francisco, percentual equivalente ao que é lançado no Atlântico (Brasil, 2017a). Para Darlan (2016), desembargador do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro e membro da Associação de Juízes para a Democracia, a obra é vista como a redenção do Sertão nordestino, do povo sertanejo, sempre espoliado pela chamada indústria da seca.

O PISF prevê que 70% das águas transpostas do Rio São Francisco sejam destinadas à agricultura irrigada, inclusive, familiar, 26% ao uso industrial, 4% para populações difusas e a dessedentação animal, havendo obviamente a necessidade de obras complementares que possam captar e distribuir os recursos hídricos a diferentes territórios e populações do Semiárido, o que demanda esforço conjunto da

sociedade e governos: municipais, estaduais e União (Brasil, 2020).

O Ministério da Integração Nacional, atual Desenvolvimento Regional (MDR) com a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba (CODEVASF) e a Agência Nacional das Águas (ANA) são os operadores da transposição em sua área de abrangência, que atualmente compreende os estados: Pernambuco, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte. O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) financiou o projeto visando à contratação de serviços técnicos necessários a sua modelagem (Brasil, 2020).

O orçamento inicial do PISF foi 4,5 bilhões, passando para 8,2 e 9,6 bilhões. Em 2018 ficou entre 10,7 e 12 bilhões. Seu valor final poderá chegar a 20 bilhões, quando for 100% executado, já que restam vários serviços complementares como o reflorestamento das áreas degradadas, instalação de cercas de segurança e o processo de revitalização do rio, algo previsto até 2025. Ele integra o segundo grupo do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC-Nordeste): I. Energia, II. Infraestrutura e III. Logística. Compreende as dimensões ambiental, social, econômica, cultural e político-institucional (Brasil, 2000, 2018a, 2018b).

No município de Penaforte, onde a obra de transposição teve início e foi posteriormente inaugurada no Ceará, seu projeto contemplou a construção de um canteiro de obras com alojamentos, aproximadamente 10 km de canais concretados com uma largura total de 150 m, além de 4 pontes, túnel, duas extensas galerias e outras obras hídricas, abrangendo em sua maior extensão a área urbana. Ao todo foram compreendidas 9 comunidades: Vila Noá, Frei Damião, Baixio das Bestas, Areias e Baixio do Couro na Sede, e Lagoa Preta, Retiro, Juá e Bom Haver na zona rural (Brasil, 2020; PMP, 2023).

Durante mais de uma década (2007-2020) a obra de transposição compôs o cenário do território penafortense, mudando por completo sua dinâmica habitual, própria de um município de pequeno porte com uma área de 150,536 km² e 9.207 habitantes. Sua execução transformou a realidade local em diferentes aspectos, algo notadamente constatado por um simples olhar sobre o contexto ambiental, sociocultural e econômico. As comunidades compreendidas pelo empreendimento sentiram seus impactos de forma direta, por se tratar de uma obra estruturante de interesse público (Brasil, 2020, 2023).

2.2.3 Transversalidade e interdisciplinaridade do PISF

Na segunda metade da década de 1990 a educação brasileira passou por uma série de mudanças advindas da LDB 9.394/1996 e dos PCN, que propuseram um modelo de ensino construtivista, buscando superar o paradigma tradicional, a partir de novos modelos pedagógicos e metodológicos. Essa tendência passou a enxergar o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, não mais como coadjuvante, despertando sua autonomia e protagonismo para a construção ativa do conhecimento, não sendo o mero receptor do passado (Brasil, 1996, 2002).

A legislação educacional há época consolidou a transversalidade e a interdisciplinaridade como perspectivas transformadoras da realidade escolar brasileira, considerando no processo de ensino-aprendizagem as vivências e experiências dos alunos em seu território de origem, coadunando com uma educação contextualizada. Para Yus (1998) os temas transversais representam um conjunto de conteúdos e eixos condutores da atividade escolar não vinculados a nenhuma disciplina. São comuns a todas elas, podendo ser contemplados de forma transversal, a partir de um currículo escolar global.

De acordo com Torres (2003), a transversalidade procura romper com propostas fragmentadas advindas da pedagogia tradicional, ainda enraizada nas escolas. Por meio de um trabalho interdisciplinar busca-se uma atitude de superação dessa fragmentação ou dicotomia pedagógica, que abdica considerar os sujeitos, sua realidade e território. Porém, esse princípio educacional esbarra no descompasso entre teoria e prática, que é visível na atividade docente desde a Educação Básica ao Ensino Superior. O professor deixa de ser visto como detentor do saber, passando a ser mediador em uma ação pedagógica solidária, onde aprende ao passo que ensina.

A transversalidade é incentivada nas escolas de Educação Básica, mais especificamente na prática docente com base nos PCN, que contemplam temáticas sociais relacionadas à realidade contextual dos sujeitos que compõem a escola como “meio ambiente e saúde, ética e cidadania, trabalho e consumo”, cada um apresentado e discutido de forma específica. É papel da escola de Ensino Fundamental e Médio trabalhar com os discentes não só conhecimentos livrescos, mas desenvolver cidadãos ativos e educados, capazes de eleger critérios de ação, adaptando-se a situações com as quais se deparem (Casagrande *et al.*, 2004).

A discussão de temáticas transversais de cunho sociocultural dentro e fora da sala de aula contribui para construção de uma escola nova com uma práxis renovada, que contemple a realidade que a circunda com um olhar construtivo, proporcionando aos discentes uma educação para a vida, voltada para os valores humanitários, os quais não devem estar dissociados do processo de ensino-aprendizagem. Trabalhar de modo transversal é valorizar o cotidiano dos indivíduos, objetivando a sua qualificação para atuarem como “cidadãos” de direitos e deveres (Yus, 1998).

A interdisciplinaridade é outro princípio pedagógico consolidado na LDB e nos PCN, por agregar diferentes disciplinas ou componentes curriculares, interagindo, potencializando a ação pedagógica e favorecendo o desenvolvimento de habilidades nos estudantes em diferentes campos do conhecimento. Para Fazenda (1994) a interdisciplinaridade surgiu de reivindicações estudantis na França e Itália por um ensino sintonizado com as questões sociais, políticas e econômicas na década de 1960, período marcado por movimentos estudantis. Os problemas da época não podiam ser solucionados por uma única disciplina ou área do saber.

Segundo Carlos (2007), no Brasil a interdisciplinaridade chegou no final da década de 1960, durante a ditadura militar, sob a influência da LDB 5.692/1971. De lá até os dias atuais a mesma tem se intensificado, tanto na teoria quanto na prática, fazendo parte do cotidiano das escolas, universidades e outros espaços formativos. Entretanto, sua plena efetivação em sala de aula ainda representa um desafio para boa parte dos professores, mesmo após aprovação da LDB 9.394/1996 e dos PCN do Ensino Fundamental e Médio. Apesar de ter ganhado notoriedade em diferentes níveis no século XXI, estudos demonstram que ainda tem se revelado pouco, denotando um verdadeiro paradoxo educacional.

A interdisciplinaridade supõe a integração de disciplinas visando um objetivo comum: o conhecimento, a partir de um plano de intervenção e investigação, facilitando a compreensão, intervenção, mudança e previsão do objeto, que atrai vários olhares. Não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de fundir conhecimentos diversificados, a fim de solucionar um problema ou compreender um fenômeno sob diferentes óticas. A interdisciplinaridade possui uma função instrumental, recorrendo a um saber útil e utilizável para responder questões ou problemas sociais contemporâneos (Brasil, 2002).

De acordo com Japiassú (1976), a interdisciplinaridade é caracterizada pela presença axiomática de disciplinas conexas e definida em nível hierárquico superior, introduzindo a noção de finalidade. Uma atitude interdisciplinar busca conhecer mais e melhor atos consumados com reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, anônimos ou consigo. É uma atitude de humildade frente à limitação do saber, de perplexidade ante o desvendar de saberes, um desafio perante o novo, redimensionando o velho. É o envolvimento e comprometimento com projetos e pessoas (Fazenda, 1994).

O PISF, que corresponde à transposição do Rio São Francisco, é um fenômeno complexo de ordem ambiental, social, cultural e econômica, que pode ser trabalhado interdisciplinarmente nas escolas, inclusive, dos territórios afetados, fazendo com que os estudantes compreendam seu papel e, sobretudo, a dimensão dos seus impactos sobre a identidade, cultura e territorialidade. Enquadra-se nas temáticas transversais expressas nos PCN como cidadania e meio ambiente. Docentes podem planejar e executar de forma integrada aulas abordando esse conteúdo (Brasil, 2000, 2002).

A transversalidade e interdisciplinaridade presentes no Projeto São Francisco podem ser exploradas pelos professores dentro e fora da escola, através do desenvolvimento de sequências didáticas, aulas de campo e projetos, sejam científicos ou pedagógicos, envolvendo todas as disciplinas em um trabalho integrado sob diferentes óticas, inclusive, o protagonismo estudantil, fazendo com que os jovens despertem a curiosidade e tornem-se autônomos quanto à construção de saberes. Outros procedimentos didáticos para abordá-lo são as leituras dirigidas, pesquisas, debates, produções textuais, gincanas e outros (Brasil, 2018c).

2.2.4 Educação socioambiental no Projeto São Francisco

A questão ambiental é considerada a mais polêmica na execução do PISF. Os impactos desencadeados sobre o meio ambiente exigiram em sua etapa inicial de licenciamento a elaboração e aprovação do EIA/RIMA, que apontaram seu potencial poluidor-degradador, além de alternativas mitigadoras para eventuais danos sobre a natureza, incluindo toda a fauna, flora e os seres humanos das áreas compreendidas pelo projeto, em conformidade com a Resolução 001/1986 do Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) (Brasil, 1986).

O RIMA procura justificar o PISF enquanto um empreendimento hídrico governamental, destacando a situação hídrica do Nordeste brasileiro, sua estrutura geológica, além de informações relativas ao Rio São Francisco e as ações planejadas para a sua revitalização. A elaboração desse documento foi realizada por uma equipe multidisciplinar formada por 40 cientistas e técnicos independentes, não vinculados ao governo. Ele aponta que sem um projeto de integração de bacias não se prevê uma solução para o abastecimento regular de água na região (Brasil, 2004).

Os profissionais que elaboraram o EIA/RIMA foram engenheiros, biólogos, geólogos, demógrafos, economistas, hidrólogos, sociólogos, sanitaristas, arquitetos, arqueólogos, pedólogos e estatísticos, caracterizando o PISF como um projeto inter/multidisciplinar. Possui 132 páginas, que analisam aspectos humanos, ambientais e sociais. Seus programas buscaram monitorar e atenuar os impactos. Foram constatadas interferências sobre o meio ambiente, tanto positivas quanto negativas, porém, possíveis de serem controladas, mitigadas ou compensadas, buscando-se um resultado favorável (Brasil, 2004).

Os programas socioambientais e a definição da estrutura de gestão para a sua implantação nos territórios compreendidos pelo PISF foram necessários para a liberação da sua licença de instalação e operação. São divididos em programas de supervisão e controle, apoio às obras, compensação, controle e monitoramento. Seu investimento foi estimado em R\$ 42 milhões, exceto, os custos com desapropriações e realocações de famílias, inclusive, para as Vilas Produtivas Rurais (VPR), que além da moradia, dispõem de água, cota de terra para plantio, associação, escola, posto de saúde, área de lazer e outros serviços públicos (Brasil, 2020a).

O PISF traz em seu escopo ações socioambientais que evidenciam a educação, buscando sensibilizar os sujeitos em seus territórios a conter parte dos impactos ocasionados no espaço delimitado para a instalação dos canais e outros equipamentos hídricos, por meio de atividades educativas de caráter comunitário. Propõe, além da oferta de água, a revitalização do Rio São Francisco, a partir de 24 ações como reflorestamento e dragagem do leito, mantendo-o saneado, favorecendo a navegabilidade, pesca e oferta contínua de água à população (Soares, 2013).

Seu plano de gestão, controle ambiental e social prevê a formação de professores em Educação Ambiental, a indenização de terras e benfeitorias,

reassentamento das populações, apoio técnico às prefeituras, desenvolvimento das comunidades indígenas, compensação ambiental, conservação e uso do entorno e das águas dos reservatórios, programa de implantação de infraestrutura de abastecimento, fornecimento de água e apoio técnico a atividades de irrigação, às comunidades tradicionais quilombolas, o fortalecimento aos assentamentos, controle da saúde pública, prevenção à desertificação, monitoramento dos processos erosivos e apoio às ações de vigilância da qualidade da água (Nardes, 2011).

Entre as atividades educacionais e socioculturais do PISF, destacam-se a capacitação docente, por meio de oficinas objetivando a formação continuada dos profissionais da rede pública e privada das comunidades abrangidas pelo PISF, utilizando o espaço das escolas. Quanto às populações diretamente afetadas pela sua execução, ele prevê a sua realocação para outros territórios, resguardando sua segurança. Referente às populações tradicionais, a exemplo dos quilombolas e indígenas, o projeto propõe a convivência, manutenção da sua tradição e ancestralidade, a partir do reconhecimento público (Brasil, 2000).

Segundo Nardes (2011, p. 3) com o PISF:

Foram criados módulos de capacitação de professores, com cronograma de Execução distintos, o foco é o levantamento de informações para composição de livretos educativos do Ensino Formal, Saúde e Educação, servindo de suporte para a implementação dos Subprogramas de Educação Ambiental nas Escolas e em Saúde.

O Plano Básico Ambiental (PBA) do PISF compreende 38 programas socioambientais. São priorizadas ações educativas e de comunicação, visando à preparação das populações rurais e urbanas sobre práticas agrícolas, manejo de solos e utilização da água. O apoio técnico à irrigação ao longo dos canais inclui o controle de salinização e racionalização da água, contribuindo para a sustentabilidade. Contempla ainda a reposição da energia renunciada pelo sistema elétrico, realocação de interferências, construção e manutenção de canteiros, acampamentos, acessos provisórios e definitivos (Brasil, 2000).

O PBA possui um cronograma com coordenação e execução determinadas, que é monitorado por órgãos ambientais como o IBAMA. O PISF mantém um sistema de supervisão, gestão e auditoria ambiental que o torna autossustentável. Ele apresenta ações específicas relacionadas à biodiversidade (fauna e flora) visando

minimizar os impactos ambientais, a exemplo do Programa de Educação Ambiental junto às comunidades, da coleta de espécies vegetais e a transferência de animais para áreas seguras no bioma caatinga (Brasil, 2004).

O Programa de Educação Ambiental contido no PBA do PISF tem como referência a legislação vigente e as discussões ambientais nas últimas décadas, inclusive, nos fóruns internacionais, configurando-se como um marco para a melhoria dos resultados obtidos durante e após sua execução. O programa tem como espaço as escolas e comunidades dos municípios abrangidos, capacitando professores e membros comunitários como multiplicadores. Seu objetivo é o desenvolvimento de ações educativas, a partir de um processo participativo, que capacite os setores sociais em busca da qualidade de vida (Brasil, 2004).

Já o Plano de Recursos Hídricos da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco (2016-2025) que está interligado ao PISF, tem como meta desenvolver atividades, ações e informação de EA entre, pelo menos, 10% dos usuários e a população da Bacia Hidrográfica do São Francisco (BHSF). O plano ainda prevê a criação do Programa de EA, a partir da inserção dos sujeitos em processos decisórios, a ponto de adquirirem um papel de protagonista, o que é determinante para transformações efetivas. Espera-se com o pós-transposição a criação de projetos educacionais, inclusive, para o uso racional da água (Cândido, Lima e Oliveira, 2018).

2.2.5 As águas da transposição e a literatura das secas

O Nordeste do Brasil corresponde a 18% do território nacional, onde reside 27,7% da população. É uma área de clima semiárido com ocorrência de chuvas irregulares ao longo do ano, principal fator desencadeador da seca, fenômeno socioclimático de impacto ambiental, social, cultural e econômico. A seca é um dos principais problemas enfrentados pela região e seus habitantes, que resulta na falta de água e sua má distribuição, inclusive, entre populações rurais difusas. Esse fenômeno é associado ao ciclo de estiagem da água, seu elevado potencial de evaporação e à questão política (Marengo, 2009).

A seca possui papel social decisivo na construção da identidade nordestina, por despertar a luta simbólica, resistência e política da sua gente em relação a outras regiões brasileiras. O Nordeste é visto como “filho das secas”, a partir de textos,

músicas e imagens difundidas pelo mundo. Produções artísticas engajadas retratam a seca, fazendo com que a Literatura, Sociologia, Arte e posteriormente a Geografia tenha destaque, convertendo-a em uma questão política. Buscam destacar sua função social, favorecendo uma reflexão político-social (Ferreira e Figueiredo, 2017).

Segundo Cayann e Alós (2018), a literatura traduz-se como a arte da escrita. É um conceito plural que compreende diferentes abordagens e aspectos pós-estruturalistas em um enfoque intertextual e multicultural, permitindo uma análise crítica quanto às questões sociais e políticas existentes na sociedade e materializadas através de suas obras. Na ótica de Sartre (1948), quando a literatura busca compreender e criticar a realidade em que estão inseridos os sujeitos e seus próprios autores torna-se engajada, retratando o compromisso da literatura com as “vozes abafadas” pelas narrativas hegemônicas.

O regionalismo literário representa um fenômeno a partir do movimento de grupos de escritores brasileiros românticos e modernistas, que teve seu ápice entre os séculos XIX e XX. Estes defendem uma literatura engajada, valorizando o ambiente, tema e tipos de uma dada região, se opondo aos costumes, valores e ao gosto dos cidadãos. Essa tendência decorre do clima, topografia, flora, fauna e outros, vistos como elementos que afetam a vida humana, além das maneiras peculiares estabelecidas pela sociedade no seu território e que o distinguem, sendo este o sentido do regionalismo (Sousa, 2021; Coutinho, 1968).

De acordo com Albuquerque Júnior (2017), o fenômeno da seca tornou-se uma das principais temáticas narradas nas obras regionalistas, por representar uma expressão da questão social, especialmente, no Nordeste brasileiro. O romance *O Cabeleira de Franklin Távora*, publicado em 1879, foi o inaugural da literatura das secas. Retratou imagens que irão reaparecer em obras posteriores, compondo um arquivo imagético que gravita em torno do termo como uma calamidade natural. Conforme Chiappini (1997) o escritor regional sabe nomear o nome exato das árvores, flores, pássaros, rios e montanhas.

Outros exemplos de obras literárias regionais são *A Fome* de Rodolfo Teófilo de 1890, *Luzia-Homem* de Domingos Olímpio de 1903, *O Quinze* de Rachel de Queiroz de 1930, *Vidas Secas* de Graciliano Ramos de 1938 e o poema *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, publicado em 1956. A seca é tema recorrente em todas

elas, sendo associada à fome, miséria, epidemias, mortes e doenças epidêmicas, um símbolo de luta, resistência e conflitos no Sertão, por interferir em suas atividades e no cotidiano de suas comunidades, inclusive, rurais, que são movidas pela agricultura (Albuquerque Júnior, 2017).

Segundo Garjulli (2003), o Semiárido nordestino caracteriza-se pela escassez de água, provocada pela irregularidade das chuvas e a elevada evapotranspiração das plantas. Para atenuar essa situação climática os governos têm investido em políticas hídricas como a construção de açudes, barragens, poços, cisternas, carros pipa e a transposição do Rio São Francisco, visando o abastecimento humano e uso produtivo. No Brasil Império (século XIX) surge a ideia de transpor suas águas. Via-se o afluente como capaz de “solucionar” a questão da seca (Soares, 2013).

Na segunda metade do século XX foram retomadas as discussões sobre a transposição, inclusive, durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, mas sem efetividade. Em 2005 (XXI) foi autorizada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, objetivando levar água a mais de 12 milhões de sertanejos nos estados de Pernambuco, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte, garantindo a segurança hídrica para o consumo humano, dessedentação animal, agricultura, pecuária e indústria (Soares, 2013; Castro, 2011; Dementshuk, 2014).

Mesmo com a transposição o acesso à água ainda é aguardado pelos sertanejos, uma vez que requer, além da burocracia estatal (outorga), valores aquém da sua realidade. Hoje só concessionárias são capazes de arcar com as despesas de captação, tratamento e distribuição, repassando ao cliente os custos operacionais, sendo esta para o consumo. A água nos canais passa à frente do agricultor, que não pode utilizá-la, sequer, para saciar sua sede, favorecendo a continuidade das práticas eleitoreiras e o sofrimento com a seca. As respostas a isso são verticalizadas, tendo a União o papel de compensar com medidas de apoio às famílias (Brasil, 2020; Ferreira e Figueiredo, 2017).

2.2.6 Identidades, culturas e territorialidades no PISF

O Projeto de Integração do Rio São Francisco (PISF) faz menção em seu Relatório Síntese de Viabilidade (R32) e EIA/RIMA de aspectos identitários, culturais e territoriais relacionados aos povos e territórios compreendidos pelo mesmo, de

modo a prever possíveis impactos diretos e indiretos sobre eles durante sua execução, algo definido em seu planejamento, a fim de mitigar seus impactos, inclusive, através de ações educacionais e sócio-assistenciais. O processo sociocultural envolve a materialidade e imaterialidade desses elementos, os quais devem ser preservados visando às futuras gerações (Brasil, 2000, 2004).

Segundo Warnier (2000), a identidade é concebida como um conjunto de repertórios de ação, língua e cultura que possibilitam o sujeito reconhecer seu vínculo a determinado grupo social, identificando-se com o mesmo e suas características. Quando não é reconhecida a identidade, a tendência é a marginalização do grupo, afastando os indivíduos da sua convivência familiar e social, desconsiderando seu processo de construção ao longo do tempo, que compreende as ideias e experiências partilháveis, o repertório sociocultural dos sujeitos em seus territórios de origem.

O mundo moderno e pós-moderno apresenta três concepções identitárias: a iluminista, centrada no indivíduo; a sociológica, na relação entre sujeito e cultura, e a pós-moderna, na mudança e fragmentação do indivíduo e sociedade. Para Hall (2004), a identidade parte de uma concepção essencialista, ligada às sociedades tradicionais de forma estável, sólida e coesa, fruto de uma organização coletiva, onde cada sujeito executa seu papel. Representa um desafio, visto essa ideia vir sendo desconstruída desde a modernidade, contrariando a concepção de estudiosos, folcloristas, sociólogos e antropólogos.

A identidade compreende uma mistura, que no Brasil partiu da Colonização, desencadeando a mestiçagem racial, o que não ocorreu em outros países e índios na formação da sua nacionalidade, favorecendo uma cultura sem fronteiras. O contexto atual de sociedade é marcado pela fragmentação, descentração e deslocamento identitário, devido a mudanças estruturais que rompem com a ideia de identidade pessoal, social e cultural pela fragmentação dos sujeitos e sua cultura, a superação da nacionalidade, raça, classe, gênero e sexualidade (Freyre, 1954; Hall, 2004).

A cultura ou civilização em sentido etnológico é algo notadamente complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes, demais hábitos e capacidades desenvolvidas pelo homem enquanto ser social, membro de diferentes sociedades humanas. É um tema amplo, passível de investigação, estudando-se o pensamento e a ação humana no meio em que vive e convive socialmente. A cultura

humana é heterogênea, variável e bastante contraditória. Essas variabilidades passam pela dimensão temporal, já que é mutável ao longo do tempo (Thompson, 2009; White e Dillingham, 2009).

De acordo com Hall (1997), a cultura é importante nas Ciências Sociais e Humanas, já que os estudos da linguagem, literatura, arte e outros temas sempre a fundamentaram, embora compusesse um conjunto dessemelhante de significados, uma cultura no entendimento do teórico. Para as Ciências Sociais, especialmente, a Sociologia, o comportamento do indivíduo ou grupo é relevante para seu significado. Para Silva (2000), o conhecimento e currículo representam práticas culturais de sujeição e resistência referentes a grupos sociais que lutam pela sua hegemonia, a exemplo da comunidade escolar.

A discussão de questões contemporâneas passa pelo crivo da cultura, por sua gama de significados que atribuem sentido às atividades humanas, possibilitando a compreensão de que toda ação social é cultural, já que as práticas em sociedade comunicam, expressam e produzem variados significados. Estes remetem ações significativas, discursivas, que estão presentes em diferentes contextos, espaços e tempos. O discurso quando articulado é poderoso quanto à criação, ordenação e regulação de sistemas parentais, políticos e econômicos, um fruto da simbolização, capaz de transmitir e acumular conhecimento (White e Dillingham, 2009).

A identidade e cultura somam-se ao espaço e território, resultando na territorialidade. Estes aspectos não são equivalentes. Espaço é anterior a território, que se forma a partir dele, sendo o resultado de uma ação conduzida por um ato sintomático em qualquer nível, conforme Raffestin (1993). Para Saquet (2009) o território é resultado e condição decorrentes da relação socionatural, sendo regido por relações econômicas, políticas e culturais internas e externas ao lugar. Ele é multidimensional ao homem, que é natureza e sociedade, estando ligado a redes internas e externas que envolvem o meio ambiente como espaço de transformação.

Segundo Sack (2011), território é todo lugar distinto de outro por requerer esforços para sua manutenção. Resulta de estratégias que afetam, influenciam e controlam pessoas, fenômenos e relações, enquanto territorialidade é o meio em que espaço e sociedade se interrelacionam, auxiliando o entendimento das relações históricas destes com o tempo. Para Haesbaert (2007, p. 22), “A territorialidade, além

de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra [...]”.

A territorialidade é vista como um fenômeno social que engloba indivíduos do mesmo grupo ou distintos, sendo contínuo ou descontínuo no tempo e espaço. É associada a cada lugar, que constroem sua identidade e é influenciado pela condição histórica e geográfica, decorrente das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, das atividades, processo de produção e reorganização da vida humana e grupos. Emana da etnia, relação culturalmente vivida entre um grupo humano e a trama de lugares hierarquizados e interdependentes, que o traçado no solo constitui um sistema espacial (Saquet, 2009; Bonnemaïson, 2002).

O PISF, enquanto obra hídrica estruturante, de interesse público e grande impacto socioambiental, cultural e econômico, quando do seu planejamento, precisou identificar os principais elementos identitários, culturais e territoriais correspondentes a 390 territórios e 12 milhões de habitantes no Semiárido nordestino, demarcados pelos seus dois eixos: Leste e Norte, ao longo de mais de 700 km de extensão, a fim de obter as licenças e autorizações necessárias a sua execução plena. Esse trabalho coaduna com o princípio da sustentabilidade e do desenvolvimento sustentável expressos no projeto (Brasil, 2000, 2004).

2.3 CONSTRUÇÃO DO PROCESSO SOCIOCULTURAL NA ESCOLA

2.3.1 A educação contextual na construção sociocultural

O Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 contempla a educação enquanto política pública, vista como um direito de todos e dever do estado e da família, que deve ser incentivada pela sociedade, de modo a oportunizar a matrícula, permanência e aprendizagem do estudante, a fim de torná-lo cidadão, consciente dos seus direitos e deveres. Para isso, a mesma deve ser extensiva, gratuita e universal, não incentivando ou reproduzindo preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou outra forma de discriminação que atinja a dignidade do ser humano (Brasil, 1988).

A LDB 9.394/96 cita em seu Art. 1º que a educação abrange processos formativos baseados na vida familiar, convivência humana, no trabalho, nas

instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais, não se limitando, portanto, aos conhecimentos formalísticos, livrescos, mas abrangendo as vivências e experiências dos estudantes em seu cotidiano no decorrer do tempo. Denota-se que o processo de ensino-aprendizagem vai além da sala de aula, devendo compreender o contexto, já que a educação começa fora da escola (Brasil, 1996).

Os temas transversais abordados nos PCN sugerem que sejam trabalhados interdisciplinarmente na escola e em outros espaços educacionais valores e conceitos democráticos, cidadãos, questões relevantes à sociedade contemporânea como meio ambiente, saúde, ética, trabalho e consumo, pluralidade cultural e orientação sexual nos diferentes componentes da base comum e parte diversificada que compõe o seu currículo, reconhecendo e valorizando o contexto, os sujeitos, seu território e cultura em todas as áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências Sociais, Humanas e da Natureza (Brasil, 2002, 2018c).

Segundo Paulo Freire, patrono da educação, a experiência dos discentes em seus territórios ancestrais, deve ser considerada pela escola como pré-requisito para o seu crescimento intelectual, cognitivo, tanto de ordem pessoal e educacional quanto profissional, por agregar valores ao processo de ensino-aprendizagem, inclusive, simbólicos, tornando-o mais significativo para discentes e docentes. Possibilita ainda que conhecimento científico (formal) se torne mais acessível, que os estudantes ponham a “mão na massa”, sendo protagonistas da sua existência (Freire, 2016).

O princípio pedagógico da contextualização é um dos conceitos fundamentais da reforma curricular do Ensino Médio ocorrida no Brasil na década de 1990, assim como um pilar de destaque dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Ratifica a necessidade de valorizar e considerar no ato educativo o contexto situacional, suas ocorrências e fenômenos presentes no meio em que a escola está inserida (Lopes, 2002). Um exemplo é o estudo dos reflexos da transposição sobre o ambiente sociocultural dos estudantes.

A educação contextualizada é contemplada ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN). Esta orientação nacional explicita que as práticas educativas precisam evidenciar o princípio da interdisciplinaridade e da contextualização, devendo o currículo escolar considerar as vivências e experiências

que carregam os estudantes sobre seu contexto situacional ao longo da vida, e ao mesmo tempo promover o cruzamento dos componentes curriculares e seus objetos do conhecimento, através do desenvolvimento de projetos alicerçados na realidade dos discentes, contribuindo para uma aprendizagem significativa (Brasil, 2010).

A comunidade escolar agrega diferentes sujeitos com suas identidades, culturas e territorialidades, sendo um espaço autônomo e democrático de formulação, execução e avaliação de planos, programas e projetos pedagógicos, e de construção de um currículo integrado que agregue os valores socioculturais presentes no contexto do qual é parte. Considera ainda os fenômenos que refletem sobre eles, o que pode desencadear práticas contextualizadas que primem pelo protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem a partir da sua realidade cotidiana (Freire, 2016).

A BNCC explicita a necessidade de uma educação contextualizada, que reconheça e valorize no processo de ensino-aprendizagem o contexto em que estão inseridos os estudantes e demais sujeitos que compõem a comunidade escolar (pais/responsáveis, professores, funcionários e gestores). Ela é vista como um processo contínuo de compreensão e intervenção dos discentes, partindo do meio em que convivem socialmente, o qual pode influenciá-los na construção da identidade e tomada de decisões visando a transformação da sua realidade (Brasil, 2018c).

Na escola os sujeitos devem ser instigados a reconhecer, valorizar a fazer cultura, partindo de experiências cotidianas dentro e fora dos seus muros. Estas são associadas a saberes acadêmicos, uma fusão entre o conhecimento popular e científico. Essa atitude torna o fazer pedagógico mais atrativo, prazeroso e instigante, pois o discente se enxerga como agente do processo, contribuindo de forma ativa e ao mesmo tempo ampliando seu repertório sociocultural. Essa educação cidadã fundamenta a integral, a partir de processos e projetos “eco-político-pedagógicos”, que superam o currículo fragmentado (Gadotti, 2009).

O Novo Ensino Médio (NEM), implantado no Brasil em 2022, inicialmente, na 1ª série, estendendo-se progressivamente a 3ª em 2024, contempla em seu bojo a educação contextualizada como princípio, ratificando a perspectiva do “educar para a vida”. A contextualização do ensino é discutida desde a reforma educacional na década de 1990, visando superar a lógica tecnicista e gnosiológica. Para Maia Filho *et al.* (2018, p. 1), “O mundo real fica apenso aos discursos pedagógicos e a ontologia

é subsumida ao paradigma da dita sociedade do conhecimento”, o que reforça a necessidade de uma pedagogia contextual e crítico-reflexiva.

A construção do processo sociocultural na escola dar-se-á pela identificação, valorização e promoção dos aspectos intertransculturais inerentes aos povos e territórios que a compõe, enquanto comunidade de aprendizagem. É através da educação contextualizada de caráter transversal e interdisciplinar, que discentes e docentes mapeiam elementos de ordem social e cultural na maioria das vezes imaterializados na fala e que vão sendo perdidos ao longo do tempo. Freire (2016) afirma que o conhecimento prático que possui o estudante sobre questões e fenômenos sociais é uma das premissas do processo de ensino-aprendizagem.

2.3.2 A dinamicidade dos elementos sociais e culturais

A sociedade é constituída por grupos humanos que se relacionam e habitam territórios delimitados espacialmente e culturalmente, os quais são transformados pela sua ação regida por normas e valores, os papéis que desempenham e o sentimento de pertencimento, não havendo igualdade quanto à cultura, sendo a escola uma comunidade em seu meio. Na atualidade pode ser definida como sociedade da informação, conhecimento e aprendizagem (Fróes Burnham, 2002; Martins, 2010; Plá e Rosso, 2009). A cultura, por sua vez, traduz a produção humana na sociedade: os conhecimentos, crenças, costumes, leis e artes, objetos de estudo interdisciplinar, inclusive, das Ciências Sociais e Humanas. As práticas culturais compõem o currículo escolar como forma de reconhecimento, luta e resistência (Hall, 1997; Silva, 2000).

A dimensão da sociedade humana que engloba todos os saberes socialmente produzidos em sentido amplo e as diferentes maneiras como é expresso é chamada de cultura, a qual apresenta diferentes tipos e concepções. Para Santos (2003), é compreendida pelos sujeitos como uma dimensão dinâmica, mutável, que favorece o processo criativo, inovador, sendo fundamental às diferentes sociedades ao longo do tempo, inclusive, a contemporânea, onde destacam expressões materiais e imateriais, populares eruditas, corporais, organizacionais e de massa.

Os elementos sociais e culturais estão presentes em todos os campos como o educacional e ambiental, despertando nos sujeitos o senso criativo e inovador, que os tornam construtores e disseminadores da própria existência, arquitetos identitários.

Conforme Arantes (2004), a cultura traduz os códigos e simbolismos construídos socialmente pela humanidade em diferentes épocas/períodos. Sua constituição dar-se-á por sistemas de símbolos que articulam entre si um conjunto de significados empreendidos na sociedade em seus espaços de socialização.

A cultura popular ou dos povos desperta uma maior visibilidade na humanidade, por agregar o fazer das massas, a exemplo do folclore, culinária, religiosidade, língua e literatura. Segundo Brandão (2003), representa uma significativa fração da cultura tradicional, uma situação cultural anônima de criação popular, coletiva, persistente e tradicional, sendo comumente difundida por “sistemas comunitários” não eruditos. O lado folclórico é visto como enfoque político, forma popular de resistência, não como visão romantizada do fazer humano.

Segundo Bonfim e Almeida (1991, 1992), o social e suas representações partem da realidade cotidiana dos sujeitos, vistos individualmente e coletivamente. Constitui uma força para que sejam tratadas e reconhecidas como conhecimento válido, socialmente produzido. A realidade em torno da vida cotidiana é vista como excelência por agregar valores provenientes das relações do homem com o mundo do qual é parte, porém, exercendo um caráter impositivo e urgente à consciência, fazendo o indivíduo experimentar a vida com atenção, de forma normal e natural.

Os sujeitos em seu território, além da cultura e identidade, possuem papéis sociais, que definem a sua estrutura e as políticas necessárias. São conjuntos de normas, direitos, deveres e expectativas que condicionam seu comportamento enquanto indivíduos em relação ao grupo social do qual fazem parte ou mesmo dentro de uma organização ou instituição, a exemplo da escola. Esses papéis são conquistados ou atribuídos aos mesmos tendo como base a interação social, que tem como principal recurso a língua. Todos esses elementos resultam no processo de socialização às vezes paradoxal (Martins, 2010).

Uma comunidade originária, onde nascem determinados povos como os indígenas; e a tradicional, que possui distintas culturas e mantém relação direta com a natureza e a terra como os catingueiros, é constituída por unidades socioculturais, grupos onde os membros mantêm mutuamente relações de confiança e cooperação, podendo se multiplicarem ou estenderem para englobar mais sujeitos que possuam traços culturais como as comunidades de base em que há padrões comportamentais

socialmente transmitidos e estabelecidos, adaptando os sujeitos a fatores biológicos, incluindo em seu modo de vida tecnologias, organização sociopolítica, agrupamentos, crenças e práticas, inclusive, religiosas (Claval, 2001; Laraia, 2009, Costa, 2015).

Os elementos sociais e culturais se manifestam de diferentes formas, sendo dinâmicos, por sofrerem influência direta ou indireta dos sujeitos que os produzem, do tempo que é uma constante e do meio que os condiciona. Configuram-se como aspectos mutáveis, seja positivamente ou negativamente, a depender do olhar sobre eles. Essa dinamicidade é vista como relevante para a compreensão do mundo e dos sujeitos. Santos (2003) confirma que esse conhecimento agrega valores à formação dos estudantes, que passam a reconhecer seu papel, já que a cultura compreende a humanidade, seus povos, nações, sociedades e grupos humanos.

De acordo com Martins (2010), à medida que a secularização progride paralela à resistência quanto à conservação e manutenção de crenças e valores, diante do ceticismo e uma nova geração, observa-se um descompasso cultural e social nas sociedades cujos elementos não-materiais não acompanham o ritmo dos valores materiais. Isso faz com que as sociedades sejam marcadas por conflitos simbólicos que resultem em dominação do ser humano sobre outro, de povos sobre povos. Esse acirramento sociocultural é fruto do ser e fazer humano, e das transformações empreendidas na sociedade.

Na escola se ensina, aprende e faz cultura. A partir dela os sujeitos identificam e reconhecem as manifestações socioculturais existentes em seus territórios, compreendendo sua relevância, dinâmica, além de promovê-las através de ações educativas, empreendedoras, que contribuam para sua manutenção. Os saberes socioculturais presentes no currículo e cotidiano dos discentes fortalecem sua identidade e territorialidade. São jogos populares, cantigas, contos, danças, literatura de cordel e outros, que expressam o repertório e a riqueza dos povos (Brasil, 2002).

2.3.3 Pedagogia da diversidade e relações socioculturais

A comunidade escolar ou de aprendizagem caracteriza-se como um território amplo e diverso com uma variedade de sujeitos, que trazem consigo suas culturas, identidades e territorialidades, construídas a partir de sua ação enquanto seres sociais nos espaços onde vivem/convivem socialmente. Por esse e outros motivos a escola

deve valorizar e contemplar no processo de ensino-aprendizagem não só os saberes de cunho científico, reconhecendo antes de tudo a sua práxis cotidiana, carregada de sentidos e valores socioculturais que constituem seu repertório, inclusive, suas individualidades. De acordo com Freire (2016), o professor deve considerar no ato pedagógico os saberes socioculturais dos estudantes, inclusive, de classe popular.

A diversidade está presente em diferentes campos, a exemplo do educacional. A escola, especialmente, pública é um espaço diverso que comumente recebe estudantes com situações socioculturais, ambientais e econômicas distintas, compondo uma heterogeneidade. Para Costa (2015), o termo “diversidade” representa a qualidade ou estado do que é diferente, distinto. Denota as divergências de costumes sociais, culturais, religiosos, de comportamentos, valores, opiniões, sexo e outros aspectos existentes entre os indivíduos na sociedade. A diversidade favorece a liberdade, o direito de escolha e comunicação, possibilitando práticas individuais e coletivas ligadas ao exercício da cidadania, tendo o respeito como elemento precípua.

A escola é aberta a todos os públicos, independente das suas características e escolhas individuais, por ser um espaço plural, que preza pela equidade em detrimento da igualdade, visto que “ninguém é igual a ninguém”. Cada sujeito possui sua identidade, a qual é construída socialmente, sendo legitimada pelas suas ações no meio social. O público que compõe a escola é diversificado, por compreender alunos, pais ou responsáveis, docentes, funcionários e colaboradores, os quais apresentam costumes, ideias, valores, além de necessidades especiais. Segundo Duk (2006), a relação entre alunos possibilita a construção de novos conhecimentos, o compartilhamento de experiências e em paralelo o trabalho com a diversidade.

A pedagogia da diversidade compreende as diferenças existentes no meio escolar e sua complexidade, partindo das vivências dos estudantes no âmbito social, empregando métodos específicos que favoreçam a comunicação e o diálogo permanente entre os discentes, e destes com os docentes. Esse espaço de aprendizagem possui especificidades, sendo constituído por grupos sociais de diferentes culturas, exigindo dos profissionais da educação uma reflexão/avaliação constante sobre sua prática no desenvolvimento de ações pedagógicas que contemplem a diversidade. O fazer docente requer ética e senso humanitário, que tornem o aluno capaz de sentir, aprender e impedir toda discriminação (Costa, 2015).

Conforme Heerdt e Coppi (2003), o professor deve refletir sobre sua prática continuamente, visando aprimorá-la no dia a dia, a partir da apropriação de saberes e experiências socioculturais atreladas a sua vivência, enriquecendo suas aulas e favorecendo uma aprendizagem significativa aos estudantes, a qual reflete sua imagem. Na escola os discentes demonstram vir de culturas e contextos variados, apresentando níveis de aprendizagem distintos. A autoavaliação é um caminho para os docentes perceberem a realidade em que atuam, buscando aprimorar sua ação pedagógica dentro e fora da sala de aula, favorecendo um ensino de qualidade para todos, que contribua para a promoção e o respeito à diversidade.

O fazer pedagógico nas instituições de ensino, inclusive, de Educação Básica, deve ser pautado na formação de valores morais e éticos, que culminem com sua missão e responsabilidade social, deixando-se de lado o plano teórico e partindo para a ação prática, criando um ambiente inclusivo, que acolha os alunos conforme suas diversidades, sem rótulos ou julgamentos, sensibilizando a comunidade escolar quanto ao respeito às diferenças individuais. Tudo isso está contido no Art. 2º, III, do PNE (Lei 13.005/2014), que reforça a necessidade de erradicar toda forma de discriminação, assim como a BNCC, que versa sobre a necessidade de contemplar a diversidade no currículo escolar (Brasil, 2014, 2018c).

No ambiente escolar a diversidade propõe incluir a todos, acolhendo suas diferenças sob o mesmo contexto. Os discentes respeitam e são respeitados, a partir de uma convivência harmoniosa em meio a diferentes línguas e linguagens, crenças e credos religiosos, ideologias políticas, gêneros e orientações sexuais, raças/cores, etnias, nacionalidades, deficiências e outras distinções. As diferenças e semelhanças existentes, por exemplo, em um grupo, é que definem a diversidade dos seus sujeitos. O Art. 5º da Carta Magna diz que todos são iguais perante à lei, sem distinção de qualquer natureza, e seu Art. 206 aborda a igualdade, liberdade e pluralismo como princípios educacionais. A LDB 9.394/1996 trata da diversidade ao promover a tolerância nas formas de expressão e pensamento. Ambas, reafirmam o respeito à diversidade humana (Brasil, 1988, 1996).

Conforme o TPE (2021), um ambiente escolar diverso é a força da escola, por favorecer a inclusão e gerar soluções criativas para o desenvolvimento individual e do país, formando gerações respeitadas. Há legislação específica para cada questão. Na

Educação Especial existe a Lei 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; as Resoluções 1/2002 e 4/2009, que instituem, respectivamente, as DCN para a formação de professores em cursos superiores, e institui as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, além do Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE. Relativo ao Gênero e LGBTIQA+ há a Resolução 1/2018, que define o uso do nome social nas escolas; a Lei 14.164/2021, que inclui conteúdo sobre a violência contra a mulher e semana de combate. Sobre os Direitos Humanos, a Resolução 1/2012 estabelece a Educação em Direitos Humanos.

A questão Étnico-racial consta no Parecer 14/1999, que dispõe sobre escolas indígenas; a Resolução 3/1999 fixa diretrizes para as escolas indígenas; a Lei 10.639/2003 altera a LDB, incluindo o ensino da História e Cultura Afro-brasileira; o Parecer 003/2004 com diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, o ensino da sua História e Cultura Afro-brasileira e Africana; a Resolução 1/2004, que institui as DCN para a Educação das Relações Étnico-raciais, ensino de História e Cultura [...]; a Lei 11.645/2008, incluindo no currículo a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; os Pareceres 14/2011 e 3/2012 com diretrizes para a educação escolar itinerante; a Resolução 8/2012, definindo diretrizes para Educação Quilombola; os Pareceres 8/2020 e 16/2012 com diretrizes operacionais e curriculares para escolas quilombolas (TPE, 2021).

A existência de legislação contemplando a diversidade de sujeitos e sua efetiva execução dentro e fora do ambiente escolar, configura-se com uma ação política, capaz de promover um maior respeito às diferenças, favorecendo a bandeira da equidade, que segundo os preceitos éticos é uma questão humanitária. Uma educação pautada na interculturalidade compreende a complexidade das interações humanas, superando preconceitos, estereótipos e a exclusão sociocultural. É capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento equânime dos sujeitos que a integram, a partir da relação de troca, reciprocidade e cooperação (Fleuri, 2003).

2.3.4 O sociocultural na língua, linguagem e literatura

O campo sociocultural e sua abordagem enfatizam atividades desenvolvidas pelos sujeitos em seus territórios no decorrer do tempo, onde é mediado e investigado o desenvolvimento da humanidade em meio às práticas culturais dos grupos, que

supõem o emprego de diferentes formas de mediação. Entende-se que os mediadores (instrumentos, signos, práticas culturais) são arraigados de significação cultural. Esses elementos são construídos, utilizados e transformados pelo grupo cultural, consolidando um sistema de significação (Ribas e Moura, 2006).

De acordo com Rogoff e Chavajay (1995), a investigação do desenvolvimento humano considera, entre outros aspectos, a inter-relação das dimensões individual, social e cultural dos sujeitos. São exploradas as atividades em que as pessoas realizam suas culturas e o modo como se relacionam nos grupos. Pesquisas com abordagem sociocultural empregam em suas investigações tarefas construídas em conformidade com o contexto de diferentes grupos. São embasadas na língua, cultura e cognição, aspectos indissociáveis em um processo de investigação contextualizado.

“[...] língua, cultura e identidade são conceitos intrinsecamente ligados, uma vez que é por meio da língua que a cultura se constitui e é difundida e é também por meio dela que ocorrem os processos de identificação” (Coelho e Mesquita, 2013, p. 25). Esses três aspectos socioculturais acompanham as pessoas, enquanto seres sociais, desde o seu nascimento. É por meio deles que a sociedade se constitui de forma plural, contribuindo ainda para a difusão dos conhecimentos, os quais são construídos socialmente. A cultura, identidade e língua são dinâmicas, também sofrem transformações ininterruptamente.

Desde os primórdios da humanidade o ser humano busca expressar seus sentimentos e pensamentos. O recurso identificado para esse fim foi a língua, que procurou desenvolver, permitindo sua interação verbal com o outro, exteriorizando desejos e até ações, comunicando-se através da fala, escrita e outras linguagens. A partir da língua o indivíduo influencia e é influenciado, desempenha seu papel social, relaciona-se e participa da construção do conhecimento e da cultura, tornando-se um ser social, político e ideológico. Afinal, a palavra encanta, influencia, conduz, seduz, reprime [...] (Bakhtin, 1997; Coelho e Mesquita, 2013).

A língua é um fenômeno dinâmico e usual, que não se transmite, dura e perdura em um processo evolutivo contínuo. Seus falantes não a recebem pronta, no estado de ser utilizada, mas penetram na corrente de comunicação verbal. Só existe nas relações sociais, em um processo de movência, que possibilita ao sujeito o contato com a cultura, as ideologias e identidades. Só ao mergulhar na mesma é que sua

consciência desperta e começa a operar. “[...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (Bakhtin, 1997, p. 107-108).

A linguagem, segundo Chauí (2006), é via de acesso ao mundo e pensamento. Envolve os sujeitos e habita-os, é envolvida e habitada. Possuir a experiência da linguagem é algo espantoso, já que a pessoa emite e ouve sons, escreve e lê letras, contanto, sem saber como, além de experimentar e compreender sentidos, significados e significações, emoções, desejos, ideias e outras questões. Possui a capacidade de fazer pensar enquanto se fala e ouve, de compreender pensamentos próprios e dos outros quando se falam. As palavras fazem pensar e sobre o que pensar, pois têm significados conhecidos por si e outros.

A literatura procura representar a cultura de um povo e sua língua, sendo uma forma de manifestação cultural. Não pode ser dissociada da língua, por ser produzida e difundida através dela, enquanto recurso comunicacional. A literatura é um dos domínios da língua, inclusive, escrita. Conhecê-la é uma competência, que coaduna com a valorização da língua e sua representação cultural, retomando elementos como a expressão literária. Para Santos (2007), literatura e cultura são formas de conhecimento emancipadoras, não se limitando a representar o mundo. Possui uma perspectiva de análise crítica sobre os saberes e as experiências socioculturais.

O estudo das relações socioculturais na literatura considera a discussão entre texto e contexto. O primeiro é visto como forma de permanência ou materialização cultural, de produtor e produto da cultura, expressando diferentes visões de mundo, as quais são conflitantes, encontrando e chocando-se em um diálogo amplo entre ambos. Logo a literatura pode ser concebida como uma dimensão cultural capaz de propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento crítico dos indivíduos, sendo um instrumento de ensino para diferentes áreas do conhecimento, auxiliando ainda na leitura e escrita (Paganini, 2007).

Conforme Bakhtin (1998), a palavra escrita ou falada é que move a cultura, dando-lhe sustentação, não podendo existir sem ela nem ela desprovida de cultura. O mesmo ocorre com a identidade, a qual é vinculada à língua e esta pressupõe sua construção e manutenção, inclusive, como manifestação imaterial. O caráter dinâmico da cultura, língua e identidade a tornam um processo permanente de construção

necessário nas interações em sociedade, que passa por transformações políticas, econômicas, científicas, sociais, ideológicas, culturais e outras.

2.3.5 A escola como promotora e difusora sociocultural

A escola tem como missão educar os sujeitos para a vida e cidadania, indo além do saber formal, a partir de uma formação sólida, integral e integrada, que ocorre nas instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, que configuram a Educação Básica (Brasil, 1996). Ela é vista como um espaço institucional, palco de interações e relações entre docentes e discentes mediadas pelo conhecimento. Sua sustentação dar-se-á pela autoridade e poder, relações sociais e informais. O professor exerce o papel de mediador, reconhecendo o contexto sociocultural e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem (Gouveia-Pereira, 2008).

A compreensão e promoção das manifestações socioculturais que permeiam a sociedade passam pela escola, por favorecer aos estudantes um olhar crítico e uma comunicação eficaz, onde a linguagem está presente. Estes elementos são trabalhados na/pela escola desde a sua concepção. A complexidade contextual requer dos discentes e docentes uma visão global, capaz de enxergar o todo e suas partes, sendo a escola um espaço para a formação de recursos humanos, que construirão e difundirão as produções socioculturais. Afinal, a educação é uma realidade complexa de práticas e processos, objetivos e subjetivos (Boavida e Amado, 2008).

Na escola são trabalhados e construídos saberes, e desenvolvidas habilidades relacionadas às áreas do conhecimento, contemplando ainda saberes transversais, que agregam ao currículo à dinâmica sociocultural. Além das disciplinas da base comum, há a parte diversificada, formada por eletivas, trilhas de aprendizagem e outros componentes, que possibilita à escola sua definição coletiva, sendo ela o espaço onde a Sociologia cruza-se com a Pedagogia, promovendo a resistência, o inter/multiculturalismo e a linguagem, que denunciam a realidade e constroem alternativas concretas e inovadoras (Afonso, 2005; Brasil, 2018c).

Segundo Aquino (1996, p. 52), “a escola tem a tarefa de aproveitar as experiências do sujeito diante da incansável aventura humana de desconstrução e reconstrução dos processos imanentes à realidade dos fatos cotidianos”. Isso leva a crer que a instituição escolar deve considerar e promover no processo de ensino-

aprendizagem as construções socioculturais dos estudantes em seu espaço de convivência e trocas. Ou seja, a sua realidade existencial, possibilitando ampliar a visão de mundo deles, enquanto seres políticos, buscando compreender diferentes pontos de vista presentes no meio social, tendo o professor como mediador.

A educação é concebida como um processo sociocultural de construção do conhecimento, conforme Possari (2004), o que remete ao papel da escola, dos docentes e discentes de valorizarem e promoverem os aspectos sociais e culturais da comunidade em que está inserida, a qual possui saberes ancestrais, memórias, elementos materiais e imateriais, que carecem de atenção, já que podem ser dispersos no tempo, impedindo que as futuras gerações possam ter acesso. Na escola se produz conhecimento, não informação; sendo necessário convertê-la em saberes válidos, a partir de um fazer pedagógico comprometido com os sujeitos e seu contexto.

Na escola, jovens e adultos socializam o sentido da sua inserção no meio social. É um local de aprendizagens significativas, onde circulam diferentes saberes e formas de socialização, inclusive, sociocultural, com destaque para a cultura, identidade e território. Nela os sujeitos aprendem, produzem e difundem cultura, sendo um espaço de construção de normas e valores sociais. Como instituição extrafamiliar, dá continuidade a educação recebida no seio familiar, porém, com uma sistematização, gerando confiança por parte dos pais ou responsáveis. É palco de relações e interações (Gouveia-Pereira, 2008).

Segundo Gadotti (2007), a escola é um lugar belo, cheio de vida, tenha ela condição ou não de trabalho. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: “gente”. Deve ser vista como um local para práticas democráticas, libertadoras, espaço para que os indivíduos expressem suas ideias, além de refletir sobre elas ao passo de defendê-las. Tudo isso coaduna com o fazer sociocultural e sua promoção, a partir da escola, por agregar valores humanos, políticos e culturais. Na escola, a educação como aspecto sociocultural é mais vivenciada do que pensada, considerando-se a profundidade e amplitude de sua influência sobre a existência dos homens.

Para compreender o contexto e as questões socioculturais a escola deve considerar o modo como os sujeitos se comunicam, manifestam e utilizam meios de comunicação, que tem como suporte a linguagem. Esta se consolida como elemento-chave da cultura humana, onde os indivíduos buscam compreender e difundir sua

complexidade como produtores ou consumidores, tendo a escola um papel central nesse processo ao trabalhar as relações humanas, suas problemáticas e os docentes e discentes a função de explorar o sociocultural (Bauman, 2007; Freire, 2015).

Segundo Aquino (2002, p. 38), “escola não é lugar de veiculação de informação. É o lugar da desconstrução delas, para que seja possível interpretar o que acontece ao nosso redor, antes dele e para além dele”. Isso envolve aspectos sociais e culturais pertencentes à comunidade escolar, seus sujeitos, identidades e territórios, fazendo com que a escola supere o paradigma tradicionalista, preso o conteudismo, fazendo com que seus estudantes, professores, funcionários e demais integrantes exercitem a imaginação, criação e inovação, indo além dos livros, da sala de aula, assim como da relação professor-aluno, enxergando outros mundos.

2.4 A JUVENTUDE COMO PROTAGONISTA SOCIAL E CULTURAL

2.4.1 Juventudes estudantis e seu papel sociocultural

A juventude é concebida como um momento crucial para a formação identitária do jovem, tornando-o sujeito de fato e direito, capaz de enxergar a realidade com um olhar crítico e transformá-la, deixando registrada a sua marca. Segundo Mannheim (1982), é nesta etapa da vida humana que o jovem, enquanto pessoa humanizada, experimenta a realidade e os valores socioculturais presentes em seu território. Vive um momento social e histórico, produzindo possibilidades de experiências comuns aos demais sujeitos, determinando ações que os caracterizam como uma geração.

Na sociedade ocidental moderna, a juventude inicia com as mudanças físicas, emocionais e intelectuais advindas da puberdade, e finda com a inserção do sujeito no mundo adulto. Defende-se que a “adolescência” é comumente empregada por profissionais da psicologia ao fazerem referência às características comuns a essa etapa de desenvolvimento humano. Já a terminologia “juventude” é sociocultural, sendo empregada por sociólogos, professores, historiadores, demógrafos e outros profissionais ao se referirem ao segmento populacional, categoria social ou geração jovem em um dado contexto histórico (Abramo e Branco, 2005).

No Brasil existe um arcabouço legal que busca explicitar a cronologia juvenil e ao mesmo tempo determinar os direitos e deveres dos jovens. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são considerados adolescentes, os sujeitos com

idade entre 15 e 18 anos. No Estatuto da Juventude, são reconhecidos como jovens as pessoas com uma faixa etária de 15 a 29 anos. Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) concebe como jovens os sujeitos com idade de 15 a 24 anos. Isso demonstra que não há uma definição única e precisa sobre a faixa-etária desse grupo humano (Brasil, 1990, 2013, 2012).

Para Oliveira e Rios (2015), a juventude traduz sujeitos sociologicamente constituídos em que o fator cronológico não possui relevância, por denotar dados meramente numéricos. São as convenções sociais, seu envolvimento e processo constitutivo ao longo do tempo que configuram seu entretenimento. Há distinções, por exemplo, entre o jovem do campo e da cidade, onde cada uma apresenta características singulares, inclusive, no tocante a sua formação. A ausência de políticas públicas destinadas especificamente a esse público em seu território de origem aprofunda a desigualdade, assim como suas diferentes concepções.

Há três teorias que traduzem a juventude: tradicional, crítica e pós-crítica. A primeira desenvolveu-se durante a primeira metade do século XX, disseminando propostas estruturalista-funcionalista em que grupos juvenis têm função socializadora, devendo ser integrados à organização social e capazes de corrigir “desvios” que ameacem a ordem. A segunda traz a criticidade como norte, entendendo a juventude como fase de socialização, questionando seu papel adaptativo com foco no potencial transformador. A última, surgida no final do século XX, relativiza e nega proposições tradicionais sobre juventude como a transição à vida adulta (Groppo, 2015).

Segundo Mannheim (1982), a juventude constitui-se de um processo integrado de ordem social, cultural e histórica, que parte de experiências comuns aos jovens, que os levam a determinadas ações. Estas caracterizam sua geração, vista como uma posição ou classe social, não um grupo propriamente dito, a exemplo da família ou movimento. Só indivíduos que convivam em um mesmo período e compartilhem das mesmas características socioculturais constituem, de fato, um grupo. As culturas juvenis, por exemplo, representam o fazer dos jovens em seu tempo e espaço, agrupando-os conforme padrões preestabelecidos.

De acordo com Oliveira e Rios (2015), é pertinente ampliar a visão e percepção em torno das especificidades que envolvem a categoria juventude, enfatizando seu processo formativo. Dialogar sobre a identidade dos jovens demanda uma série de

fatores que coadunam com a desconstrução de paradigmas relacionados a padrões sociais vigentes. Nesse contexto torna-se desafiador incluir uma discussão envolvendo a juventude rural e urbana, marcada por características tão ambíguas, mas que carece ser ouvida em seus anseios e sobretudo, valorizada.

Os jovens possuem sua cultura, a qual é distinta de outros grupos sociais. Na segunda metade do século XX concebeu-se a ideia de cultura juvenil, relacionando-a a padrões de consumo advindos de nações economicamente desenvolvidas. Surgiram grupos conhecidos como *teddy boys*, *skinheads*, *mods* e *rockers*¹, que há época tiveram visibilidade global, decorrente do impacto sociocultural provocado a partir da quebra de paradigmas estabelecidos. Propostas como a do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham tiveram destaque ao opor-se à ideia de que a cultura juvenil tinha caráter universal (Groppo, 2015).

Na contemporaneidade há um movimento híbrido de constituição identitária da juventude pelos deslocamentos sucessivos em diferentes ambientes de convivência, relações no âmbito educacional, familiar e de geração de renda, deixando marcas que refletem seu modo de ver e agir no mundo. A compreensão da sua identidade, a partir de discussões sociológicas voltadas aos estudos culturais, por exemplo, no campo, evidenciam um processo híbrido, interpelando práticas e relações, o imbricamento de variadas culturas e tendências geracionais (Oliveira e Rios, 2015).

Segundo Rosa (2019), os jovens estão em diferentes esferas políticas como os movimentos sociais, partidos, governos e órgãos de controle. Os grêmios, diretórios, centros e centrais estudantis são exemplos de sua organização e atuação sociocultural, desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Soma-se a isso, segundo o autor, o fato dos jovens serem alvo de políticas sociais específicas. Na história brasileira foram vários os movimentos liderados pela juventude, que culminaram com a formulação de políticas públicas, a exemplo da Lei de Cotas (12.711/2012).

De acordo com Groppo (2015), a juventude detém subculturas, que não podem ser concebidas apenas como construções ideológicas, mas caminhos para a negociação de espaços e sentidos no campo de luta da hegemonia cultural. Também denotam a busca contínua por novos sentidos, valores e espaços destinados aos

¹ *Teddy boys* ou *girls*, *skinheads*, *mods* e *rockers* foram grupos de jovens da classe trabalhadora britânica, que surgiram a partir de 1950 com subculturas distintas na música, moda, esportes e outras tendências.

juvens e sua classe social, a partir de diferentes formas de negociação e resistência frente à cultura dominante, que na maioria das vezes busca invisibilizar os anseios da juventude em detrimento do capitalismo global.

2.4.2 O educando na representação escola-comunidade

A escola como é conhecida atualmente é vista como uma construção histórico-social recente, tendo sido constituída, praticamente, no século passado (XX) na América Latina, conforme Candau (2007). Integram os chamados sistemas escolares ou redes de ensino, tanto as instituições mantidas pelo poder público, enquanto política educacional, quanto às do setor privado. A escola se configura como um espaço de produção e difusão de conhecimentos de modo sistematizado junto à sociedade, representando um conjunto de saberes sobre um determinado contexto e suas formas de socialização (Brasil, 1996).

Segundo Teixeira (2000), quando a escola envolve diferentes segmentos da sociedade de forma democrática e organizada, favorecendo a participação popular, a mesma pode ser vista como uma comunidade escolar, também denominada de comunidade de aprendizagem. Dela fazem parte alunos, pais ou responsáveis, professores, gestores, funcionários, representantes da sociedade civil, inclusive, de entidades como associações, igrejas, poder público, entre outros. Todos esses segmentos sociais contribuem com o processo educativo desenvolvido na escola, de forma colaborativa e cooperativa.

A comunidade escolar está inserida na sociedade, sendo parte dela, integrando sua estrutura, contexto e realidade. Os sujeitos que a compõem têm seus papéis definidos, tanto no âmbito educacional como social. A partir da relação escola-comunidade é possível a discussão sobre a formação para a cidadania, a possibilidade de promover uma educação significativa na escola, a solução de problemas como a violência e vandalismo dentro e fora da escola, a permanência das crianças com aprendizagem, questões sobre a relação entre educação e trabalho, além de temáticas socioculturais de cunho transversal (Nogueira, 1999).

Os estudantes, enquanto agentes socioculturais, desempenham papéis importantes na comunidade escolar, por exemplo, fazendo a ponte entre os saberes construídos socialmente (informais) e os presentes no currículo (formais). Essa

mediação torna o processo de ensino-aprendizagem rico e instigante, agregando valores identitários a um modelo de ensino ainda com traços tradicionais. Para Bezerra *et al.* (2010, p. 282), “é imprescindível que ocorra a integração entre a escola e a comunidade atendida, com reconhecimento e valorização dos saberes extracurriculares e efetivação de parcerias no trabalho educativo [...]”.

Os PCN contemplam em suas bases a importância da participação comunitária na escola e esta na comunidade, de modo que o conhecimento socialmente produzido gere uma maior compreensão, integração e inserção dos sujeitos sobre o mundo, inclusive, os discentes. A prática educativa comprometida com a independência escola-sociedade objetiva situar os sujeitos como participantes ativos da sociedade. Ou seja, “cidadãos” no exercício da cidadania, o que tende a ocorrer desde o seu primeiro dia de aula com interações baseadas no diálogo e confiança (Brasil, 2002).

A escola, especialmente, a pública, que é acessada por todos os sujeitos interessados, possui o compromisso político de oportunizar condições adequadas a sua clientela no tocante à construção de conhecimentos, atitudes e valores, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, éticos e participativos na comunidade. Seu principal desafio, segundo Atié (1999), é oferecer educação e formação para a vida, o que exige ir além dos muros e estar inserida na comunidade a qual pertence e em seu tempo, consolidando um modelo de ensino integrado e participativo, sincronizado com seu contexto.

A comunidade escolar e demais territórios que circundam a escola, onde vivem os estudantes e outros sujeitos que a compõem, devem estar estreitamente relacionadas, uma vez que dialogam entre si, mesmo de forma silenciosa, oportunizando diferentes construções e saberes, que se entrelaçam resultando em aprendizagens significativas. Conforme Nogueira (1999), a escola é um espaço privilegiado de socialização de conhecimentos e efetivação de mudanças, “um nicho tradicional”, por envolver a comunidade em geral no processo de ensino-aprendizagem e demais atividades socioculturais.

Segundo Cody e Siqueira (1997), as comunidades no entorno da escola são formadas por pais, alunos, professores, funcionários, representantes do setor social, político e econômico, e outros indivíduos. Esse fato reforça a ideia de integração entre escola e comunidade no currículo e nas práticas pedagógicas, o que pode contribuir

para um trabalho educacional voltado à realidade, buscando sua compreensão de forma ampla e conseqüentemente intervenções sobre problemas, porventura, identificados e que possam ser sanados ou mitigados pela ação escolar.

Na escola o estudante é levado a pensar criticamente sobre o presente e imaginar criativamente o futuro, tornando-se protagonista da sua existência. Para isso, oferece um leque de saberes e habilidades que entrelaçam o popular e científico, contribuindo para seu engajamento político em causas sociais e ações educacionais comprometidas com o bem estar coletivo, prezando-se pelo “bem comum” da humanidade. A escola é vista como instituição autônoma e deliberativa, capaz de desenvolver e estabelecer regras com a participação dos seus atores (Lima, 2005).

2.4.3 Os saberes populares e científicos na educação

Os jovens e adultos, assim como outros públicos em idade escolar ou não, carregam consigo um leque de conhecimentos e habilidades de cunho informal e formal. Os primeiros são constituídos socialmente, a partir de suas vivências e experiências ao longo da vida, enquanto o segundo, através da escolarização, baseada no processo de ensino-aprendizagem, que usualmente é metódico, científico. Com os PCN, a LDB e BNCC, a formação escolar passou a contemplar ambos os saberes em seu currículo, tornando a educação mais flexível e significativa aos estudantes (Brasil, 1996, 2002, 2018c).

Para Nascibem (2022, p. 26), “o saber popular ou ciência popular, etnociência ou ainda ciência do povo, pode adquirir uma série de denominações e terminologias”. Apesar das diferentes denominações, traduz essencialmente o leque de conhecimentos acumulados durante a vida, servindo de base para compreender os fenômenos socioculturais que envolvem os sujeitos, enquanto seres políticos, sociais e sociáveis, não possuindo, contudo, o rigor nem a veracidade científica. Carregam toda uma riqueza cultural e experiências de vida, que podem ser exploradas na escola.

O saber popular é baseado na experiência de vida dos sujeitos, nas suas práticas diárias, no seu olhar sobre a realidade, dispensando o emprego de métodos ou instrumentos de aferição. É visto como um fenômeno comum, que transcorre cotidianamente sem interferências metódicas, sendo transmitido de geração a geração, geralmente, por meio da oralidade, através de um processo de educação

informal, baseado na imitação e experiência pessoal, não exigindo rigor científico para a sua construção, é baseado na prática (Lakatos e Marconi, 2003).

Há distinções entre o conhecimento popular e senso comum, segundo Nascibem (2022). Olhar para o sol e dizer que ele nasce ou se põe é algo consensual, uma vez que cientificamente o sol surge com o movimento da Terra em torno do seu eixo, fenômeno que dura 24h. Isso remete a algo que ocorre todos os dias. Já observar as fases da lua e com base nelas realizar o plantio é considerado um saber popular, por estar relacionado a práticas do dia a dia e ao trabalho das pessoas. É algo associado ao ofício e fazer cotidiano, que o caracteriza como conhecimento do povo.

Os saberes populares construídos socialmente pelos sujeitos, sejam jovens ou adultos, tendem a contribuir para a ciência e o ensino de suas diferentes áreas. São exemplos a variação linguística, comunicação verbal e não verbal, produção e conservação de alimentos, lavagem de roupas, arte da tinturaria, derivados do leite, fabricação de bebidas, medicina caseira, funilaria, fundição e metalurgia, lidar com couro, prevenção de insetos e a agricultura. Para Chassot (2011), esses conhecimentos são “interessantíssimos” e favorecem a ciência, contribuindo para pesquisas e o aperfeiçoamento das teorias existentes.

Segundo Mlodinow (2015), o que se conceitua na contemporaneidade como ciência percorreu diferentes estágios evolutivos na sociedade até consolidar-se. O desenvolvimento técnico-científico remete às primeiras civilizações humanas, onde se vivia primitivamente em ambiente natural. Este foi o primeiro espaço de observação e experimentação. Os hominídeos lidavam com a escassez de alimentos, fugiam de predadores e protegiam-se de condições climáticas. Desenvolveram ferramentas, domesticaram animais e praticaram a agricultura, consolidando o fazer científico.

De acordo com Saviani (1991), o conhecimento científico é analisado, elaborado, estruturado, enfim, algo complexo, sendo produzido historicamente pelo homem na humanidade. A ciência e seu episteme (princípio da compreensão) não subtraem a primazia e o valor de outros saberes como o popular e seu sofismo (fuga à lógica), permitindo apenas revê-los e aperfeiçoá-los, tornando-se teoricamente reconhecidos e universalmente aceitos. Logo, a ciência possibilita enxergar o popular com outro olhar. Porém, a recíproca nem sempre é verdadeira, uma vez que há negação/rejeição sobre o conhecimento do povo.

A educação escolar deve fomentar condições adequadas para que os jovens e adultos passem a enxergar a realidade complexa do mundo, valorizando seu saber experiencial e complementando-o com o conhecimento científico de modo que possam visualizar os fenômenos socioculturais com independência e discernimento, contribuindo para sua existência. Superar a fragmentação e neutralidade a que o fazer pedagógico está submetido é necessário, inserindo no processo educacional o contexto vivido, não totalmente empírico e ingênuo, mas dentro de teorias e práticas reorientadas (Nascibem, 2022).

Leff (2010) vê a necessidade de um diálogo entre os saberes, entrelaçando palavras, razões, práticas, propósitos, significações, sintonias e dissonâncias, acordos e divergências, que vão constituindo identidades e um novo tecido social. Essas proposituras fortalecem a criticidade e o protagonismo entre os sujeitos. Para o autor, os povos detêm conhecimentos não só para a manutenção do estilo de vida como a sustentabilidade da humanidade. Os atores sociais, o diálogo, a cultura e natureza, *habitus*, costumes, dicotomia e antagonia integram esse arcabouço.

2.4.4 O repertório sociocultural dos jovens estudantes

A BNCC, construída ao longo de três décadas por educadores de todo o Brasil e aprovada em 2018, busca a equidade educacional, determinando com clareza o que os estudantes têm direito a aprender, sendo uma referência para os currículos das escolas públicas e privadas, assim como a elaboração de materiais didáticos e formação docente, vindo a calhar com um currículo flexível, diversificado e integrado, um processo de ensino-aprendizagem pautado no contexto e nas reais necessidades dos discentes, favorecendo seu repertório sociocultural (Brasil, 2018c).

O repertório cultural traduz a competência 3 da BNCC, que objetiva valorizar e fruir as manifestações artísticas e culturais, das locais as mundiais, participando de práticas diversificadas de produção artístico-cultural, que podem ocorrer dentro e fora do ambiente escolar de forma planejada, através de planos, projetos e pesquisas interdisciplinares, que envolvam diferentes áreas do conhecimento como Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, que possuem relação direta com a mesma. Isso desenvolve no estudante a apreciação e sensibilidade para lidar com manifestações socioculturais (Oliveira, 2020).

A BNCC não tem caráter normativo. É um documento que norteia a prática pedagógica do professor, servindo de base para o seu planejamento e desenvolvimento da prática, a qual deve se adequar a realidade de cada território (estado, município e comunidade escolar). A base nacional prioriza aprendizagens essenciais aos sujeitos no decorrer do seu processo formativo, da Educação Infantil ao Ensino Médio, onde crianças, adolescentes e adultos são guiados a saberes diversificados de cunho sociocultural, aprimorando seu repertório no decorrer da vida escolar, culminando com o seu projeto de vida (Brasil, 2018c).

As competências expressas na BNCC orientam o trabalho dos professores com os componentes curriculares da base comum, objetivando promover a formação integral dos educandos, a qual pode ser ampliada com os componentes eletivos e trilhas de aprendizagem, que compõem a parte diversificada do currículo escolar no Novo Ensino Médio, mantendo um olhar transversal e interdisciplinar sobre a aprendizagem. Essas competências estão relacionadas aos pilares da educação: aprender a ser, conhecer, fazer e conviver destacando para o repertório sociocultural, que compreende os demais (Brasil, 2018c; Delors, 2010).

A escola tem o papel de oferecer aos estudantes, inclusive, do Ensino Médio, um currículo amplo e flexível, que favoreça uma aprendizagem integral, contribuindo para a difusão e apreensão de saberes socioculturais entre os discentes, especialmente, aqueles que não dispõem de recursos para vivenciar experiências significativas fora dos muros da escola, a exemplo de viagens a outros territórios, conhecendo sua cultura e a identidade dos povos. O professor pode/deve desenvolver atividades que permitam aos estudantes incorporarem saberes a sua vida sociocultural, envolvendo o universo artístico (Brasil, 2018c; Utuari, 2012).

Ainda segundo Utuari (2012), o repertório dos estudantes deve ser considerado e ampliado no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, a partir de atividades didático-pedagógicas voltadas a essa competência da BNCC, tornando o trabalho docente eficaz, lapidando nos sujeitos aprendizes a expressão verbal e escrita, o conceito de diversidade, construção da identidade e outros relacionados ao saber e fazer sociocultural dos indivíduos em seus territórios, a partir da escola. A leitura e escrita são caminhos para o despertar dos discentes quanto ao sociocultural.

A leitura possibilita aos estudantes alçarem vôos longínquos em busca do

conhecimento, fortalecendo seu repertório sociocultural. Segundo Araújo (2012), o discente pode conhecer pela leitura, por exemplo, a história da África, do negro e suas contribuições para o Brasil, tornando-se capaz de desfazer preconceitos e estereótipos relacionados ao afro-brasileiro, ressignificando a autoestima de crianças e adolescentes marginalizados por padrões eurocêntricos, abdicando a pluralidade étnico-cultural de sua formação. Daí a importância da Literatura, História e Filosofia no currículo, promovendo a valorização do outro, sua crença e etnia.

A produção textual em prosa é outro recurso para o desenvolvimento da competência 3 da BNCC entre os estudantes. O repertório sociocultural está na competência 2 da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), avaliando sua habilidade de compreender a proposta textual e aplicar conceitos das diferentes áreas do conhecimento para o desenvolvimento do tema e intervenção, a partir da modalidade dissertativa-argumentativa. Seu repertório sociocultural precisa ser legítimo e pertinente, atrelado a suas habilidades e competências (Brasil, 2022).

Para embasar os argumentos relativos ao tema proposto, os estudantes precisam utilizar seu repertório, o que deve ser amplo e significativo. As informações, fatos, vivências e experiências de vida devem ser respaldadas nas áreas do conhecimento ou ligadas à ciência, tecnologia e cultura, o que remete sua legitimidade. A pertinência ao tema é outro requisito que traduz a compreensão e referência, mantendo a coerência da escrita textual. Ser produtivo é outro ponto avaliado, onde a redação deve gerar efeito, resultado, impacto sociocultural, contribuindo para solucionar o problema apresentado (Morales, 2022).

A educação possui o papel de valorizar, legitimar e ampliar o repertório dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direito. Para isso dispõe de diferentes percursos metodológicos como a promoção de eventos culturais, projetos de leitura e pesquisa, passeios, visitas, aulas de campo, exibição de filmes temáticos e documentários, aulas com temas transversais, adotando a interdisciplinaridade, relacionando os conteúdos/saberes à realidade dos discentes, o questionamento argumentado sobre matérias jornalísticas, desenvolvendo sua criticidade e o incentivo à produção textual de diferentes gêneros (Brasil, 1996, 2002, 2018c).

2.4.5 O protagonismo estudantil na educação integral

O Plano Nacional de Educação (PNE) criado em 2014 pelo Ministério da Educação (MEC) estabelece em sua meta 6 a educação integral, que até 2024 deve ser implantada em 50% das escolas públicas, favorecendo 25% dos estudantes da Educação Básica em todo o Brasil. Até 2020, 29,5% das escolas ofertavam educação de tempo integral. O PNE definiu ainda que até 2020, 25% do alunado da Educação Básica estivesse matriculado, sendo atendido com uma jornada igual ou superior a 7h. Porém, até 2020 menos da metade (12,9%) foi matriculado (Brasil, 2014).

O modelo de educação integrada e em tempo integral, definido na meta 6 do PNE e na BNCC é alcançado, a partir do cumprimento de objetivos e indicadores estratégicos, a exemplo da articulação territorial, fomentando a aproximação da escola com outros espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos (centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários). Também com o atendimento às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, considerando as peculiaridades locais, com base em consulta prévia e informada (OPNE, 2020).

A educação integral, segundo as diretrizes da BNCC, prevê a integralidade como princípio orientador do processo de ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento holístico (não reducionista) dos estudantes de forma complexa, não linear, indo além do modelo tradicional. A educação integral não pode ser confundida com a de tempo integral, que se resume na ampliação da jornada diária do discente. Ela procura superar perspectivas reducionistas, que enfocam uma dimensão única, passando a compreender transversalmente todos os aspectos do desenvolvimento, da equidade, inclusão e diversidade (Brasil, 2018c).

Posterior a BNCC há a implantação progressiva da Lei 13.415/2017 (Novo Ensino Médio (NEM)) que em 2022 iniciou nos 1º anos, integralizando até 2024 nos 3º anos, trazendo ainda mudanças no ENEM. O NEM propõe a ampliação da carga horária atual (2400 h) para 3000 h, onde 40% é destinada à parte diversificada do currículo (itinerários formativos) em que os discentes escolhem trilhas de aprendizagem e componentes eletivos, a fim de construir seu projeto de vida, protagonizando sua formação sociocultural, nas áreas do conhecimento, além de formação técnica e profissional (Brasil, 2017b).

O projeto de vida se dedica a formação sociocultural dos estudantes para o

exercício da cidadania, continuidade dos estudos e desenvolvimento profissional, tornando-os sujeitos protagonistas. Os professores incentivam os discentes a refletirem e criticarem a realidade, além de direcioná-los a um futuro promissor, a partir de estudos e escolhas coerentes com seus objetivos. São trabalhados seus objetivos pessoais, sociais e profissionais. Seu projeto de vida pode ser trabalhado interdisciplinarmente, dentro das diferentes áreas do conhecimento, ou como disciplina da parte diversificada (Brasil, 2017b).

Na construção do projeto de vida do estudante são considerados os aspectos sociais, culturais e regionais presentes no seu território e cotidiano, independente da região do país onde resida, segundo a BNCC. A escola é autônoma para decidir como esses aspectos socioculturais devem ser trabalhados, a fim de fortalecer seu protagonismo, contribuindo para a consolidação da sua identidade enquanto sujeito e a promoção do seu território. Configura-se como um “ pilar pedagógico ” para explorar o socioemocional e novas competências, preparando o jovem para a vida adulta e mundo do trabalho, a partir de uma:

[...] visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem, a fim de promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Considerando a relevância de serem estabelecidos processos educativos que incluam as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2018c, p. 14).

O protagonismo juvenil está intrinsecamente relacionado ao projeto de vida dos estudantes. Ser protagonista é exercer o papel principal, ser agente transformador. O NEM, assim como outras políticas educacionais, busca despertar nos discentes a construção de sua autonomia, tornando-os protagonistas da sua existência com o desenvolvimento de habilidades que estimulem a participação criativa e solidária no enfrentamento de questões socioculturais presentes no cotidiano. A juventude se torna crítica, capaz de pensar, agir e refletir de forma autônoma (Brasil, 2017b; Freire, 2016).

O ensino integral estimula o protagonismo com desenvolvimento da responsabilidade, solidariedade e visão de futuro, partindo das indagações: “ quem eu sou ” e “ quem eu quero ser ”, que resultam no papel de mundo, coadunando com os pilares da educação: I. Aprender a ser, através do autoconhecimento, determinação, criatividade, autonomia e responsabilidade social; II. Aprender a conviver, pela

empatia, comunicação, gestão de conflito e colaboração; III. Aprender a conhecer com o pensamento analítico-crítico, metacognição e repertório cultural; e IV. Aprender a fazer com resolução de problemas, empreendedorismo e autogestão (Moran, 2017).

O conhecimento do mundo físico, social, cultural e digital; o pensamento científico, crítico e criativo, a curiosidade e utilização das ciências; o repertório sociocultural, valorizando as manifestações artístico-culturais; a comunicação com tecnologias para o protagonismo; trabalho e projeto de vida contemplando conhecimentos e experiências; a argumentação baseada em fatos, dados e informações; o autoconhecimento e autocuidado com respeito a si e a diversidade; empatia e cooperação com diálogo na resolução de conflitos; a responsabilidade e cidadania, despertando autonomia; todas, competências da BNCC (Brasil, 2018c).

O NEM e a BNCC trazem um constructo curricular que possibilita às escolas o desenvolvimento de práticas integradas, transversais e interdisciplinares, que favoreçam a formação de jovens protagonistas, mobilizando valores e competências para sua participação ativa na sociedade, entrelaçando situações da vida cotidiana, tensões, interesses, criatividade e construções múltiplas com base nas competências socioemocionais. O projeto de vida é estabelecido em cada comunidade escolar, observando-se seu currículo e cultura, visando à promoção da dimensão identitária, cidadã e produtiva (Brasil, 2017b, 2018c).

2.4.6 Construção identitária e pertencimento juvenil

A juventude é uma etapa da vida, que parte da adolescência até a fase adulta, despertando a curiosidade quanto às mudanças corporais e cognitivas, além de reservar a definição de perfis identitários com distintas complexidades, tendo a escola um papel fundante nesse e outros processos, por acolher e orientar os jovens, e compreender esse estágio de desenvolvimento. A construção da sua identidade ocorre no cotidiano, nas suas escolhas e ações individuais associadas à influência do meio sociocultural, que difunde seus valores por diferentes meios como a linguagem e comunicação, favorecendo a interação. Para Ferreira, Farias e Silves (2003, p. 107), “a construção da identidade pessoal é a tarefa mais importante da adolescência, o passo crucial da transformação do adolescente em adulto produtivo e maduro”.

A construção da identidade juvenil passa pela escola, que acolhe o público

jovem e adulto durante todo o seu percurso formativo, que dura em média 12 anos. Os escolares passam boa parte do seu tempo diário em contato com outros de diferentes culturas, identidades e territórios, compartilhando seus conhecimentos e experiências de vida, mantendo uma relação proximal, que contribui para a definição do seu perfil identitário, o qual é dinâmico, mutável, em virtude da dimensão juvenil, que representa uma fase de constantes mudanças. Segundo Erikson (1986), a tarefa mais importante da adolescência é a construção da identidade, que implica em definir quem é o sujeito, seus valores e direções a seguir.

Conforme Bosma (2012), a adolescência é o período de desenvolvimento da identidade dos jovens, devido às mudanças que ela comporta, inclusive, o fator sociocultural. Porém, só com a consolidação do desenvolvimento cognitivo é que os sujeitos se tornam capazes de discutir questões abstratas, a exemplo da escolha profissional, sua filosofia e estilo de vida, além dos relacionamentos. Depreende-se o quanto a construção identitária juvenil é complexa, requerendo a compreensão de todos, a partir de uma convivência colaborativa. Conforme o autor supracitado (p. 292), “O adolescente torna-se progressivamente consciente da irreversibilidade de um bom número de escolhas com as quais ele é confrontado”.

Os jovens, especialmente, em idade escolar, veem a escola como um ambiente inclusivo e diversificado, propício para a construção da sua identidade juvenil, por favorecer relações contínuas entre os educandos e estes com os professores, além dos demais sujeitos que a compõem. No seu espaço e nas práticas cotidianas os jovens assumem o papel de seres sociais, pensantes, históricos, enfim, transformadores da realidade, capazes de aceitar-se e ao mesmo tempo não excluir o outro. Na formação dos sujeitos e conseqüentemente da sua identidade, importa o valor das emoções, desejos, medos, sentimentos e até a insegurança. Todos estes gestos contribuem para a motivação e encorajamento dos discentes (Freire, 2016).

A identidade do sujeito, seja ele jovem, adulto ou idoso, é uma construção pessoal, temporal e sociocultural, por desenvolver-se no decorrer de todo o ciclo da vida e receber a influência do meio em que está inserido. Porém, é na fase da adolescência que ocorrem as transformações mais expressivas, que se refletem, principalmente, no corpo e na mente. A preocupação quanto a sua construção torna-se mais intensa e consciente por diversos fatores intrínsecos e extrínsecos,

destacando-se, a maturação biológica, o desenvolvimento cognitivo e as demandas sociais, que exigem uma maior responsabilização presente nos comportamentos. É na “primeira etapa da vida em que estão reunidos todos os ingredientes para a construção de uma identidade pessoal” (Zacarés, 1997, p. 2).

Os teóricos Kimmel e Weiner (1998) apresentam de forma objetiva compromissos que as pessoas devem assumir na construção da sua identidade, que implicam em atitude. A primeira é a ideológica, que traduz os valores e as crenças que guiam suas ações, inclusive, no campo sociocultural. A segunda é ocupacional, contemplando seus objetivos educativos e profissionais, tendo como referência a família e escola, entes educacionais. Já a última atitude é interpessoal, que trata da orientação de gênero e sua influência sobre as amizades e relacionamentos amorosos. Todas essas dimensões atitudinais coadunam com a construção de uma identidade sólida e integrada, favorecendo o repertório sociocultural dos indivíduos.

A construção identitária, além de enriquecer o repertório sociocultural dos jovens, fortalece o protagonismo, a sociabilidade juvenil e o sentimento de pertencimento ao seu território de origem e os elementos inerentes ao mesmo como a linguagem, religiosidade, culinária, comunicação, expressões artístico-literárias, ancestralidades, entre outros. A escola, enquanto comunidade de aprendizagem, reúne esses aspectos a fim de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o integrado e significativo aos discentes, contribuindo para a promoção da sua cultura, identidade e territorialidade. Para Ferreira, Farias e Silveiras (2003), cada contexto (família, escola, vizinhança, clubes) possibilita ao adolescente adquirir competências e valores relevantes a sua vida.

Segundo Marcia (1966), a formação identitária dos adolescentes e seu sentimento de pertencimento envolvem questões como a crise ou exploração, referente aos seus valores e escolhas; o comprometimento ou compromisso quanto às escolhas e seu papel como guia para suas ações. Todas contribuem para a formação da sua identidade, estabelecendo um elo com o meio e seus aspectos socioculturais. A autora indagou adolescentes sobre três temas: religião, escolha profissional e política. Propôs quatro estados de identidade: a execução, quando o adolescente persegue metas ideológicas e profissionais; a moratória, retratando a

postergação do comprometimento; a difusão, estágio inicial do processo identitário; e a construção, onde o jovem faz escolhas e persegue metas.

O pertencimento juvenil representa o elo dos jovens com seu contexto sociocultural e territorial, algo evidenciado no seu fazer diário dentro e fora do ambiente escolar, defendendo suas tradições e costumes, que remontam a territorialidade. Ao produzir e difundir sua cultura, o jovem torna-se protagonista, autor da sua história, não coadjuvante. O sentimento de pertencimento aflora quando passa a reconhecer-se como sujeito, capaz de transformar a realidade, deixando marcas da sua existência, que o caracterizam como ser sociável. Quando o homem compreende sua realidade pode desafiá-la em busca de soluções e transformá-la com seu trabalho, criando um mundo próprio com seu “eu” e suas circunstâncias (Freire, 2016).

O desenvolvimento identitário do jovem e seu pertencimento a um grupo e/ou território podem seguir caminhos distintos, conforme suas características individuais e socioculturais. A família, escola e toda a sociedade modelam seu papel social, estabelecendo ainda direitos e deveres. Seu fazer no meio em que vive/convive socialmente é que define seu perfil. Já o engajamento sociocultural determina o seu nível de pertencimento. Quanto mais participativo na comunidade, maior seu elo em reconhecimento e defesa dela. Ter uma identidade pessoal é perceber-se como sendo o mesmo e contínuo no tempo e espaço; e que os outros reconheçam essa semelhança e continuidade (Ferreira, Farias e Silves, 2003).

2.5 O CAMPO SOCIAL E CULTURAL COMO POLÍTICAS PÚBLICAS

2.5.1 Materialidade e imaterialidade sociocultural

A produção sociocultural humana ao longo da sua história não dissocia a materialidade da imaterialidade. Os bens socialmente e culturalmente produzidos pela humanidade são concebidos e considerados em sua essência, enxergando-se sua intencionalidade e funcionalidade perante a coletividade de sujeitos e territórios, auxiliando-os na construção da sua identidade. Seus recursos não são estanques, mas em constante transformação, compondo uma rede de significação, explorada pelos indivíduos que os produzem ou consomem. As oposições e conceituações integram esse rol, dentro de uma realidade híbrida (Siqueira, 2020).

Segundo Menezes (2009), intangível e imaterial denotam o patrimônio não imaterializado, aquele que envolve saberes ancestrais, memórias e experiências transmitidas intergeracionais, inclusive, através da narrativa oral. A política sociocultural compreende mais do que elementos ou objetos materializados, considerando, sobretudo, as construções, saberes, técnicas e seus significados idealizados pelos seres humanos. A dicotomia ainda presente nos estudos socioculturais é herdeira de uma tradição que contrapõe o natural e cultural nas discussões sobre a própria cultura, que traduz o fazer humano.

As denominações material e imaterial na sociedade configuram-se mais como posicionamentos socialmente estabelecidos por órgãos patrimoniais do que categorias coerentes com o desígnio de bens culturais, que vão além das nomenclaturas, buscando-se a sua essência. Para que determinado aspecto cultural seja materializado, antes deve ser imaterial. Materializar é apenas uma tentativa ou possibilidade de atribuir-lhe concretude, com o intuito de manter, preservá-lo, tornando-o sustentável. Enfim, um bem imaterial só pode tornar-se concreto mediante suportes materiais (Toji, 2009).

De acordo com Tiemblo (2013), é impossível separar o material a partir do imaterial ao se explorar o campo sociocultural, uma vez que a cultura prioriza em seu contexto situacional o fazer humano e sua funcionalidade. O material foi socialmente “culturizado” como um suporte físico imbuído de significados e informações, que por sua vez é denominado de cultura imaterial, gerando um imbróglgio paradigmático. Já o imaterial não consegue existir independente do material, mas em sua função pelos referenciais que o consolidam como culturalmente aceito, um patrimônio universal.

Construções e objetos socioculturais como templos religiosos e obras de arte são vistos como patrimônio da humanidade, o que os diferencia de outras produções humanas, devido ao seu caráter intangível e os significados que adquirem socialmente, não pela materialidade física como componente. Os bens imateriais, do mesmo modo, estão imbricados em um universo material, que lhe dá suporte. A inter-relação entre materialidade e imaterialidade é uma realidade no campo patrimonial. A construção discursiva que prega sua separação não se sustenta na relação entre a sociedade e seus bens (Siqueira, 2020).

Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) a definição de patrimônio imaterial presente na sua Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial reconhece a relação existente entre aspectos socioculturais de cunho material e imaterial, quando se apresenta o intangível: as práticas, representações, expressões, conhecimento e técnicas, desde que em conjunto com o tangível, que traduz instrumentos, artefatos, objetos e lugares culturalmente associados. Isso faz com que as comunidades, os grupos e indivíduos reconheçam como parte do seu patrimônio.

Para a UNESCO (2003, Art. 2, 1):

[...] Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural.

Os aspectos socioculturais representam um patrimônio da humanidade, algo construído pelos povos em seus territórios, expressando sua identidade. Essas construções materiais ou imateriais devem ser reconhecidas e valorizadas não só pelo seu brilho, mas, sobretudo pela simbologia e historicidade que carregam, sendo transmitidas de geração em geração dentro de um percurso temporal e uma perspectiva ecológica, que coaduna com sua preservação. Nesse sentido surge o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) na salvaguarda dos patrimônios, viabilizando condições para sua produção e reprodução (IPHAN, 2010).

A busca por instrumentos e medidas de preservação do patrimônio, assim como de matérias primas e insumos para sua criação e manutenção traduzem o papel do IPHAN, sendo considerada a indissolução entre materialidade e imaterialidade no que tange aos elementos socioculturais e sua salvaguarda. O trabalho desse órgão – apesar de relevante – não compreende nem corrobora com a integração dos aspectos materiais e imateriais na gestão patrimonial, configurando-se como um problema, por não ter compromisso com a conservação dos suportes dos bens (Siqueira, 2020).

A materialidade e imaterialidade dos aspectos societários compreendem a construção sociocultural da humanidade, a qual reflete a identidade populacional erguida sobre um dado território, a partir de um processo criativo, permanente, temporal e histórico-social. Um povo se constitui povo quando evidencia sua cultural

frente a outro, representando sua marca identitária. Para Siqueira (2020), a materialidade, apesar de ser vista como a salvaguarda da imaterialidade, não pode ser concebida de forma isolada, independente. Dissociar esses dois recursos condutores do campo sociocultural tende a fragilizar sua existência.

2.5.2 Tempo e temporalidade sociocultural

O conceito de tempo é multivariado. Ao longo da história apresenta distinções que levam os sujeitos a refletirem sobre seu fazer e sua vida. Segundo Martins e Zanetic (2002), na Idade Média estudiosos como São Tomás de Aquino e Santo Agostinho conceberam o tempo como algo criado junto ao Universo. No surgimento da física clássica (século XVII) o cientista Galileu Galilei buscou romper com a física aristotélica, a partir da incorporação definitiva do tempo em seu estudo, matematizando o movimento, desbravando o caminho para o espaço e o tempo newtoniano. Para o cientista Isaac Newton, o tempo era algo absoluto, concreto, uma matemática que flui de forma constante e uniforme.

No século XVIII, “século das luzes”, Immanuel Kant se opôs a Newton ao dizer que o tempo era algo subjetivo, relativo à natureza humana, não podendo o homem modificá-lo nem o controlar. No século XX, Albert Einstein, criou a teoria da relatividade, afirmando que o tempo é relativo, pois pode ser sentido de forma distinta por cada sujeito. O filósofo e sociólogo Norbert Elias dizia que o tempo não existe em si, é um símbolo social não podendo ser encarado como um dado objetivo como pensava Newton, nem algo inato como teorizava Kant (Maxwell, s/d).

De acordo com o filósofo Platão apud Maxwell (s/d):

Se nunca tivéssemos visto as estrelas, o sol e o céu, nenhuma das palavras que pronunciamos sobre o Universo teria sido dita. Mas a visão do dia e da noite, e dos meses, e as revoluções dos anos, criaram um número e nos deram uma concepção do tempo, e o poder de indagar sobre a natureza do Universo.

Essa afirmação denota o quão o tempo é necessário para a compreensão da existência universal de todas as formas de vida, assim como das atividades que norteiam os seres humanos. Os fenômenos da natureza podem ser compreendidos cientificamente e culturalmente, tendo o tempo e a temporalidade das construções humanitárias como suporte existencial.

Há discussões que remontam três concepções de tempo: linguístico, crônico e físico. De acordo com Benveniste (2006), e outros teóricos, o primeiro pode ser compreendido como o tempo instaurado pelo locutor no momento da enunciação, sendo aceito e compartilhado pelo interlocutor. O tempo crônico, por sua vez, é traduzido como o tempo vivido. Ou seja, em que transcorrem os acontecimentos, sendo o mesmo organizado socialmente por meio de calendários. Já o físico é unidirecional, sempre direcionado por uma seta, demonstrando ser o verdadeiro na escala humana da vida e dos objetos, assim como em escala quântica.

O tempo linguístico ou da língua se subdivide em verbal, semântico e cronológico, conforme Fiorin (2003) e Benveniste (2006). Cada um com suas distinções e inter-relações. O falante ao pronunciar algo instaura o agora, que representa o momento da enunciação. Este se enquadra em qualquer segmento temporal, cronológico. Isso denota que o tempo linguístico é o que direciona as marcações, por exemplo, em um texto ou discurso narrativo sobre o fazer sociocultural de um povo e seu território. Essa característica o torna independente de outros modelos temporais, por organizar o discurso e identificar os participantes da comunicação, tornando-os sujeitos de fala, além de favorecer seu protagonismo.

Segundo Fiorin (2003, p. 166), “O tempo do discurso é sempre uma criação da linguagem, com a qual se pode transformar o futuro em presente, o presente em passado e assim por diante”. Essa afirmação coaduna com a construção do processo sociocultural, que ocorre ao longo da história, empregando, principalmente, o discurso oral para manter as tradições, memórias e ancestralidades de uma dada população dentro de uma temporalidade. A linguagem ultrapassa a própria concepção de tempo, por concebê-lo e ressignificá-lo a todo momento, seja com retomadas ao passado – por mais rudimentar que seja – ou projeções futuras, a partir de uma perspectiva crítica e não linear, que contribua com a manutenção do tempo e das relações humanitárias.

O fazer sociocultural enxerga o tempo e a linguagem como recursos imprescindíveis, já que esses acompanham as ações dos seres humanos, desde os primórdios da humanidade. A cada período os sujeitos desenvolvem determinados aspectos sociais e culturais, que vão evoluindo ou desaparecem, caracterizando assim sua temporalidade. Para Elias (1998, p. 36), “[...] a experiência do tempo como um fluxo uniforme e contínuo só se tornou possível através do desenvolvimento social

de medição do tempo, pelo estabelecimento progressivo de uma grade relativamente bem integrada de reguladores temporais [...]”. Isso remete que sem a presença do tempo não há história e muito menos construção sociocultural, já que o desenvolvimento das ações humanas exige regularidade e temporalidade, por se tratar de experiências contínuas.

Ainda segundo Elias (1998), não há um só conceito de presente, passado e futuro. É a experiência social de um grupo que cria o sujeito, tornando pertencente ao mesmo em seus diferentes tempos, dentro de um caráter anterior ou posterior dos acontecimentos. Ou seja, são simbolizações conceituais referentes a relações não causais, conforme o autor. Há maneiras distintas de viver as sequências de acontecimentos, incluídas na síntese do conceito. Acredita-se, que o conceito de tempo é significado pelo grupo social, através do processo de aprendizagem duradouro, passado de uma geração para outra, assim como o sociocultural. É fruto da tradição do saber que é permanente e transformador da realidade.

O teórico Benveniste (2006, p. 84) diz que:

Poder-se-ia supor que a temporalidade é um quadro inato do pensamento. Ela é produzida, na verdade, na e pela enunciação. Da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. [...] O homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo.

A temporalidade é vista como um fator inato ao pensamento humano, algo pertencente aos indivíduos desde a sua concepção. É produzida e significada pelo seu fazer durante determinado período, utilizando-se a enunciação. A linguagem como recurso comunicacional busca instaurar o presente, que por sua vez, consolida o tempo como categoria simbólica. Os seres humanos tornam-se reconhecidos e aptos a viverem em sociedade pela interação decorrente da dialética verbal em um contexto sociocultural, que evidencie sua identidade enquanto constructo temporal, combinando impressões do passado e presente. Weinrich (1968) divide esse tempo interpretativo em mundo narrado e mundo comentado, que refletem a necessidade humana de compartilhar saberes e experiências.

2.5.3 Alteridade, diversidade e multiculturalismo

Nas últimas décadas do século XXI temas como políticas afirmativas, direitos

culturais e multiculturalismo ganharam destaque em países como o Brasil, sendo o principal eixo do debate político. O cenário contemporâneo traz a luta popular, inclusive, dos povos menos favorecidos, que buscam reduzir as desigualdades a que estão submetidos, possibilitando uma convivência harmônica entre as diferentes populações, independente da sua classe social ou poder aquisitivo, segundo Plá e Rosso (2009). As políticas públicas, a exemplo da social, cultural e educacional, entram em cena visando uma sociedade mais justa e democrática, que acolha a todos sem distinção, valorizando suas construções socioculturais ao longo da história, as quais merecem o reconhecimento da sociedade.

A reflexão em torno da realidade sociocultural da população e seu território chama a atenção pela sua importância e profundidade, sendo algo de interesse público, não apenas de determinados sujeitos ou grupos. O estudo das relações socioculturais e sua complexidade passa pelo bojo da alteridade, que envolve a educação e outros eixos em busca da construção do conhecimento e sua consolidação enquanto fazer humano. A alteridade originada do termo latino *alter*, significa o outro. Caracteriza-se como em função do outro e sua constituição social, sendo um conceito mais restrito que a diversidade e mais extenso que a diferença. Aristóteles distinguiu a concepção de gênero em diferentes espécies e sua diferença em unidade de gênero, a qual implica em alteridade (Abbagnano, 2003).

O outro na atualidade, inclusive, quando pertencente a grupos populacionais minoritários, também chamados de minorias sociais, é visto com um olhar deturpado, depreciativo, não tendo seu fazer sociocultural reconhecido, muito menos valorizado. A alteridade tem servido como pano de fundo para travestir um respeito, que na prática inexistente, estando aquém da realidade. Tenta-se encobrir problemas visíveis, a fim de minimizar situações historicamente constituídas como as desigualdades existentes, decorrentes das expressões da questão social. De acordo com Plá e Rosso (2009), os discursos são belos e utilizam palavras comoventes, mas que disfarçam a real situação que a alteridade foi denominada e representada.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013):

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias,

gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias (Brasil, 2013, p. 25).

Conforme Freire (1982) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, através da educação os sujeitos podem superar visões ingênuas, descartando a possibilidade de respostas neutras, não carregadas de preconceitos ou estereótipos. O conhecimento desperta a criticidade, possibilitando aos indivíduos um olhar crítico em torno da realidade em que estão inseridos. A alteridade se consolida em meio ao contraste, fazendo emergir diferenças entre os povos e territórios, às vezes reproduzindo desigualdades, que podem ser superadas pela educação. A diversidade sociocultural, não pode ser confundida com enfraquecimento ou empobrecimento. Pelo contrário, algo simbolicamente rico, por agregar valores historicamente constituídos.

A inclusão social é um tema recorrente na contemporaneidade, por agregar valores diversos e buscar incluir a todos os sujeitos em suas singularidades socioculturais, algo que notadamente passa pelo crivo do respeito às diferenças, sendo explorada pela educação formal. No decorrer da sua história, o Brasil constituiu-se como um país excludente, onde a alteridade exerceu seu papel, porém, em grau inferior ao cenário atual, onde as expressões da questão social se renovam a cada instante. A população negra e parda, que consolidaram a mistura de raças existente, fez ecoar o grito da liberdade, buscando seu espaço na construção da sua identidade, rompendo o discurso hegemônico. Para Carvalho (2004), além dos negros, os brancos sofrem as consequências dessa ambivalência, por serem vistos como opostos, separando-os ao invés de uni-los.

De acordo com Plá e Rosso (2009), nos tempos atuais criou-se uma ilusão de que a sociedade é igual para todos. Porém, há uma distância entre os marginalizados e privilegiados. As minorias², que englobam mulheres, negros, camponeses, idosos, analfabetos e outros sujeitos, são fortemente marginalizadas em detrimento das classes de maior poderio econômico e político, o que implica nas desigualdades que os distanciam da tão sonhada “justiça social”. Entre os problemas sofridos está a desvalorização da sua produção sociocultural, vista por muitos como insignificante, por ter sido construída - na maioria das vezes - com muito labor e sofrimento. A educação quando mal intencionada ao invés de libertá-los, acaba por reproduzir

² Grupos de sujeitos, geralmente, excluídos ou marginalizados quanto ao acesso a direitos fundamentais.

injustiças, difundindo a hegemonia branca (eurocentrada) em suas diferentes feições: heteronormativa, cristã, machista, misógina, militar, urbanista, tecnológica e outras.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto ser fator de enriquecimento (Brasil, 1997, p. 96-97).

A diversidade existente na escola e em toda a sociedade faz com que os sujeitos sejam vistos de forma distinta e ao mesmo tempo semelhante. Distinta pelos seus estilos, modos, falares e construções, e semelhante por serem biologicamente humanos. A educação em sua função socializadora procura despertar nos indivíduos sua autonomia e potencial transformador, tornando-os seres críticos e participativos na implementação de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, foi aprovada em 2003 a Lei 10.639, que alterou a LDB estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas brasileiros, despertando nos sujeitos a consciência negra. Essa lei representou um marco para a diversidade no país.

No meio social há três formas de constituição e difusão da diversidade, que configuram versões discursivas sobre a alteridade. A primeira aponta o outro como fonte de todo o mal, ratificando a ideia de que a alteridade reforça a identidade, onde o louco confirma a razão e o deficiente a normalidade e diferença, esta como fator negativo. A segunda versão destaca o outro como sujeito pleno de uma marca cultural, constituindo-se conforme sua cultura, indiferente às relações hierárquicas e o poder. A terceira vê o outro como alguém a tolerar. Essa característica emerge no discurso pós-moderno ao admitir a diferença, assumindo um caráter indiferente, eximindo-se da tomada de decisões e sua responsabilização (Skliar e Dushatzky, 2001).

Outro conceito aplicável ao estudo da diversidade e sua compreensão sociocultural é o multiculturalismo. Para Skliar e Dushatzky (2001), ele representa uma forma de racismo negada, invertida e autorreferencial. Um tipo com distância, que respeita a identidade do outro, concebendo-o como uma comunidade autêntica, fechada, da qual o multiculturalismo mantém distância passível, graças a sua posição universal privilegiada. A educação - nesse sentido - cumpre um importante papel, por configurar-se como um ato político, prática social historicamente situada, problemática

ou problematizada, intimamente ligada ao conhecimento (Freire, 1982).

Para Fleuri (2001, p. 145), a educação intercultural apresenta:

O caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas para o enfrentamento dos conflitos visando a superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais e compreende o hibridismo e a ambivalência como constitutivos das identidades e das relações interculturais.

Não há cultura pura e isolada, mas um multiculturalismo, que busca reconhecer diferenças e individualidades de cada sujeito. Teve sua origem nas lutas contra o racismo sobre os negros norte-americanos, emergindo a partir do reconhecimento da diversidade sociocultural existente. Preconizava, porém, que as culturas existentes no território deveriam ser assimiladas pela cultura dominante, conforme Silva (2003). Essa questão foi apropriada pela escola, que se configura como espaço legítimo de construção e difusão sociocultural, o ambiente no qual se discute a diversidade, seja racial ou social. Sua consolidação dar-se-á pelo convívio entre as múltiplas culturas, que implica em respeito ao outro e diálogo sobre seus valores. Na escola ocorre nas interações e trocas, ampliando a aprendizagem (Bavaresco e Tacca, 2016).

2.5.4 Empreendedorismo sociocultural na escola

A sociedade da informação tem exigido cada vez mais dos seres humanos criatividade e inovação, aspectos relacionados ao empreendedorismo, o qual está presente nos setores da sociedade. O ato criativo faz com que os indivíduos sejam diferentes entre si, tanto no modo de produzir quanto de difundir saberes e fazeres, o que os torna inovadores, superando seus limites buscando o alcance das metas estabelecidas. Empreender é buscar condições favoráveis ao desenvolvimento, a partir do espírito de liderança, capacidade e perfil (Dolabela, 2003).

A educação, enquanto política pública, requer a adoção de ações empreendedoras que tornem possível o estabelecimento da sustentabilidade em seus processos, inclusive, no cenário atual, onde sofre ataques protagonizados por sujeitos e entidades, que segundo a Constituição Federal de 1988, deveriam incentivá-la (Brasil, 1988). Instigando-se o pensamento crítico e criativo em uma perspectiva empreendedora, os sujeitos tornam-se independentes e autônomos para tomar

decisões, dirimindo questões (Freire, 2016).

Um dos desafios presentes na escola é a valorização e promoção dos aspectos socioculturais dos seus membros, tornando o ambiente escolar mais diverso, harmônico e, sobretudo, inclusivo. Enxerga-se no princípio empreendedor a possibilidade de planejar, executar e avaliar ações em seu âmbito que possam reconhecer e promover o social e cultural entre o público, além do respeito às suas práticas dentro e fora da escola. Segundo Pacheco (2002), o empreendedorismo amplia a visão dos sujeitos, tornando-a global, oportunizando um fazer inovador, que possibilite o desenvolvimento de atividades, pessoais, acadêmicas e profissionais.

Dolabela (1999) afirma que o empreendedorismo é uma tradução de *entrepreneurship*, representando uma área abrangente com diferentes temas, assim como a criação de empresas, a geração do autoemprego, o empreendedorismo comunitário, o intraempreendedorismo e políticas públicas governamentais como a educação. Envolve atitudes e ideias, autoconsciência quanto ao *know-how*.

O empreendedorismo está presente em diferentes áreas como a educação, contribuindo para o seu fortalecimento, a partir de planos e práticas inovadoras, que atraiam docentes e discentes para o mundo do conhecimento, desprendendo-se de modelos prontos e acabados, que não despertam o poder criativo. Traduz-se em criatividade, inovação e oportunidades, esforços e objetivos, força de vontade, geração de valor e riscos (Britto e Wever, 2003).

A perspectiva empreendedora na escola é um caminho para a melhoria das práticas de ensino e conseqüente valorização do repertório sociocultural dos estudantes, pois fortalece seu currículo e trabalho pedagógico, oferecendo metodologias criativas e inovadoras contribuindo para a aprendizagem e promoção de aspectos relacionados a diferentes campos como a saúde e cultura, os quais se configuram como temas transversais nos PCN (Brasil, 2002).

A educação empreendedora possibilita não só o crescimento pessoal dos sujeitos, mas sua emancipação perante o meio social em que vivem e convivem socialmente, tornando-os seres autônomos e ao mesmo tempo críticos, coadunando com a teoria freiriana. Conforme Dolabela (2003), o ensino empreendedor voltado ao desenvolvimento social de modo sustentável é concebido como pedagogia empreendedora, que visa à inclusão dos sujeitos.

Para Freire (2016), o ato educativo requer uma visão empreendedora, por instigar o pensamento crítico e criativo nos discentes, recursos estes presentes em seu bojo e que se baseiam em métodos. Concebem autonomia de pensamento ensinando a aprender de forma correta, por meio da pesquisa, que desperta a criticidade e curiosidade, devendo integrar o processo de ensino-aprendizagem, superando-se a memorização de conteúdos, que tolhe a liberdade do educando.

O fator empreendedor, presente nas escolas e demais instituições, agrega maior valor à capacitação dos sujeitos para o desenvolvimento de atividades de ordem pessoal, acadêmica e profissional. Os estudos formativos de caráter empreendedor ampliam a capacidade criativa e inovadora para reconhecer oportunidades e ao mesmo tempo apoiar pessoas na construção de uma visão global de mundo, transcorrendo sobre o todo (Pacheco, 2002).

O empreendedorismo na educação é considerado uma poderosa e valiosa forma de despertar nova mentalidade nos estudantes, contribuindo para a promoção de soluções criativas e inovadoras, favorecendo a formação de cidadãos críticos e transformadores da realidade da qual fazem parte. Destaca-se que a perspectiva empreendedora não corresponde somente a habilidades técnicas, abrangendo ainda competências comportamentais que ao serem desenvolvidas permitem que os discentes construam valores direcionados ao mundo que os rodeia (CER, 2022).

2.5.5 Patrimônio sociocultural e interculturalidade

O conjunto de bens, manifestações populares, artísticas, cultos e tradições, sejam imateriais ou materiais, publicamente reconhecidos perante a sociedade pela sua relevância sociocultural, ancestral e histórica de determinado território e sua gente, que adquirem valor, duração e representatividade simbólica, é denominado de patrimônio sociocultural. Conforme suas características ou singularidades pode significar um modo de expressão de notória significância cultural, devendo ser preservado, a fim de garantir sua continuidade ao longo do tempo. Busca-se assegurar seu acesso às gerações futuras, para que possam reconhecer o passado, suas histórias, tradições, costumes, culturas e identidades (Lexicoteca, 1984).

Segundo Oliveira e Fernandes (2012, p. 99):

O patrimônio cultural frequentemente é objeto de comercialização nas áreas de turismo e eventos. Os organizadores de eventos usam as características culturais de um local que será sede de algo para agregar valor ao seu empreendimento. Mas esta ação não é isolada, normalmente está associada ao Estado, sistema político que usa as referências da cultura para valorizar a identidade cultural das pessoas ligadas a ele. Quando se organiza um evento a cultura do local é valorizada como forma de atrair os interessados no evento. E se divulga a identidade cultural do local, bem como o patrimônio cultural material.

O patrimônio é conceituado, basicamente, como sendo aquilo pertencente a uma dada região e sua população. É uma espécie de herança construída ao longo do tempo e que geralmente se mantém viva, sendo promovida pelas gerações vindouras em um ciclo contínuo. A preservação e difusão desse legado é de responsabilidade de toda a sociedade. Fazem parte dele bens móveis como esculturas, pinturas e artesanato, e imóveis como casas, igrejas e praças, os quais podem estar localizados em espaços urbanos e rurais, sendo dotados de expressivo valor sociocultural. Também estão inseridos nesse conjunto a literatura, linguagem, música, o folclore e os costumes, que configuram bens imateriais (DR.PT, 1985).

As ciências que estudam, especificamente, o patrimônio humano, são a arqueologia e paleontologia. Há ainda entidades que identificam e classificam seus bens, relacionando-os à cultura de um povo, de uma dada região ou da humanidade como um todo, objetivando a salvaguarda e proteção dos mesmos para que as futuras gerações possam ter acesso, para estudo e apreciação, possibilitando experiências socioculturais. Entre essas entidades está a UNESCO, que a partir de 1972 lançou o tratado internacional chamado de convenção sobre a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural, buscando identificar, proteger e preservar o patrimônio sociocultural e natural existente no mundo. Em 2003 realizou em Paris a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (UNESCO, 2003).

No Brasil existe o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), órgão criado em 1937, através da Lei 378. Desde o seu surgimento, recebeu diferentes denominações e alterações no seu status administrativo. Sua incumbência é promover a proteção patrimonial dos elementos culturais, artísticos, linguísticos e históricos do país, preservando as construções socioculturais dos brasileiros e conseqüentemente a sua identidade. Seu patrono fundador foi Mário de Andrade, escritor do Modernismo e precursor da Semana de Arte Moderna (1922). O sentimento de identidade nacional foi o que lhe incentivou a criar essa entidade patrimonial, que

atualmente é uma autarquia ligada ao Ministério da Cultura (Brasil, 2021).

O escritor e professor Mário de Andrade, criador do IPHAN, procurou destacar em suas obras literárias, a exemplo de *Macunaíma*, os elementos do folclore brasileiro, a partir de uma perspectiva artística nova e moderna. Seu objetivo era romper com a tradição, demonstrando o potencial da arte e literatura nacional, que representava a cultura e identidade do povo em seus territórios originários. Cria uma arte mais comprometida com as questões nacionais, valorizando a cultura brasileira em detrimento da estrangeira, que exercia influência há época. Fundou sua produção, considerando a diversidade do país e suas influências culturais, indígenas, africanas ou europeias. Estas compunham a formação do povo brasileiro (Brasil, 2021).

A Constituição Federal brasileira de 1988 em seus artigos 215 e 216 reconhece a existência de bens socioculturais, tanto tangíveis (materiais) quanto intangíveis (imateriais), e estabelece formas de preservação patrimonial, além de estabelecer formas de preservá-los, através de registro, inventário e tombamento. O Art. 115 da Carta Magna diz que o Estado deverá garantir a todos os cidadãos o pleno exercício dos direitos culturais e seu acesso às fontes de cultura existentes no país, além de apoiar e incentivar a valorização e difusão das manifestações culturais de cada região, algo que ratifica os aspectos socioculturais como bens comuns (Brasil, 1988).

O Art. 216 conceitua patrimônio cultural como formas de expressão, modos de criar, fazer e viver. São reconhecidas as criações artísticas, tecnológicas e científicas, as obras e objetos, edificações e documentos, assim como os locais onde ocorrem as manifestações artístico-culturais. Também os sítios e conjuntos urbanos de relevante valor histórico, artístico, paisagístico, arqueológico, ecológico, paleontológico e científico. Todos esses aspectos, sejam naturais ou decorrentes da ação humana no território, configuram-se como patrimônio sociocultural de caráter material ou imaterial portadores de identidade, ação e memória de grupos da sociedade (Brasil, 1988).

As relações socioculturais presentes na sociedade, especialmente, brasileira, remetem ao conceito de interculturalidade, que representa a maneira como as várias culturas interagem e se inter-relacionam. Laraia (2009) diz que existem diferentes tipos de relação, destacando-se a interna e externa. A primeira compreende as relações ou padrões produzidos dentro do grupo, que alteram manifestações e práticas culturais. A substituição é exemplo de um ingrediente em um alimento típico.

O externo traduz o contato com outras culturas, através da imigração ou relações proximais, sendo estimulado por questões econômicas ou mesmo conflituosas como xenofobia, aversão a cultura, hábito, etnia e outros.

De acordo com Oliveira e Fernandes (2012, p. 89):

As diferenças e semelhanças da cultura se acentuam e se transformam em velocidade jamais vista. Isto é estimulado não apenas pelos meios de comunicação, mas também pela facilidade de transporte e contato entre sociedades distantes e diferentes. O nome que damos a isto é globalização. E pode ser econômica, política e cultural. A globalização é a interdependência de vários países do mundo; independentemente de suas características culturais, a maioria dos países do mundo participa de uma maneira ou de outra da globalização.

A interculturalidade está presente nos espaços e territórios, em comunidades tradicionais e escolares, rurais e urbanas, que reúnem um significativo contingente de indivíduos com uma ampla variedade sociocultural. O Brasil possui uma diversidade étnica e linguística, considerada uma das maiores do mundo. São em torno de 220 povos indígenas e mais de 70 grupos em situação de isolamento, não havendo informações objetivas a respeito. Os membros de 683 territórios originários falam aproximadamente 180 línguas ou dialetos pertencentes a 30 famílias linguísticas. São 77 referências de grupos não-contatados e 30 confirmados (Brasil, 2012).

Conforme Oliveira e Fernandes (2012), a interação entre diferentes elementos socioculturais faz com que os povos e seus territórios sofram mudanças constantes, por exemplo, na sua língua, religião e alimentação. A interculturalidade vai além das questões étnico-raciais como o processo de miscigenação do povo brasileiro, a partir do seu processo de colonização. O diálogo entre culturas contribuiu para a formação do país ao longo da sua trajetória, algo presente na literatura, linguística, música, dança, pintura, artesanato, cinema, teatro, esporte e outras expressões artístico-culturais. É através da linguagem que os sujeitos expressam seus pensamentos, desejos e tecem suas críticas sobre o fazer humano.

A interculturalidade é representada na arte e literatura em movimentos como o Antropofágico no Modernismo brasileiro, liderado por Oswald de Andrade (1890-1954). Em 1925 Tarsila do Amaral produziu o quadro "Família", retratando sujeitos do interior, do meio rural com seus estilos, animais e objetos. Em 1933 pintou "Operários", representando com traços simples trabalhadores fabris em sua diversidade étnica, redefinindo a visão do povo brasileiro. Sua obra se destaca por reconhecer a presença

do homem e da mulher no mercado de trabalho, não só como símbolo do lar, “ornamentando paisagens”. Em ambas as obras a mulher e sua composição identitária são vislumbradas (Oliveira e Fernandes, 2012).

Outro movimento literário de caráter sociocultural ocorrido durante o Modernismo em 1926 foi o Verde-Amarelo ou Verde-Amarelismo, liderado por intelectuais como Menotti del Pichia (1892-1988), Guilherme de Almeida (1890-1969), Plínio Salgado (1895-1988) e Cassiano Ricardo (1895-1974). O Verde-Amarelo defendia a cultura brasileira e propôs um “nacionalismo puro”, sem interferências estrangeiras, inclusive, europeias, e tendências nativistas. Surgiu em meio a conferência “A Anta e o Curupira” idealizada por Plínio Salgado como resposta ao manifesto Pau-Brasil de 1924, que pregava um nacionalismo afrancesado, adotado por Oswald de Andrade que escreveu em 1927 o artigo Antologia, com sátiras ao movimento, empregando palavras terminadas com v’anta.

O patrimônio cultural e a educação patrimonial são contemplados na BNCC, que propõe uma visão holística (global) de professores e estudantes sobre si, a família, o bairro, a cidade, o estado, a nação e o mundo, do plano micro para o macro, seguindo escalas de complexidade cultural como eixos estruturadores da formação dos discentes na Educação Básica, a fim de incorporar seu contexto sociocultural ao educacional, propiciando um ambiente crítico e criativo, a partir da interculturalidade, das trocas de experiências e saberes socialmente produzidos, considerando-se as particularidades dos grupos e territórios envolvidos (Brasil, 2018c).

2.5.6 Antropologia sociocultural e imersão territorial

A ciência antropológica, mas conhecida como Antropologia, busca estudar a humanidade, desde as suas raízes, passando pelas transformações ocorridas ao longo do tempo histórico, até suas manifestações culturais na contemporaneidade, a exemplo da música, linguagem, culinária, crenças/religiosidade e outras expressões. Para o alcance de saberes e aspectos ancestrais desenvolvidos pelos povos são empregados métodos e técnicas específicas de pesquisa, visto ser um campo dinâmico do conhecimento científico, diferente de outras ciências. A mesma busca propiciar a formação de múltiplas correntes metodológicas, que objetivem investigar o homem e suas ações em meio à humanidade (Aguiar, 2013).

A Antropologia apresenta diferentes vertentes, por compreender o estudo em torno de áreas como a Música, Etnomusicologia, Religião, Mitologia, História, Linguística, Etnografia, Etnologia (étnico-cultural), Folclorologia (folclore), entre outras. No campo sociocultural, segundo Nunes (2016), “estuda as adaptações socioculturais dos grupos humanos, tanto contemporâneos quanto extintos, aos diversos estímulos que encontraram no decorrer de sua história”. Isso denota a complexidade dessa ciência, que explora a diversidade humana e seu fazer cotidiano, definindo sua identidade e legitimando seu território, a partir da compreensão do homem como ser social e cultural.

O estudo e a pesquisa em torno dos elementos e aspectos socioculturais presentes na sociedade contemporânea requer um olhar interdisciplinar por parte do pesquisador, tendo a Antropologia como principal suporte científico, por referir-se à figura humana como detentor do saber e fazer cultural em meio à coletividade e sua diversidade, transformando a realidade de determinado território de forma sustentável ou não, o que pode comprometer a própria existência humana ou mesmo sua produção sociocultural, que carrega marcas históricas simbolizando sua identidade. Para Freire (2015), o desenvolvimento sustentável requer o rompimento do modelo cartesiano, um diálogo permanente entre os diferentes campos do conhecimento.

De acordo com Caporal (2009), a Antropologia mantém elo com a Sociologia, Linguística, Ecologia, Agronomia, Biologia, Educação, Comunicação, História e outras ciências, não apenas Humanas, a fim de compreender com profundidade os processos sociais, culturais, ambientais, éticos e econômicos presentes, especialmente, no campo, destacando suas identidades e territorialidades. Nesse sentido, junta-se à Agroecologia, a fim de investigar fenômenos linguísticos, comunicacionais, agrícolas, alimentares, religiosos, artísticos, entre outros, devido a sua visão inter, multi e transdisciplinar, que contribui para uma análise crítica dos sujeitos sociais em sua conjuntura micro e macro.

Segundo Freire (2015), é indispensável à superação da compreensão ingênua do conhecimento humano, a qual reflete situações educativas controversas quanto às experiências de mundo, vistas como algo transferido/depositado nos sujeitos, não uma construção sociocultural. Enxerga-se como estática e verbal a forma de compreender esses saberes, desconhecendo a confrontação com o mundo, tida como

fonte verdadeira de conhecimento, além de suas faces e níveis entre todos os seres vivos, não só os homens. O pensamento de Paulo Freire coaduna com o papel da Antropologia no estudo dos processos socioculturais presentes na humanidade, atrelada à perspectiva social, cultural e territorial da Agroecologia.

O estudo do homem e suas ações no meio social, seja rural ou urbano, exige um olhar aguçado do pesquisador, devido a sua complexidade, que é multifacetada, apresentando muitas vertentes, que vão desde seu papel enquanto sujeito às regras/limites socialmente estabelecidos, que norteiam a existência humana no território e seus processos socioculturais. Para Nunes (2016), a ciência antropológica estuda a produção cultural, os agrupamentos, relações sociais, comportamento e desenvolvimento dos indivíduos em sociedade. Essa construção tem como referência sistemas simbólicos desenvolvidos pelos agrupamentos em suas interações.

Outro aspecto explorado pelos estudos antropológicos é o socioterritorial, que envolve sujeitos, identidades e territórios, onde convivem socialmente, relacionando-se continuamente, transformando o espaço e fazendo cultura. A ciência do homem tem como papel investigar e realizar descobertas, que caracterizam as construções socioculturais ao longo da sua trajetória. No campo ou na cidade os constructos humanos se evidenciam na percepção antropológica baseada na compreensão do passado e presente. A Agroecologia coaduna com esse pensamento ao contemplar a perspectiva cultural, identitária e territorial. Valoriza a diversidade e as diferenças, articulando o conhecimento popular e científico (EMBRAPA, 2006).

De acordo com Caporal, Costabeber e Paulus (2009, p. 68):

[...] como ciência integradora a Agroecologia reconhece e se nutre dos saberes, conhecimentos e experiências dos agricultores(as), dos povos indígenas, dos povos da floresta, dos pescadores(as), das comunidades quilombolas, bem como dos demais atores sociais envolvidos em processos de desenvolvimento rural, incorporando o potencial endógeno, isto é, presente no "local".

O território é um espaço simbólico, carregado de sentidos e valores que podem ser significados e/ou ressignificados com o entrelaçamento da Agroecologia e Antropologia, adotando-se o princípio da interdisciplinaridade, que amplia sua visão sistêmica, tornando o processo sociocultural construtivo. Para Caporal, Costabeber e Paulus (2009), a Agroecologia é uma ciência integradora, que estabelece elo entre as áreas do conhecimento, compreendendo a diversidade cultural como componente

insubstituível, partindo da concepção inclusiva do ser humano no meio ambiente, de estratégias participativas com enfoque interdisciplinar e comunicação horizontalizada, tendo potencialidade para construir um novo paradigma de desenvolvimento.

A imersão antropológica e agroecológica sobre o território tende a favorecer a construção do seu processo sociocultural, pois a junção destas ciências possibilita um trabalho aprofundado, baseado na práxis socioterritorial incisiva, coerente com a produção humana, considerando os saberes e fazeres dos sujeitos em sociedade. Segundo Petersen *et al.* (2017), a Agroecologia é multidisciplinar, devendo ser pensada a partir da diversidade, que emerge do seu fazer como ciência, movimento e prática, características constituintes dos seus pilares. Busca experimentar, pensar e atuar frente aos desafios contemporâneos em defesa da natureza, pessoas e territórios, valorizando saberes populares em diálogo com as outras ciências.

2.6 O SOCIOCULTURAL E EDUCACIONAL NA AGROECOLOGIA

2.6.1 O sociocultural como perspectiva agroecológica

A Agroecologia configura-se como uma ciência ampla e interdisciplinar, constituída por diferentes princípios e perspectivas que coadunam com a sustentabilidade dos processos existenciais nas várias áreas do conhecimento, a exemplo da educacional, social e cultural. Para Caporal e Costabeber (2004), ela agrega valores sociais, culturais, ambientais, econômicos, políticos e éticos às ações e relações humanas, tornando-as sustentáveis do ponto de vista ecossistêmico, promovendo uma sociedade mais justa com menos desigualdade e mais justiça social. Ser ecológico é enxergar a vida em uma perspectiva humana, crítica e emancipatória, tornando os sujeitos protagonistas da sua existência (Freire, 2016).

Os campos social e cultural integram os princípios agroecológicos, compreendendo aspectos inerentes às políticas públicas governamentais e não-governamentais, e os fazeres empreendidos pelos seres humanos ao longo da sua história de vida, respectivamente. Considera-se ainda o território em que esses elementos socioculturais estão presentes, assim como a identidade das populações que lá sobrevivem. Esta, entretanto, não é fixa, mas mutável, conforme as diferentes condicionalidades a que são submetidos. Por compreender o processo sociocultural,

a Agroecologia busca fortalecer as comunidades locais, sua organização, participação popular, tradições, enfim, a identidade cultural (Altieri, 2001).

Segundo Caporal e Costabeber (2007), a Agroecologia detém múltiplos olhares sobre a sociedade em seu percurso histórico, inclusive, o campesinato em uma perspectiva extensionista, enxergando de modo crítico as questões ecológicas, sociais, culturais, educacionais e outras correspondentes ao movimento agroecológico. A percepção ecossistêmica é empregada em diferentes territórios, sejam rurais ou urbanos, contribuindo para o processo sociocultural, especialmente, em comunidades agrícolas originárias e tradicionais. O leque de elementos socioculturais presente nas ruralidades, caracterizam o fazer do homem do campo e seu protagonismo libertador (Freire, 2016).

O sociocultural em uma perspectiva agroecológica considera a interação interpessoal e os aspectos ambientais de forma simultânea, tendo como produto a realidade construída pelos sujeitos, as comunidades e a sociedade em geral, de acordo com Barnaud (2018). A cultura agrícola, por exemplo, é concebida como patrimônio da humanidade e a Agroecologia uma referência para a transformação sociocultural, baseada na promoção e manutenção, especialmente, do direito humano à soberania e segurança alimentar (FAO, 2018). Isso denota a sua relevância sociocultural para a humanidade, por promover a sustentabilidade da vida e manutenção do seu ciclo, enxergando as futuras gerações.

Para Correa *et al.* (2020), a realização de diagnósticos socioculturais em uma perspectiva agroecológica faz que a sociedade contemporânea e seus indivíduos possam fazer uma autocrítica em torno de suas ações, buscando a mudanças de hábitos, costumes e valores, inclusive, errôneos, que venham a afetar o meio ambiente, visto como território ou habitat natural, onde ocorrem as relações socioculturais e conseqüente definição das identidades dos sujeitos. Introduzir na cultura agrícola modelos agroecossistêmicos pode ser um caminho, por exemplo, para a inclusão alimentar dos atores sociais, gerando justiça social.

A Agroecologia compreende diferentes aspectos sociais e culturais na sociedade, especialmente, ligados ao campo e suas ruralidades. Para Wezel *et al.* (2009), ela é vista como uma ciência, movimento social e prática. Sua perspectiva sociocultural mantém um olhar especial sobre as realidades locais, buscando

promover a autonomia das comunidades, norteadas por princípios. Diferentemente das ciências convencionais, sua visão é sistêmica com enfoque transdisciplinar, não cartesiano. Promove a crítica ao modelo de desenvolvimento industrial, conectando saberes tradicionais, mantendo uma relação humanitária, um desenvolvimento economicamente viável e socioambientalmente justo (Gliessman, 2009).

As Organizações Não Governamentais (ONG) estão entre as entidades do terceiro setor que contribuem com práticas extensionistas de cunho agroecológico em territórios rurais e urbanos, a partir da perspectiva sociocultural da Agroecologia, que considera questões éticas, identitárias, políticas, linguísticas, econômicas, institucionais, ambientais e educacionais, que culminam com a sustentabilidade dos processos societários. Para introduzir uma mudança paradigmática nas relações assistenciais e extensionistas é necessário compreender as falhas éticas e técnicas no processo e a responsabilização social (Caporal e Costabeber, 2007).

A perspectiva agroecológica está presente em diferentes territórios, instituições e populações, compreendendo aspectos sociais e culturais, que vão desde as políticas públicas, a exemplo da educação, saúde e agricultura, aos fazeres culturais da sua gente como a linguagem, culinária e religiosidade. A Agroecologia busca preservar os direitos fundamentais expressos na Constituição Federal, assim como suas tradições e memórias, significações culturais e ancestrais (Brasil, 1988). A dimensão histórica da Agroecologia é continuamente reinventada por um processo de criação e recriação, pela compreensão holística da realidade (Gliessman, 2009).

De acordo com Caporal, Costabeber e Paulus (2009), a Agroecologia carrega uma ampla diversidade sociocultural e ecológica, que surge como componente fundamental dos processos societários, nunca dissociado da incorporação de estratégias de ação participativas. Esses elementos são vistos como valorativos, caros ao enfoque agroecológico, tornando-se essenciais na construção dos processos sociais e culturais de um território e sua gente, favorecendo uma sociedade sustentável. A perspectiva agroecológica é integradora, nutrida de saberes, conhecimentos e experiências provenientes de diferentes sujeitos e consequentemente das suas práticas socioculturais.

O processo sociocultural na Agroecologia advém da construção humana, tendo o homem como ser cultural. Através da cultura ele se distingue dos demais seres. Seu

valor é ressignificado conforme o espaço e a época, considerando-se todo o contexto socioeconômico e cultural, conforme Caporal, Costabeber e Paulus (2009). O homem é visto como homem e o mundo histórico-cultural à medida que ambos, mesmo inconclusos, se encontram em permanente relação na qual ao transformar o mundo, sofre seus efeitos. Os saberes socioculturais são transferidos por interlocutores buscando significar os significados, tendo o diálogo como meio de educação e comunicação (Freire, 2015).

2.6.2 A Agroecologia como guardiã social e cultural

A ciência agroecológica dentro do princípio interdisciplinar compreende valores sociais, ambientais, econômicos, culturais, éticos e políticos, que coadunam com o princípio da sustentabilidade, tanto referente à vida quanto aos seus processos socioculturais. A Agroecologia defende o desenvolvimento sustentável, que prioriza o território, seus sujeitos e identidades, resguardando suas construções sociais e culturais no decorrer da história, a partir de modelos ecossistêmicos. Conforme Caporal e Costabeber (2007), a perspectiva sociocultural defendida pela Agroecologia busca resgatar, por exemplo, técnicas agrícolas e modelos alimentares baseados nas tradições de povos ancestrais, não gerando danos à natureza.

Os aspectos sociais e culturais presentes na sociedade são concebidos como patrimônio da humanidade, devendo ser reconhecidos e preservados por todos os sujeitos que os produzem e ao mesmo tempo vivenciam. A Agroecologia, ciência multifacetada de caráter interdisciplinar, tem como princípio a sustentabilidade dos processos, sendo “guardiã” dos elementos socioculturais e outros presentes na humanidade, não se limitando ao campo e suas ruralidades, que, inclusive, carrega uma série de valores sociais e culturais, advindos da agricultura, tendo como sentido cuidar, cultivar e crescer. A ciência e razão são “deixadas de lado” priorizando-se os aspectos culturais, por exemplo, no tocante à alimentação (Correa *et al.*, 2020).

A memória biocultural é uma das práticas de preservação da cultura ancestral relacionada ao meio ambiente e à vida, sob a égide da Agroecologia e sua perspectiva ecológica. Segundo Toledo e Barreira-Bassols (2008), a biocultura é estruturada em três dimensões: genética, linguística e cognitiva. Todas elas são envolvidas por uma inter-relação direta entre a história de vida da humanidade e da natureza, favorecendo

por meio da cognição a compreensão, avaliação e valoração de toda a experiência histórica dos sujeitos em seus territórios, inclusive, no campo. Os aspectos socioculturais presentes nessa perspectiva agroecológica requerem atenção e, sobretudo manejo, visando sua manutenção.

As políticas agroecológicas de educação, comunicação, extensão rural e assistência ao homem do campo contribuem não só para o resgate e manutenção dos aspectos sociais e culturais da sua população e território como para a promoção deles, tornando esse e outros processos sustentáveis. Para Altieri e Toledo (2010), um modelo assistencial que esteja munido de informações tem potencial para difundir práticas, hábitos e costumes ancestrais como a diversidade agrícola, alimentícia e linguística, especialmente, de povos nativos e camponeses, caracterizando a revolução agroecológica existente na América Latina, que não se limita ao campesinato, mas parte deste para outras territorialidades.

A Agroecologia não só compreende e resguarda os aspectos socioculturais das comunidades, inclusive, rurais como a agricultura, culinária, linguagem e educação popular como busca desenvolver ações de sensibilização e aceitação, tratando de assuntos como a escassez e abundância local, a saúde de crianças e idosos, a economia financeira com a alimentação, o resgate de hábitos antigos, todos baseados na utilização de recursos ao alcance dos comunitários (Correa *et al.*, 2020). Conforme Queiroz e Costa (2015), desde o Império brasileiro que as políticas públicas agrícolas são oferecidas pelo Estado, tendo sofrido mudanças paradigmáticas, por exemplo, quanto ao uso e ocupação do solo pelas populações humanas, coadunando com os princípios agroecológicos.

Segundo Sevilla Guzmán e Ottmann (2004), a ciência agroecológica possui elementos centrais em três dimensões: a) ecológica e técnico-agronômica; b) socioeconômica e cultural e c) sócio-política. Isso denota que as bases de sustentação da Agroecologia são múltiplas e socioculturais, não se limitando à questão agrícola e alimentícia, por atuar em diferentes frentes, visando o alcance da sustentabilidade dos processos existenciais, os quais compreendem em sentido amplo os campos social e cultural. A manutenção desses elementos, a partir do movimento agroecológico, corrobora com a identidade dos sujeitos e seu território, fortalecendo suas práticas.

O fato de possuir uma abordagem inter, multi e transdisciplinar, torna a

Agroecologia uma ciência complexa, capaz de resguardar as manifestações socioculturais dos indivíduos em seus territórios ao longo do tempo. A perspectiva agroecológica compreende saberes de diferentes campos do conhecimento, a exemplo da Física, Economia Ecológica, Ecologia Política, Agronomia, Ecologia, Educação e Comunicação, História, entre outros (Caporal, 2009). A cultura humana emerge do meio ambiente e dos seres que o habitam em um processo evolutivo constante, que compreende elementos socioculturais. Essas bases epistemológicas é que dão sustentação ao paradigma Agroecológico.

A transição agroecológica, proposta pela Agroecologia, apresenta como pressuposto a mudança paradigmática no tocante à produção de culturas agrícolas, o que por sua vez passa por políticas sociais, a exemplo da agricultura, educação ambiental e do campo. Essa mudança de perspectiva sociocultural da produção mecanizada e intensiva para a tradicional e familiar, a partir de técnicas de plantio, manejo e colheita ancestrais, almeja a sustentabilidade. Para a EMBRAPA (2006), os sistemas agrícolas tornam-se sustentáveis, a partir da redução e racionalização do uso de agroquímicos e fertilizantes sintéticos, substituição dos insumos químicos de origem biológica, manejo da biodiversidade e redesenho dos sistemas produtivos.

De acordo com Caporal (2009), a questão cultural, presente na etimologia da palavra agricultura, por muito tempo foi menosprezada pela ciência convencional, mesmo sendo necessária quando se estuda as relações entre o homem e a natureza, algo eminentemente determinado pela cultura. O modo como o mundo e as relações sociais é visto se diferencia, sendo determinado em função do meio ambiente, o qual é mutável em decorrência das intervenções humanas sobre o território. Tudo isso remonta o quanto a Agroecologia se preocupa com o sociocultural, podendo ser concebida como sua “guardiã”, contribuindo para o desenvolvimento sustentável.

2.6.3 A colonialidade e decolonialidade sociocultural

As relações sociais e culturais que permeiam a sociedade brasileira, inclusive, a região Nordeste, são fruto de um intenso processo histórico que remonta o século XVI, que promoveu interferências externas de outros sujeitos, suas identidades, culturas e territorialidades, na tentativa de colonizar os povos nativos (indígenas) e seus descendentes, trazendo para as terras canarinhas outras culturas, expressas na

língua, literatura, religiosidade, culinária e demais expressões. A Agroecologia contempla como perspectivas a cultura, comunicação, educação e humanidade, tendo o campo e suas ruralidades como território de análise crítica, dentro de uma visão crítica e interdisciplinar (Caporal, 2004).

Quando da chegada dos portugueses ao Nordeste brasileiro em meados de 1501, onde deram início ao processo de “colonização”, através do cultivo da cana de açúcar e outras culturas agrícolas, da implantação da religiosidade católica (catequização) e construção das primeiras cidades, tornaram o que antes era “novo mundo” em um território descoberto, a partir de um forte aparato ideológico e estatal advindo da coroa portuguesa. O Brasil passou a pertencer a Portugal, assim como os povos indígenas e negros, que foram escravizados. Gilberto Freyre, Celso Furtado e outros teóricos descrevem essa relação política e invasiva dos colonizadores, dentro de uma perspectiva regional, desvelando essa relação desigual (Carvalho, 2006).

Segundo Freyre (2004), em relação às influências externas sobre os aspectos socioculturais presentes no Nordeste, decorrentes do fator colonialista ao longo da sua formação, o movimento regional do qual é representante busca defender as expressões culturais locais, tradições populares e as aristocráticas regionais, exercendo forte resistência contra influências externas. Esse pensamento coaduna com a perspectiva agroecológica, que busca resgatar e preservar a ancestralidade, as tradições e memórias, aspectos relacionados, principalmente, ao campo. São exemplos, a manutenção de hábitos e costumes como os sistemas agrícolas e a diversidade linguística dos povos nativos e camponeses (Altieri e Toledo, 2010).

A colonialidade, concebida a partir de uma visão eurocêntrica de sociedade, é vista como um dos pressupostos que constituem o sistema capitalista, o qual é baseado no poder e imposição, seja de um modelo étnico-racial ou sociocultural de cunho classificatório perante a população mundial, atingindo principalmente as minorias. Para Quijano (2000), o colonialismo atua em diferentes áreas e dimensões, tanto material quanto subjetiva, no cotidiano em escala social. Defende e busca instituir um sistema de dominação e exploração dos sujeitos e territórios, enveredando pela questão racial e territorial, o controle do trabalho e construção do conhecimento.

De acordo com Almeida (2011), o sistema de poder presente nas sociedades colonizadas, a exemplo do Brasil, pressupõe uma “suposta” superioridade racial, ética

e cognitiva, enxergando os sujeitos de forma distinta, inclusive, no tocante às suas características socioculturais, gerando preconceitos. É como se um grupo de seres humanos fosse superior a outro em determinados aspectos como a linguagem, crença, culinária, cor da pele e repertório. Essa relação entre o colonizador e colonizado é desigual e arraigada de estereótipos, tendo servido como justificativa para a missão civilizatória no Ocidente, que caracterizou índios, negros e mestiços como “outros” povos, inferiores e passíveis de serem oprimidos e explorados.

Em contraposição ao colonialismo eurocêntrico surge ainda na modernidade o pensamento decolonial, que busca se desprender da lógica de um mundo único, atrelado ao capitalismo, a partir de uma abertura que considera a pluralidade de vozes e caminhos. Preza pelo direito às diferenças e a abertura do pensamento. Segundo Santos (2019), a luta pela libertação anticolonial e independência dos processos no século XX – apesar da sua importância - não pôs fim ao colonialismo. Ele mudou de roupagem, permanecendo seu modelo de dominação de mentes e corpos. O que findou foi seu modelo colonialista, caracterizado pela ocupação territorial estrangeira.

Segundo Mignolo (2007), o pensamento decolonial surgiu em contraposição à modernidade e colonialidade das Américas, a partir do pensamento indigenista e afro-caribenho, disseminado pela África em contrapartida ao colonialismo francês e britânico, despontando na Ásia e trançando sua genealogia após a Guerra Fria. Anibal Quijano (1930-2018) foi o primeiro a contemplar em seus escritos a “virada epistêmica decolonial” vista como uma crítica à racionalidade moderna, apesar de não negar sua existência, mas “libertar a produção do conhecimento, a reflexão e a comunicação dos buracos da racionalidade/modernidade europeia” (Quijano, 1992, p. 19).

Os aspectos socioculturais do Brasil e outros países sofreram com o modelo colonial, que desprezou as construções e experiências dos sujeitos em seus territórios originários, promovendo um processo de aculturação, que invisibilizou saberes e fazeres ancestrais, memórias e tradições em detrimento de um pensamento elitizado, academicista. Na contramão desse modelo, a decolonialidade em uma perspectiva ecológica ganha força a partir de propostas epistêmicas advindas do Sul, referentes à produção e validação de conhecimentos ancorados em experiências de luta e resistência partindo de grupos sociais minoritários, vítimas da injustiça, opressão e destruição provocadas pelo capitalismo colonial e seu patriarcado (Santos, 2019).

A decolonialidade é vista como uma escola de pensamento empregada durante séculos pelo movimento latino-americano com o objetivo de “libertar” a produção do conhecimento da episteme (compreensão) eurocêntrica, que valoriza demasiadamente os valores socioculturais da Europa. Trata-se de uma des/re-construção tal qual a colonialidade no processo sociocultural da humanidade. Segundo Mignolo (2010), não nega o conhecimento ocidental institucionalizado; busca ampliar a geopolítica do Estado entre os sujeitos, as línguas, religiões, subjetividades e identidades, que durante séculos foi “racializada”, tendo sua humanidade negada.

O princípio agroecológico contribui para a descolonização da sociedade, inclusive, brasileira, a partir da transformação sociocultural dos sujeitos em seus territórios, identificando e validando conhecimentos ecossistêmicos que podem favorecer a sua emancipação e libertação social, coadunando com o pensamento de Freire (2016). Segundo Santos (2019), é preciso romper com as relações desiguais de poder, resgatando os indivíduos e reconhecendo os conhecimentos que foram suprimidos pelo modelo colonial, o qual silenciou e marginalizou. Essa ação é um gesto político, que busca combater as três formas de dominação moderna: o capitalismo, colonialismo e patriarcado.

2.6.4 Saberes socioculturais de cunho agroecológico

Os saberes e fazeres socioculturais integram a vida humana desde a sua concepção, compreendendo as ações empreendidas no tempo e espaço, as quais definem a identidade. Seus aspectos passam de geração para geração, utilizando-se diferentes meios de difusão como a oralidade e escrita. Estes recursos comunicacionais contribuem para a sua sustentabilidade, mantendo-os vivos na sociedade. Para Caporal (2009), o processo sociocultural emerge das relações dos homens entre si e destes com o meio ambiente, sendo concebido como um novo enfoque paradigmático, que une conhecimentos de diferentes disciplinas com saberes tradicionais, confirmando sua abordagem interdisciplinar e transdisciplinar.

Uma parte considerável dos conhecimentos socioculturais de cunho ancestral ainda presentes na sociedade, emerge do campesinato, a exemplo da alimentação, desde o cultivo até o consumo. São exemplos usuais os hortifrúts, que compreendem frutas, legumes, hortaliças e outras culturas agrícolas provenientes de plantações em

diferentes escalas, desde hortas familiares e comunitárias aos cultivos intensivos, inclusive, provenientes de processos agroecológicos como os Sistemas Agroflorestais (SAF). Segundo Fernandes (2022), a agricultura camponesa resiste aos modelos hegemônicos de produção capitalista, tendo como bandeira a luta pela terra e o território, buscando a sustentabilidade.

Os grãos também são culturas agrícolas provenientes do campo e suas ruralidades, inclusive, a partir de sementes crioulas, sem manuseio laboratorial, como o arroz, milho e feijão, que empregam técnicas de cultivo agroecológicas, desde o cultivo ao consumo. Esses produtos vindos do meio rural, assim como seus derivados representam o fazer do homem do campo sobre a terra, empregando no manejo do solo saberes e técnicas ancestrais. A agricultura é concebida como um patrimônio da humanidade e a Agroecologia uma referência para a transformação social, pautada na promoção e manutenção do direito à segurança e soberania alimentar (FAO, 2018).

A pecuária é outra cultura campesina, que possui tradição secular. A partir dela os sujeitos têm acesso à carne, ao leite e seus derivados como petiscos e laticínios. Na apicultura ou criação de abelhas ocorre a produção de mel e seus derivados. Destaca-se ainda a produção de bebidas artesanais como licores e raizadas, comuns em bares e feiras, empregando em seu processo técnicas tradicionais e plantas, inclusive, cultivadas agroecologicamente. Essas e outras atividades tradicionais do campo, favorecem a economia familiar e são objetos de estudo da Etnozootecnia e Agroecologia, que segundo Caporal e Costabeber (2007), contribui para a promoção sociocultural nos territórios agrícolas, gerando desenvolvimento.

A pesca artesanal também é uma atividade humana que remonta os primórdios da humanidade, sendo praticada pelo homem primitivo e seguida na atualidade por pescadores, configurando-se como um aspecto sociocultural agroecológico, por considerar a tradição e experiência dos antepassados, especialmente, do campo como uma fonte alimentícia de subsistência e ao mesmo tempo de renda, sendo praticada em comunidades tradicionais quilombolas, originárias indígenas, povos das florestas e outros, que preservam suas raízes. Para Caporal, Costabeber e Paulus (2009), a Agroecologia como ciência integradora vê essas populações como promotoras do desenvolvimento rural, a partir do seu potencial endógeno (local).

Outros aspectos socioculturais são as variações linguísticas existentes na

Língua Portuguesa, inclusive, no campo. São diversas as formas de expressão oral existentes, tendo destaque o dialeto regional e geográfico, ambos característicos de territórios interioranos, onde os sujeitos convivem e fazem história. É perceptível que cada indivíduo fala do seu modo a língua, buscando estabelecer vínculos. A Agroecologia compreende a comunicação como princípio humano, por favorecer a expressão, inclusive, rural e caipira, tornando-o capaz de narrar sua realidade. Para Bagno (2007), poder falar e ser respeitado é um direito humano. Não existe “falar errado”, inclusive, entre habitantes da zona rural.

As crenças populares mantêm relação com o campesinato. Ainda é possível, na contemporaneidade, presenciar rezas, cultos, procissões, retiros espirituais e quermesses. Os camponeses carregam a tradição de rezar o terço em família diariamente ou simplesmente ouvi-lo no rádio. Essa prática, independente do credo ou crença, fortalece o princípio humanitário, rememorando os antepassados em uma perspectiva agroecológica. Também se enxerga a figura do ateu, visto como um sujeito descrente, que não crê em um deus. Segundo Boff (2001), a espiritualidade constitui-se um meio em que o sujeito se comunica com aquilo que considera sagrado. Essa comunicação ocorre nas manifestações e expressões de religiosidade/espiritualidade.

No campesinato as expressões artístico-literárias também estão presentes, evocando saberes agroecológicos. São exemplos os contos e ditos populares, geralmente narrados pelos pais/avós junto às crianças nas calçadas à luz da lua. As cantigas de roda e ninar, cirandas e quadrilhas matutas (juninas) continuam vivas, especialmente, no meio rural, além das festas de gado (vaquejada e pega de boi) e jogos tradicionais como o pião e a peteca, esta durante a “semana santa”, onde comemora-se a Páscoa. A poesia matuta abordando temas como o agricultor, a terra e a seca também são comuns, inclusive, na oralidade. Para Cabral, Hernández & Sanchez (2019), a cultura popular do campo expressa o modo de vida do camponês, fortalecendo seus territórios e identidades.

De acordo com Castells (1999, p. 23):

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espaço.

O meio rural é um espaço essencialmente sociocultural e identitário por abrigar sujeitos que fazem da agropecuária mais que uma atividade econômica: seu modo de vida natural, ancestral e memorável. Além de cultivar cereais como trigo, cevada e milho; oleaginosas como girassol, colza e soja; proteaginosas como ervilhas e feijão, e criar bovinos, suínos, caprinos, equinos e outros animais, tem povos responsáveis pelo fazer cultural e sua sustentabilidade. São exemplos curandeiros, raizeiros, ciganos, benzedeiros e parteiras, que construíram seu processo sociocultural ao longo do tempo, culminando com a territorialidade. Tuan (2012) afirma que experiências vividas, as atitudes do homem e suas práticas culturais são definidoras de padrões.

Outros aspectos socioculturais relacionados ao campo são a medicina popular e culinária. A primeira contempla a saúde, através de plantas medicinais e alimentares tradicionalmente produzidas no meio rural, inclusive, empregando-se técnicas agroecológicas. São úteis na alimentação e no trato de problemas respiratórios, digestivos, musculares e outros. Um exemplo é a erva-doce, que possui propriedade digestiva e laxativa. Já a culinária rural é vasta e nutritiva, sendo desenvolvida de forma caseira sem adição de produtos químicos. É o caso do cuscuz caipira e bolinho de macaxeira, hoje requisitados nas cidades. O campo agroecológico fornece alimentos saudáveis e nutritivos, minimizando os riscos ambientais em busca da sustentabilidade (Caporal, 2009).

A feira livre é outra atividade relacionada ao campo agroecológico, que traduz diferentes expressões socioculturais, tendo emergido no meio rural ainda de forma tímida com a comercialização de produtos advindos da agricultura familiar como grãos, legumes e verduras, e da pecuária de corte com o comércio de animais vivos e abatidos, o leite, a carne e o couro, da venda de alimentos cozidos, doces, salgados, xaropes e bebidas caseiras, além de objetos artesanais para uso no lar e no roçada como panelas de cerâmica, colher de pau, enxada, chibanca e vestes de couro para o vaqueiro e sua montaria. Conforme o IPHAN (2014), a feira é uma marca representativa do território e identidade, um patrimônio imaterial de valor sociocultural.

No campesinato estão presentes ainda aspectos sociais materializados em políticas públicas como a educação do campo, quilombola e indígena, a agricultura, saúde, segurança, assistência e outras. Todas elas são constitucionalmente um dever do estado e direito do cidadão, legalmente estabelecidos no Art. 6º da Constituição

Federal: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988). Segundo Caporal (2009), é preciso formular mais políticas voltadas ao campo, especialmente, à agricultura como o ensino, pesquisa e extensão rural.

2.6.5 Educação Agroecológica de base sociocultural

A Agroecologia é uma ciência múltipla e contextual, que objetiva não só a sustentabilidade dos processos produtivos, visando a manutenção da vida no planeta, também busca educar as populações, através de um processo de ensino-aprendizagem pautado na perspectiva sociocultural e ecológica, resgatando e aplicando saberes tradicionais, ancestrais, construídos pelos sujeitos ao longo da sua trajetória histórica, tanto para o cultivo de alimentos quanto à sobrevivência em sociedade de forma sustentável. Para Caporal (2009, p. 12), “pesquisa, ensino e extensão rural devem reinventar seus enfoques tradicionais à luz do imperativo sócio-ambiental da nossa época”.

De acordo com Caporal, Costabeber e Paulus (2009, p. 92):

A Agroecologia adota, como orientação básica, enfoques pedagógicos construtivistas e de comunicação horizontal, por entender que estratégias de desenvolvimento rural sustentável e estilos de agriculturas sustentáveis requerem que se parta de uma problematização sobre o real e em cujo processo os atores envolvidos possam encontrar-se em condições de igualdade para o diálogo.

Um dos pressupostos da educação é a Agroecologia, por remeter a ideia de sustentabilidade, recursos naturais preservados, acesso às gerações futuras, manter a vitalidade e integridade da Terra, preservando seus ecossistemas, elementos químicos e ecológicos (Boff, 2012). Segundo a LDB 9.394/1996, as instituições de ensino são autônomas pedagogicamente e buscam estar alinhadas a um currículo local, estadual e/ou nacional, que contemple uma matriz de saberes com habilidades e competências que o estudante deve desenvolver ao longo da sua vida escolar, tornando-se sujeito crítico e participativo. Isso faz com que o processo de ensino-aprendizagem considere os aspectos socioculturais e identitários dos territórios.

A Educação em Agroecologia ou Educação Agroecológica vai além do ensinar a plantar, colher e comercializar, também abrange uma série de processos que vão

desde o estudo do território onde habitam populações à construção da sua identidade, culminando com a perspectiva sociocultural. Segundo Altieri e Nicholls (2000), os princípios difundidos pela Agroecologia estabelecem um novo caminho para a construção de agriculturas de base ecológica, buscando o favorecimento e o desenvolvimento rural sustentável. A interdisciplinaridade desse componente curricular torna-o abrangente, compreendendo aspectos diversos como a identidade, cultura e territorialidade, especialmente, de comunidades tradicionais.

A Agroecologia se relaciona a outras ciências e áreas do conhecimento, que se apropriam e difundem seus saberes ambientais e socioculturais como a Educação do Campo, Indígena e Quilombola, Educação Popular e Contextualizada, esta de caráter não formal, construída de forma colaborativa e espontânea pelos povos, sendo difundida, principalmente, pela oralidade de geração a geração, assim como as Escolas Familiares Rurais e a Formação em Economia Solidária e Ecológica (Aguar *et al.*, 2013). A Educação do Campo representa um projeto educacional ligado ao campesinato, às populações rurais, seu território, cultura e identidade, um movimento de resistência ao capitalismo, a partir da escola (Lima e Fernandes, 2018).

A Educação em Agroecologia corresponde a uma transição paradigmática, onde a abordagem interdisciplinar, transdisciplinar e a complexidade dos processos ocupam o centro das discussões. É uma educação pautada no diálogo, na pluralidade de ideias, envolvendo questões como o trabalho, território e a emancipação, enfim, a coletividade dos sujeitos. Segundo Gervais *et al.* (2022), esse conceito de educação deve ocupar papel central nas ideias e princípios, convertendo-os em práticas concretas, que vão além da sala de aula, seja nas ruas e espaços públicos, abrindo-se para o mundo, consubstanciada por princípios agroecológicos.

O I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia (SNEA) realizado em 2013 em Recife-PE representou um marco histórico em busca da sua consolidação em nível nacional, a partir da construção de princípios e diretrizes educacionais para o ensino da Agroecologia. O enfoque Agroecológico vai além das questões relacionadas à agricultura alternativa, enveredando pela produção e socialização de conhecimentos voltados à sustentabilidade em seus diferentes eixos, a ações coletivas e iniciativas de ensino, pesquisa e extensão. Busca contrapor à lógica da

educação tradicional e a dimensão tecnológica produtivista e agroquímica, que domina o modelo educacional brasileiro (Aguilar *et al.*, 2013).

Uma educação de base agroecológica desafia as estruturas hegemônicas do capitalismo, rechaçando toda forma de opressão, discriminação, preconceito, enfim, desigualdade, valorizando o sociocultural com inclusão, equidade e justiça social, através de uma escola aberta e humanizada, que ofereça uma formação integral, adequada à realidade dos sujeitos e seus territórios. O modelo educacional agroecológico tem despertado o interesse de biólogos, sociólogos, geógrafos, pedagogos e outros profissionais de diferentes áreas, que pensam uma educação epistemologicamente plural e metodologicamente participativa e comprometida com o diálogo de saberes científicos e populares (Gervais *et al.*, 2022).

As escolas do campo, sejam quilombolas, indígenas, de famílias agrícolas, jovens e adultos, regulares ou integrais, são espaços formativos onde a cultura campesina aflora, por estarem abertas às experiências agroecológicas dos sujeitos que a compõem, inclusive, os discentes que protagonizam a construção e difusão do saber campesino e as ruralidades. Estes são espelhos para um fazer pedagógico com viés sociocultural, pois conhecem de perto o dia a dia do campo. Essas comunidades escolares, tanto em territórios tradicionais quanto assentamentos da reforma agrária, contribuem para o movimento agroecológico, visando o desenvolvimento rural pelo ensino, pesquisa e extensão (Caporal e Costabeber, 2003).

Segundo Póvoas (2015), a escola é espaço de construção, difusão do conhecimento e transformação social. Um ambiente propício para consolidar a sustentabilidade em uma perspectiva agroecológica. A Educação do Campo pode contemplar saberes ecológicos ligados à agricultura familiar, assegurando condições que tornam viável a vida no planeta Terra. Ser ambientalmente sustentável é um dever de todos os sujeitos. O Art. 225 da Constituição Federal diz que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, de uso comum e essencial à qualidade de vida, devendo o poder público e a coletividade defendê-lo e preservá-lo para essa e as futuras gerações (Brasil, 1988).

O processo de ensino-aprendizagem é necessário para que os aspectos socioculturais presentes no campesinato agroecológico sejam difundidos coletivamente, promovendo sua sustentabilidade. Para que o ato educativo aconteça

devem ser considerados, entre outros aspectos, a comunicação e cultura. O primeiro representa o meio pelo qual os saberes de cunho social, cultural e ambiental são difundidos, enquanto o segundo, o resultado do fazer humano frente ao meio ambiente, sendo produto de sua ação. Freire (2015) disse que a educação e comunicação mantêm um diálogo à medida que favorecem mais que a transferência de saberes, um encontro de interlocutores em busca da significação dos significados.

A Associação Brasileira de Agroecologia (ABA) promove debates em torno da Educação em Agroecologia e sua presença no currículo escolar das instituições de todo o país. Promove eventos com o intuito de construir e difundir conhecimentos sobre essa ciência, luta e movimento, associados a questões rurais e à pesquisa. A educação formal e não-formal são eixos socioculturais da Agroecologia, que culminam com a formação dos sujeitos para o exercício da cidadania. Seu modelo escolarizado (formal) deve conceber o ensino da Agroecologia como um direito do cidadão e dever constitucional do Estado, seja a sua oferta gratuita no ensino profissional e superior, destinado a diversidade de sujeitos do campo e da cidade (Aguiar *et al.*, 2013).

Os aspectos socioculturais, sejam de territórios agroecológicos rurais ou urbanos, devem compor o currículo escolar das instituições, não só por exigência da legislação, mas, sobretudo, pela sua relevância para a formação integral e integrada dos sujeitos do campo e da cidade, que carecem ser ouvidos e valorizados, tendo seu espaço de fala em respeito à diversidade. Para Freire (2015), o educador não deve enxergar o conhecimento formal como absoluto, o “centro das atenções”, a ponto de desprezar a experiência dos estudantes. Estes podem contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem trazendo à escola saberes diferenciados, tornando o fazer pedagógico um objeto transformador e dinâmico.

Os Grupos de Trabalho do I SNEA, dando continuidade ao debate iniciado no VIII Congresso Brasileiro de Agroecologia e em espaços ocupados por educadores em Agroecologia, lançaram princípios e diretrizes para o ensino agroecológico, divididos em 4 eixos integradores: 1. Princípio da Vida, referente à natureza, existência e formação do ser humano, baseados no processo educativo; 2. Princípio da Diversidade, que contrapõe concepções hegemônicas e excludentes na educação e território; 3. Princípio da Complexidade, envolvendo o pensamento complexo na construção do conhecimento com ações e atitudes multidisciplinares; e 4. Princípio da

Transformação, vê a educação como ferramenta de conscientização e libertação das estruturas ideológicas de dominação (Aguiar *et al.*, 2013).

No contexto atual as escolas rurais e urbanas, tanto de tempo parcial quanto integral, devem estabelecer um currículo pedagógico que contemple um conjunto de saberes e habilidades formais atreladas às vivências do aluno em seu meio. A escola não pode limitar sua prática a um determinado povo ou grupo social, visto que há uma heterogeneidade. Com o processo de fechamento das escolas rurais, tecnicamente denominado de nucleação, boa parte dos estudantes se desloca diariamente para instituições urbanas, que devem oferecer um currículo diversificado, integrado à realidade de todos com acesso e permanência, liberdade, pluralismo de ideias, tolerância, gratuidade, valorização profissional e da experiência extraescolar, vinculação ao trabalho e práticas sociais (Brasil, 1996).

2.6.6 Educação Ambiental como práxis sociocultural

Nas décadas de 1960 e 1970 o Brasil e o mundo passaram a tratar a questão ambiental com maior atenção, tendo um olhar especial sobre a natureza e seus recursos, vistos como finitos, limitados frente ao avanço da industrialização e do capitalismo. Nesse bojo, emerge no ano de 1965 a Conferência de Educação da Universidade de Keele na Grã-Bretanha. Nela surge a Educação Ambiental (EA) ou *Environmental Education*. Segundo Carvalho (2001), vem sendo incorporada como prática inovadora em diferentes âmbitos, internalizando-se como uma política pública. Contempla a mediação educativa relacionada ao meio ambiente, buscando-se o desenvolvimento sustentável.

A Carta da Terra, escrita em 1987 pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas, referencia a EA. Nela consta a necessidade de prover a educação e os recursos para a subsistência humana, segurança coletiva, igualdade e equidade de gênero como pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável, o acesso à educação, assistência, saúde e outras oportunidades. Também o fortalecimento das famílias e garantia de segurança e educação amorosa entre seus membros, integração da educação formal e aprendizagem ao longo da vida, conhecimentos, valores e habilidades para uma vida sustentável, promoção das artes, humanidades, ciências e educação para sustentabilidade e reconhecimento da

educação moral e espiritual (Apoema, s.d).

Em 1992 foi lançado o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, durante a Eco-92 e a Jornada Internacional de Educação Ambiental, Fórum Global paralelo à Rio-92. Esse documento foi escrito por cerca de 500 pessoas de diferentes nações, contendo mandamentos para aplicar a EA no mundo, transformando comunidades e cidadãos. É uma referência construída a partir de um amplo processo de consulta, vindo a ser incorporado por políticas públicas locais e nacionais, inclusive, pela UNESCO em 2000. No Brasil inspirou o Programa Nacional de EA (Apoema, s.d).

No âmbito escolar (formal) e extraescolar (não formal) a EA está presente, procurando sensibilizar os sujeitos sociais sobre a importância do meio ambiente para a manutenção da vida. Suas ações sobre ele é que definem seu estado, pois o transformam, modificando sua condição natural, buscando-se a sobrevivência. Nas escolas, inclusive, de Educação Básica, a EA é concebida como componente curricular ou tema transversal abordado por diferentes disciplinas de forma interdisciplinar. Segundo o Art. 12 da LDB (1996):

A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, interdisciplinar, transdisciplinar e transversal no currículo escolar de forma crítica, transformadora, emancipatória, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades (Brasil, 1996).

Nos PCN a EA busca promover, através da escola, a preservação, conscientização e sensibilização dos sujeitos, tornando-os cidadãos ambientalmente conscientes, a partir de uma formação que os tornem críticos e conscientes dos seus direitos e deveres relativos ao meio ambiente, tornando um espaço saudável e acessível a todos, inclusive, o meio escolar, que é de uso coletivo, no qual os estudantes convivem diariamente, durante boa parte de sua vida, exigindo atenção, respeito e, sobretudo, valorização. Afinal, as questões ligadas ao meio ambiente interferem na vida das comunidades, países e de todo o planeta (Brasil, 1997).

Em 1999 foi aprovada a Lei 9.795, que trata da Política Nacional de Educação Ambiental, concebendo a EA como processo em que o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, um bem comum a todos os povos, essencial à qualidade de vida e sustentabilidade. Também como componente da

educação nacional, devendo estar contemplado em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Isso denota que a EA deve compor o currículo da Educação Básica e Superior, visando um trabalho socioambiental que olhe para as gerações atuais e, sobretudo, futuras (Brasil, 1999).

Uma consulta pública realizada em 2004 com mais de 800 educadores em 22 estados originou o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), uma parceria com as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEA) e as Redes de Educação Ambiental. Foi construído de forma participativa, a partir das oficinas “Construindo juntos o futuro da Educação Ambiental brasileira”. Representa uma oportunidade de mobilização social, favorecendo o debate sobre as realidades locais, subsidiando a formulação e implementação de políticas e programas de EA pelo poder público e segmentos sociais, corresponsáveis pela sua aplicação, execução, monitoramento e avaliação (Brasil, 2018d).

No âmbito formal, a EA passou a contar a partir de 2012 com Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental. Seu Art. 12 traz princípios direcionados à construção de uma sociedade justa e sustentável, fundada em valores como a liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como um direito de todos. A EA vai além da preservação dos aspectos naturais ao orientar que os elementos sociais e naturais devem estar relacionados entre si. Não há como falar em preservação sem considerar as práticas sociais, processos tecnológicos, culturais, históricos e políticos (Brasil, 1988, 2018d).

A EA na escola é subsidiada ainda por publicações do MEC como Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade; Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em EA na escola; Pensar o ambiente: bases filosóficas para a EA; O que fazem as escolas que dizem que fazem EA; Um retrato da presença da EA no Ensino Fundamental; Agenda 21 na Escola; Consumo sustentável; Coletivo Jovens de Meio Ambiente; Juventude, cidadania e meio ambiente; Políticas públicas de EA; Viveiros educadores; Horta escolar; Mudanças Ambientais Globais; Escolas Sustentáveis; Conferência de Meio Ambiente na Escola + Educomunicação. Na BNCC, a EA se apresenta como tema transversal ou componente curricular eletivo no Ensino Fundamental e Médio, objetivando a manutenção da vida (Brasil, 2018c; 2018d).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento desta pesquisa em forma de tese, seus produtos processuais e finais à luz da literatura, os quais contribuíram para sua efetiva realização. Foram empregados preceitos teórico-científicos de Garjado (1986), Santos (1989, 2007, 2019), Lakatos e Marconi (1991, 2003), Minayo e Sanches (1993), Fróes Burnham (2000, 2002), Brandão (2006), Schmidt (2006), Creswell (2007), Barbour (2009), Andrade (2010), Gil (2010), Bardin (2016) e outros autores, que discutem princípios, métodos e técnicas de coleta e análise de dados, e a interdisciplinaridade na pesquisa.

Para o desenvolvimento desta pesquisa na escola buscou-se um diálogo interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento como Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais, assim como seus respectivos componentes curriculares, por utilizar saberes e fazeres pedagógicos inerentes a cada um deles, seja no seu referencial teórico e/ou na discussão dos resultados, além do elo com a Agroecologia, enquanto ciência inter/multi/transdisciplinar, no que tange as suas dimensões, especialmente, a social, cultural, educacional e comunicacional, e no desenvolvimento territorial, tendo como lócus a comunidade escolar, seguida dos territórios estudantis, onde residem os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa em seu caráter interdisciplinar, integrado e contextual, compreende em suas etapas metodológicas e na escrita textual (desenvolvimento) as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inclusive, a 1. Conhecimento, 2. Pensamento científico, crítico e criativo, 3. Repertório cultural, 4. Comunicação, 5. Cultura digital, 7. Argumentação, 8. Autoconhecimento, 9. Empatia e cooperação e 10. Responsabilidade e cidadania. Todas, relacionadas ao processo sociocultural, juventudes e protagonismo. Mantém ainda elo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, inclusive, o ODS 3 (saúde e bem estar), 4 (educação de qualidade), 6 (água potável e saneamento), 11 (cidades e comunidades sustentáveis) e 13 (ação contra a mudança global do clima), mobilizando saberes, atitudes e valores, além de favorecer o seu alcance global até 2030 (Brasil, 2018).

3.1 CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

3.1.1 Preceitos teórico-metodológicos da pesquisa

O termo metodologia vem de *methods*, que significa organização, e *logo*, estudo sistemático. Caracteriza-se como um planejamento, apresentando o percurso a ser seguido na realização da pesquisa, o fazer científico, que ao explorar um tema ou objeto de pesquisa tende a revelar ideias e pensamentos sobre ele. O lançamento de hipótese ou defesa de tese exige do pesquisador uma maior compreensão, a visão ampla da realidade. Esse formato adotado em pesquisas bibliográficas, participantes e estudos de caso, traduz a tentativa de se estabelecer bases que auxiliem o pesquisador em estudos futuros (Fonseca, 2002).

O objetivo principal e os secundários desta pesquisa foram desenvolvidos a partir da metodologia de abordagem quali-quantitativa (mista), a qual procurou estudar aspectos humanos e societários, subjetivos e objetivos, ligados a fenômenos de ordem sociocultural e humana, inclusive, o comportamento dos sujeitos em sociedade, valorizando o etos, que compreende hábitos, práticas, costumes, comportamentos, entre outros elementos de uma época e região, coadunando com a ruptura epistemológica pragmática defendida por Santos (1989) e Creswell (2007).

Esta pesquisa envolvendo duas abordagens (qualitativa e quantitativa) com ênfase na primeira, baseou-se em um problema previamente definido, avaliado e analisado, a fim de buscar sua solução. O método misto para Creswell (2007), procura entender o problema, explorar a visão dos participantes, obter resultados estatísticos e transmitir suas necessidades, combinando dados quali-quantitativos de forma sequencial, simultânea e transformacional. A abordagem qualitativa, que a encabeça, traduz “um labor artesanal, que não se prescinde da criatividade, se realiza por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos, técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo particular” (Lakatos e Marconi, 1991, p.15).

A fusão da abordagem qualitativa com a quantitativa indica uma complementariedade, não oposição. Procura confrontar as falas e práticas sociais dos sujeitos envolvidos na pesquisa com valores absolutos e/ou relativos, promovendo uma investigação complexa, decorrente da associação/cruzamento de dados mistos (Creswell, 2007). A interpretação da realidade e seus processos, a partir da oralidade nas ações objetivas e referenciadas em instituições como a família e escola, sobrepõe uma simples mensagem, atingindo significados latentes (Minayo e Sanches, 1993).

Segundo Creswell (2007) e Gil (2010), a abordagem qualitativa associada à quantitativa procura aprimorar hipóteses, validar instrumentos e familiarizar-se com o campo de estudo, sendo comumente utilizada em pesquisas onde o tema é pouco explorado ou em estudos iniciais que buscam uma visão/compreensão geral e analítica sobre determinados fatos ou circunstâncias. Enquanto a primeira abordagem envolve a subjetividade, o estudo dos sujeitos, suas palavras, ações e relações, a segunda emprega estratégias sistemáticas, objetivas, com certo rigor e refinamento, analisando o significado dos números, visando responder a questionamentos.

Esta pesquisa participante possui caráter exploratório. Buscou determinar de forma colaborativa situações vivenciadas pelos sujeitos e os reflexos sobre seu modo de ver e agir em seus territórios de origem atingidos pelo PISF com o intuito de aprofundar as bases teóricas, sendo ponto de partida para o desenvolvimento de novos estudos. Surgiu de uma proposição em outro ângulo/visão, configurando formas distintas de enxergar as coisas sob um patamar flexível, assistemático.

Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 51):

Pesquisa exploratória é quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso.

A presente pesquisa é de natureza aplicada (colaborativa/participativa), por desenvolver um trabalho científico inédito de forma conjunta, construindo saberes úteis à ciência, educação e sociedade, destinado a um fim específico: a compreensão do processo sociocultural e modo de vida de jovens estudantes frente às ações do PISF em seus territórios. Para Appolinário (2011, p. 146), é o “avanço do conhecimento científico sem nenhuma preocupação, a priori, com a aplicabilidade imediata dos resultados a serem colhidos”.

Segundo Gil (2010), a pesquisa aplicada traduz problemas de ordem/razão prática, que requerem solução, conduzindo o pesquisador à descoberta de princípios científicos, que geram conhecimentos úteis à humanidade. Sua natureza partiu do desejo de fazer algo de maneira eficiente e eficaz. Compreende estudos que objetivaram preencher lacunas sobre determinado problema/fenômeno, baseados em

verdades e valores universais, que contribuem para a formulação de teorias capazes de fortalecer a ciência e o seu papel frente à sociedade.

O fazer científico requer um procedimento metodológico adequado ao seu planejamento, desenvolvimento e avaliação. Esta pesquisa e seus produtos adotaram a pesquisa participante com uma abordagem quali-quantitativa (mista), natureza aplicada e caráter exploratório, a fim de alcançar os objetivos propostos, comprovando assim a tese defendida. Para Severino (2007), esse método requer dados coletados e registrados com rigor, seguindo procedimentos da pesquisa de campo.

Esta pesquisa contemplou um processo de estudo colaborativo e interdisciplinar ligado às Ciências Sociais, Humanas, Linguagens e Códigos, e outras áreas. Possibilitou minha inserção como professor pesquisador junto aos estudantes em um campo de investigação comum (escola), que engloba sua vida sociocultural, próxima ou distante. Os sujeitos (discentes) foram convidados a participarem da investigação como colaboradores, informantes ou interlocutores (Schmidt, 2006).

A participação dos indivíduos na pesquisa, além de torná-la democrática, realista e engajada, despertou o protagonismo. Conforme Schmidt (2006), contempla a pluralidade e diversidade dos sujeitos, seus espaços, modos de viver e pensar a realidade, contribuindo para a alteridade e autorreflexão sobre a produção do conhecimento humano, o qual é diverso. Esse tipo de pesquisa, que destaca a interlocução no trabalho de campo, tem como horizonte a construção de sentido na experiência do outro, seja próximo ou distante.

Esta pesquisa optou pela metodologia participante que segundo Brandão (2006), especialmente, na América Latina, contempla um olhar mais abrangente e complexo ao considerar as várias unidades sociais e movimentos populares de vocação transformadora e emancipatória, demonstrando novas alternativas de investigação empírica e uma compreensão científico-ideológica sobre a vida e realidade social, além de fundamentos e o papel da ciência na humanidade.

Conforme Brandão (2006, p. 23), a mesma integra quatro propósitos:

- a) responde de maneira direta à finalidade prática a que se destina, como um meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas;
- b) é um instrumento dialógico de aprendizado partilhado e, portanto, como vimos já, possui organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora;

- c) participa de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber popular e, no limite, poderia ser um meio a mais na criação de uma ciência popular;
- d) partilha, com a educação popular, de toda uma ampla e complexa trajetória de empoderamento dos movimentos populares e de seus integrantes.

A hermenêutica contida na pesquisa participante compreende uma verdade social, que questiona a científica, aquela que detém a ordem metódica, renegando a desorganização e incerteza. Há pressupostos que nortearam a observação assistemática presente na pesquisa participante, que tornaram o pesquisador capaz de aprender com o olhar espontâneo, estar ativamente envolvido na vida do grupo estudado, compreendendo o ponto de vista dos seus participantes, além de alcançar a compreensão do mesmo e seus comportamentos (Bowen, 2009).

3.1.2 Métodos e técnicas da pesquisa participante

No desenvolvimento da pesquisa participante de cunho narrativo esteve a revisão bibliográfico-documental, assim como a pesquisa de campo, que além de fundamentarem as discussões dentro de preceitos científicos sob a visão de diferentes teóricos, dados institucionais de domínio público e primários, respectivamente, forneceram subsídios teórico-metodológicos para a formulação dos seus resultados baseados nas experiências dos participantes, que partilharam e trouxeram suas percepções, inclusive, projeções futuras (Clandinin e Connely, 2015).

No decorrer desta pesquisa foi empregada a revisão bibliográfica, que segundo Severino (2007), refere-se ao emprego de registros decorrentes da releitura de livros, artigos, teses e outras fontes literárias. Foram selecionados textos autorais que se tornaram fontes temáticas, trazendo contribuições que agregaram valor ao fazer científico, inclusive, fundamentando as discussões na pesquisa participante.

A revisão documental também forneceu à pesquisa participante documentos, tanto virtuais quanto impressos como projetos, leis, relatórios, fotos, filmes, gravações, entre outros. Os dados e informações provenientes da mesma receberam um tratamento analítico, pois são a matéria-prima da pesquisa científica, devendo o pesquisador analisá-los, a partir de critérios bem definidos (Severino, 2007).

Nesta tese, eu, Raniere de Carvalho Almeida, desenvolvi como pesquisador participante uma relação proximal com os estudantes e seus territórios, instigando sua percepção, criticidade e reciprocidade, a partir da minha prática docente em sala,

visando o conhecimento sociocultural. Foram narradas suas experiências e percepções sobre a transposição, que caracterizam a pesquisa como um “modo de viver” (grifo nosso). Para Clandinin e Connely (2015), na medida em que o fazer das pessoas é narrado, compreendem-se suas experiências, tornando-as significativas.

Outro recurso metodológico que foi utilizado na pesquisa participante, especialmente, na construção dos seus resultados e discussão, foram os resultados da pesquisa de campo, onde o pesquisador procurou coletar *in loco* junto aos sujeitos e seu território dados primários, evidenciando um trabalho concreto dentro de uma dada realidade. Foi desenvolvida a partir de um fato social situado em seu contexto natural, no lócus da ação (Fachim, 2001).

Conforme preconiza Gonsalves (2001, p. 67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

A observação, também adotada nesta pesquisa, é uma técnica, que obtém informações e utiliza sentidos sobre determinados aspectos da realidade. Possibilita não apenas ver e ouvir, mas examinar fatos ou fenômenos (Marconi e Lakatos, 2003). Suas formas comuns são: sistemática, assistemática, participante, não participante, individual, em equipe, na vida real ou em laboratório. No caso da assistemática, os fatos são percebidos de forma espontânea, sem planejamento prévio, o que é considerado vantajoso em relação a outros métodos (Gil, 2010).

O questionário semiestruturado foi outra técnica utilizada no levantamento dos dados desta pesquisa, contendo questões subjetivas (abertas) elaboradas conforme o tema proposto e apresentadas aos participantes. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 201), é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

O formulário, também empregado neste trabalho, é definido por Gil (2010) como uma técnica de coleta de dados presente nas pesquisas científicas, onde o pesquisador formula itens/questões de forma prévia e anota as respostas fornecidas pelos sujeitos ou as informações localizadas em fontes diversas como documentos. Esse instrumento pode ser administrado/supervisionado pelo pesquisador ou autoadministrado pelo(s) sujeito(s) pesquisado(s) como é o caso desta pesquisa, que

o disponibilizou de forma impressa e/ou online, através da *internet*.

Já o grupo focal é uma técnica que envolve discussões sobre temas ou questões específicas com coleta de informações e sua avaliação conjunta, sendo adotado em pesquisas na área de Ciências Sociais e Humanas. Para Barbour (2009), é uma discussão grupal, onde o pesquisador é um mediador, dirigindo o processo de forma atenta, encorajando seus participantes nas interações.

Nesta pesquisa o grupo focal, enquanto método etnográfico de abordagem qualitativa, foi mediado por mim (Raniere) como professor pesquisador, a partir do emprego de um roteiro com itens/perguntas semiestruturado, construído e discutido coletivamente. Não pode ser confundido com entrevista grupal, devido à amplitude das abordagens expostas pelos seus participantes, através de ideias e comentários. Conforme Souza (2020), ele é empregado em intervenções sociais e educacionais, configurando uma ferramenta potencial para a geração de dados. O grupo focal - neste estudo - foi realizado com os estudantes no decorrer do clube estudantil (curso).

3.1.3 As etapas, os sujeitos e o lócus da pesquisa

Uma das etapas do trabalho científico é a coleta de dados. Nesta pesquisa participante foram adotadas como técnicas em fontes bibliográfico-documentais: anotações em tabelas e quadros-resumo, e em campo: a identificação do público participante em formulário eletrônico, levantamento dos aspectos socioculturais com questionário *online* e análise dos reflexos da transposição em grupo focal com roteiro de perguntas, todos, associados à observação espontânea e registros fotográficos com o auxílio de recursos computacionais do *Google Apps* e ferramentas digitais.

A organização dos dados coletados em fontes bibliográficas e documentais foi indispensável à pesquisa, já que estes forneceram informações, conhecimentos teóricos e empíricos, embasando seu referencial teórico e a discussão dos resultados. As ideias expressas pelo pesquisador foram fundidas, associadas, às de teóricos, pesquisadores e técnicos. Segundo Andrade (2010, p. 25), a revisão bibliográfica:

[...] é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

Revisões bibliográficas e documentais forneceram à pesquisa científica dados secundários e/ou primários. Estes foram encontrados em bases como bibliotecas físicas e virtuais de órgãos públicos e privados. Para o desenvolvimento da pesquisa ocorreram buscas em repositórios virtuais como o Portal de Periódicos da CAPES, *SciELO*, *ResearchGate* e *Google Scholar*; além de arquivos de domínio público em instituições nas áreas educacional, social e cultural do município de Penaforte.

Para a localização das fontes bibliográfico-documentais foram empregados os seguintes descritores: 1. Processo sociocultural, 2. Projeto São Francisco, 3. Penaforte, 4. Protagonismo, 5. Interdisciplinaridade, 6. Educação contextualizada e 7. Perspectiva agroecológica. Estes foram inseridos nas bases de dados e repositórios virtuais de domínio público. Para a coleta/seleção dos dados primários e secundários, inclusive, em campo, foram adotados critérios de inclusão e exclusão (Quadro 2).

Quadro 2 – Critérios para seleção das fontes e do público da pesquisa

Categoria	Inclusão	Exclusão
Dados secundários e primários: bibliográfico-documentais	1. Fontes coerentes à linha e objeto da pesquisa com <i>Qualis</i> , <i>DOI</i> , <i>ISBN</i> , <i>ISSN</i> ou equivalente;	1. Fontes não coerentes à linha e objeto da pesquisa e sem <i>Qualis</i> , <i>DOI</i> , <i>ISBN</i> , <i>ISSN</i> ou equivalente;
	2. Temporalidade das produções não superior a 15 anos, exceto as clássicas e documentais;	2. Temporalidade das produções superior a 15 anos, obras sem valor acadêmico e documentos fora de vigência;
	3. Dados bibliográficos de valor acadêmico-científico em bases reconhecidas;	3. Dados bibliográficos sem valor acadêmico-científico e de bases desconhecidas;
	4. Produções acadêmicas e documentais acessíveis, de domínio público;	4. Produções acadêmicas e documentais não acessíveis, sem domínio público;
	5. Trabalhos técnico-científicos realizados por instituições oficiais;	5. Trabalhos técnico-científicos realizados por instituições desconhecidas;
Dados primários: pesquisa em campo <i>in loco</i>	1. Alunos residentes há 13 anos ou mais nas 9 comunidades afetadas pelo PISF;	1. Alunos residentes há menos de 13 anos e/ou em comunidades não afetadas;
	2. Matriculados na escola lócus da pesquisa com idade de 15 a 29 anos;	2. Matriculados em outras instituições ou com faixa etária superior a 29 anos;
	3. Frequência escolar igual ou superior a 75% e participação ativa nas aulas;	3. Infrequência escolar superior a 25% e com baixa participação nas aulas;
	4. Participantes da reunião de orientação, assinantes do TCLE/TALE e outros termos	4. Não participantes da reunião de orientação sobre a pesquisa;
	5. Interessados em participar do clube estudantil (curso) e seu grupo focal.	5. Não interessados em participar do clube estudantil (curso) nem grupo focal.

Fonte: Produzido pelo autor (2022).

As produções acadêmico-científicas empregadas nesta pesquisa narrativa foram artigos, livros, *e-books*, resumos, enciclopédias, dissertações, teses e outras fontes relacionadas ao seu objeto de estudo, que propôs a investigação do processo sociocultural na escola junto a jovens estudantes residentes em territórios afetados pelo PISF, além de documentos como projetos, relatórios, imagens e legislação relacionados ao PISF de acesso e domínio público. Na pesquisa em campo, buscou-se coletar dados primários *in loco* junto ao seu público participante.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram jovens estudantes de 15 a 29 anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Simão Ângelo em Penaforte-CE, que residem e/ou possuem vínculo afetivo/familiar com 9 comunidades diretamente afetadas pelas obras da transposição do Rio São Francisco (Vila Noá, Baixio das Bestas, Frei Damião, Areias, Baixio do Couro, Lagoa Preta, Retiro, Juá e Bom Haver). Esses jovens – a maioria de baixa renda, filhos de agricultores, aposentados e pequenos comerciantes – conviveram por mais de uma década com a execução desse projeto hídrico, considerado o maior do Brasil e um dos maiores da América Latina, o qual trouxe reflexos socioculturais detalhados nesta pesquisa.

A Escola Simão Ângelo foi o lócus da pesquisa, a única instituição de Ensino Médio do município de Penaforte onde estudam os participantes desta pesquisa, que se deslocam diariamente de seus territórios de origem (rurais e urbanos) afetados pela transposição, em busca de concluir a Educação Básica. A escola também foi afetada pelas ações do PISF há época (2007-2020) com a paralisação do transporte escolar, bloqueio de vias, explosões e interrupção de aulas, por estar situada a 535 m da obra.

A instituição é mantida pelo Governo do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), tendo em 2023 um total de 443 estudantes matriculados em 11 turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Médio, tanto no modelo de tempo integral quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), espaços pedagógicos como laboratório de informática e ciências, sala de multimeios (biblioteca), ginásio poliesportivo, refeitório, jardim e outros. A Escola Simão Ângelo tem história e tradição no município (ESA, 2023).

A coleta dos dados se configurou como uma das etapas desta pesquisa (Quadro 3). Os dados, após extraídos de fontes primárias e secundárias, foram selecionados criteriosamente por mim (Raniere), a fim de comporem seu referencial

teórico, os resultados e discussão, a partir da sua análise e interpretação (Marconi e Lakatos, 2003). Seu corte temporal foi do ano de 2007 a 2023, tendo como campo a escola e sua inserção socioterritorial, enquanto comunidade de aprendizagem, e eu o professor pesquisador e narrador participante, sistematizando o saber científico.

Quadro 3 – Etapas gerais da pesquisa

1. Apresentação do projeto à comunidade escolar, após a assinatura do TAI, sensibilizando os jovens estudantes residentes nos territórios locais abrangidos pelo PISF a participarem da pesquisa;
2. Levantamento dos estudantes residentes nas 9 comunidades afetadas pelo PISF, a partir da ficha de matrícula, para a escolha dos participantes conforme os critérios definidos no Quadro 1;
3. Orientação dos discentes quanto ao objeto da pesquisa, objetivo e metodologia adotada, visando sua adesão voluntária, a partir da assinatura do TCLE/TALE e do termo de imagem e voz;
4. Elaboração e testagem dos instrumentais para coleta de dados, exploração dos aspectos socioculturais dos territórios estudantis e investigação dos reflexos/interferências do PISF sobre eles;
5. Realização do clube estudantil sobre processo sociocultural e juventude, onde foram aplicados os instrumentais, realizado o grupo focal, testadas as sequências que compunham o guia didático e coletados dados para a cartografia sociocultural em <i>website</i> ;
6. Caracterização dos aspectos socioculturais em sala de aula junto aos estudantes acompanhados por mim (Raniere) professor pesquisador, seguida da revisão e delineamento dos dados coletados;
7. Investigação em sala de aula dos reflexos desencadeados pelo PISF nos territórios onde residem os jovens estudantes, por meio do grupo focal com roteiro de perguntas semiestruturado;
8. Estudo dos dados colhidos, a partir da sua avaliação e categorização em conjunto com os estudantes e seu cruzamento/associação, adotando-se a análise de conteúdo;
9. Narração dos resultados obtidos na pesquisa e sua discussão à luz da literatura, sendo ao final compartilhados com os estudantes participantes e a comunidade escolar;
10. Construção da tese e dos produtos da pesquisa como pré-requisitos para a obtenção do título de Doutor em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial pela UNIVASF.

Fonte: Produzido pelo autor (2022).

No levantamento dos estudantes aptos a participarem da pesquisa foi utilizado um formulário para anotação de seus dados com base na ficha de matrícula, a qual continha as informações necessárias como seu nome, endereço, idade, série/turma e contato. Após a assinatura do TAI junto à direção escolar, foram fornecidos documentos institucionais de acesso público, solicitados formalmente. Depois de identificados 40 discentes, foram selecionados 27 por critérios pré-definidos, mantendo uma mostra de 70% para cada território abrangido pelo PISF.

Os 27 estudantes (três de cada território) foram selecionados e convidados a participar da pesquisa, além de orientados sobre seu objeto, objetivo e metodologia. Assinaram o TCLE ou TALE, a depender da faixa-etária, e termo de imagem e voz. Caso não tivessem interesse em participar ou desistissem, seriam substituídos por outros aptos, que constassem no formulário e fossem do mesmo local. Após instruídos sobre a pesquisa, responderam ao questionário (Apêndice A) contendo duas questões sobre seu território e 30 relativas ao processo sociocultural e modo de vida.

O questionário compreendeu aspectos socioculturais dos territórios estudantis. Trouxe elementos relacionados aos saberes e fazeres construídos ao longo da sua história e que durante mais de uma década sofreram reflexos das ações inerentes à transposição do Rio São Francisco. Esse instrumental de levantamento de dados foi testado e após, aplicado em dois momentos para uma melhor leitura, compreensão e resolução pelos estudantes. Contemplou 32 questões: duas gerais, 15 de cunho social e 15 culturais. O tempo estimado para seu preenchimento foi 60 min.

Após a identificação dos aspectos socioculturais, ocorreu a avaliação dos reflexos desencadeados pelo PISF sobre eles e o modo de vida dos jovens. Para isso foi realizado um grupo focal no clube estudantil com 4 encontros baseados no roteiro (Apêndice B) e a abertura para adendos, enfocando os aspectos socioculturais levantados, se estes sofreram ou não interferências, se positivas ou negativas, e sua descrição detalhada. Foi distribuído entre 27 estudantes, divididos por território, para que resolvessem e discutissem internamente, e em seguida socializassem. O material coletado foi entregue a mim (pesquisador), que medie o trabalho e fiz considerações.

A elaboração, testagem e aplicação dos instrumentais para a coleta de dados ocorreu de forma online/escrita supervisionada com o auxílio do *Google Apps*. Todos os discentes do campo de pesquisa possuíam acesso à *internet* e boa parte, o *tablet* educacional, fruto da política de conectividade implantada em 2020 pela SEDUC-CE, visando fortalecer o processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede estadual, a inclusão e o letramento digital, além da iniciação científica.

A instituição dispõe de laboratório de informática com 20 computadores e sinal *wi-fi* aberto à comunidade, o que favoreceu a realização deste trabalho. O “estado da arte” foi evidenciado nesta pesquisa, por ter contemplado em seu referencial teórico, nos resultados e discussão, produções bibliográficas de valor acadêmico-científico em todas as suas etapas, do planejamento à defesa da tese e apresentação dos produtos decorrentes dela. O diálogo entre os teóricos e o cruzamento dos dados desta pesquisa contribuiu para a formulação de considerações e o alcance do seu objetivo.

3.1.4 Análise dos dados coletados no lócus da pesquisa

O tratamento dos dados primários e secundários colhidos no lócus da pesquisa e nas fontes bibliográfico-documentais adotou a análise de conteúdo como técnica de

análise comunicacional e observacional com uma abordagem quali-quanti (mista), favorecendo o confronto de ideias em uma perspectiva hermenêutica e interdisciplinar, buscando-se a compreensão do processo sociocultural e modo de vida sob diferentes óticas, a partir da interpretação de sua interface. Essa técnica possibilitou o tratamento dos dados, identificando o que foi dito sobre o tema (Vergara, 2005).

Quadro 4 – Fases da análise de conteúdo

Fases	Detalhamento
1ª Pré-análise	A organização inicial do processo de análise com escolha dos materiais úteis à pesquisa, que serão analisados. Busca sistematizar as ideias preliminarmente em quatro etapas: a realização de leitura flutuante, a escolha dos documentos, a reformulação de objetivos e hipóteses, além da reformulação de indicadores, que nortearão a preparação de todo o material.
2ª Exploração do material, categorização ou codificação	A categorização e codificação do estudo, a partir da criação de categorias e sua classificação. Trata da descrição analítica, que enriquece o estudo, orientado por hipóteses e teorias. São apontados elementos constitutivos e sua analogia com a pesquisa. Trata-se do desmembramento e re/agrupamento das unidades de registro textual. A repetição de palavras e/ou termos é uma estratégia adotada na codificação, criando unidades de registro e em seguida, categorias de análise.
3ª Tratamento dos resultados, inferências e interpretação	O tratamento dos resultados, sua inferência e interpretação. Busca a significação das mensagens, a partir ou com a mensagem inicial, adotando a intuição, análise reflexiva e crítica. Os resultados são tratados, constituindo e captando os conteúdos dos materiais coletados pelos instrumentais. A operação lógica parte de proposições e seu elo com outras aceitas como verdadeiras.

Fonte: Produzido pelo autor (2022) com base em Bardin (2016).

O processo de análise (Quadro 4) foi baseado na interdisciplinaridade, por promover uma reflexão dialógica entre saberes e práticas inerentes à Língua Portuguesa e Inglesa, Linguística, Arte, Literatura, Redação, Educação Física, Biologia, Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Matemática e outras disciplinas. Envolveu sentimentos, atitudes, cooperação, solidariedade e responsabilidade social como elementos motivadores da aprendizagem (Fróes Burnham, 2000).

A argumentação embasada teoricamente foi quem sustentou a tese defendida. Seu entrelaçar com a hermenêutica gerou múltiplas unidades de sentido atreladas ao seu objeto de estudo, partindo do plano singular ao universal em um movimento constante, contrário à imobilidade, contribuindo para o alcance do estado da arte, através da interdisciplinaridade e transversalidade, que favoreceram a identidade, cultura e territorialidade enquanto princípios agroecológicos.

Os dados decorrentes da pesquisa foram cruzados a fim de se obterem resultados e discussões alicerçados no método científico, seguidos da escrita das

considerações finais, destacando a relevância do estudo proposto e sua contribuição para a comunidade escolar. Este trabalho fez uso de conhecimentos científicos, valorizando o saber dos sujeitos em uma perspectiva etnográfica na escola, espaço que articula processos de aprendizagem e trabalho (Fróes Burnham, 2000).

A análise dos conteúdos da pesquisa em sala de aula foi dividida em 3 fases, adotando-se princípios de Bardin (2016) e conhecimentos da Língua Portuguesa e Linguística. Na 1ª fase foi realizada a descrição das fontes e sujeitos da pesquisa, detalhando os materiais e participantes, assim como a narrativa do processo sociocultural e juventude referente ao clube estudantil onde transcorreu este trabalho, ratificando seu objeto, objetivos, assim como a construção colaborativo-participativa.

A 2ª fase de análise contemplou a exploração e categorização da pesquisa, codificando os sujeitos e grupos, associando dados levantados em campo e outras fontes, sua conversão em temáticas norteadoras a serem exploradas de forma narrativa-descritiva em 1ª e/ou 3ª pessoa com os dados e informações obtidos na pesquisa bibliográfico-documental e observação da realidade, além da sua categorização morfossemântica e frequência lexical, alcançando-se o estado da arte.

Já a 3ª e última fase da análise de conteúdo, buscou-se interpretar e inferir os dados apresentados na fase anterior, trazendo os elementos da comunicação, meu olhar crítico-analítico enquanto professor pesquisador, e a inferência de mensagens não explícitas nas respostas fornecidas pelos estudantes, que denotam situações vivenciadas e enfrentadas por eles e demais sujeitos em seus territórios de origem durante a execução das ações do PISF, além dos reflexos sobre o seu modo de vida.

3.1.5 Processo narrativo e letramento sociocultural

A narração é concebida como uma tipologia textual descritiva de caráter literário e não literário com traços explicativos, configurando-se como um modelo exploratório (investigativo), que traz desdobramentos sobre um dado objeto ou fenômeno pesquisado, a exemplo do processo sociocultural. Ela é reconhecida no campo educacional como uma importante metodologia de investigação. Pode-se dizer que a narrativa comporta, essencialmente, dois aspectos: a valorização implícita dos acontecimentos relatados e sua sequência temporal (Prado e Soligo, 2007).

Para Sousa e Cabral (2015), no âmbito escolar o emprego da narrativa apresenta-se como uma alternativa ou estratégia pedagógica, tanto para a formação

docente quanto discente, por conceber práticas de ensino-aprendizagem alicerçadas na vivência dos sujeitos que a constituem, considerando seus saberes e fazeres. Os gêneros que a enquadram na escola, a exemplo do diário de aula, notas de campo, memoriais, cartas pedagógicas, ateliês biográficos, entrevistas, procuram expressar a realidade diária, seja escolar ou extraescolar.

O trabalho com narrativas na área de Ciências Sociais e Humanas é uma crescente na contemporaneidade, por considerar as mais variadas experiências e espaços da sociedade. A utilização de narrativas como perspectiva teórica e método em pesquisas no âmbito educacional, tende a aproximar o pesquisador das singularidades dos sujeitos que integram a escola, enquanto comunidade, favorecendo o pensar sobre a docência e seus processos, considerando vivências e experiências, quer sejam individuais ou grupais (Oliveira e Rios, 2020).

A narrativa compõe a história da humanidade em seus diferentes períodos, compreendendo e ao mesmo tempo retratando na oralidade e/ou escrita todos os seus campos, a exemplo do social, cultural, econômico, político, histórico e educativo. No passado e presente ainda é comum ouvir e ler narrativas, tanto reais (baseadas na realidade) quanto ficcionais (advindas do imaginário). Os seres humanos são - por natureza - narradores, contadores de história, que perpassam de geração a geração. Esse ato sociocultural se repete quase involuntariamente (Sousa e Cabral, 2015).

O fazer pedagógico baseado na metodologia narrativa possibilita aos jovens estudantes e aos professores, enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem, um olhar sobre o contexto, favorecendo uma revisão de conceitos preestabelecidos no que tange a juventude. A trajetória formativa dos sujeitos do campo é um exemplo, capaz de ser desvelado através das narrativas, onde os discentes traduzem suas ruralidades, demonstrando sua complexidade na configuração dos espaços e tempos em que ocorrem (Oliveira e Rios, 2015).

Para Clandinin e Connelly (2015), o emprego de narrativas na formação dos sujeitos favorece uma investigação aprofundada, que requer cada vez mais estudos sobre a experiência educativa. Dentro e fora da escola há histórias, que podem ser investigadas, favorecendo a curiosidade e conseqüentemente a descoberta, caracterizando-se como a principal finalidade da narração investigativa na educação. Afinal, os seres humanos são vistos como organismos contadores de história, seja

individual ou social, vivendo-se uma vida contada por outrem, o que tende a ampliar seu repertório sociocultural.

O emprego da narrativa em sala de aula favorece não só o letramento sociocultural dos estudantes como a formação do professor, visto como narrador-personagem-escritor que contempla a prática profissional. Suas histórias são transpostas para a escrita, servindo de base para a instrução de outros sujeitos, enriquecendo seu repertório com outras vivências e experiências. Ao falarem dos dilemas imbricados na docência, os professores transportam sua trajetória de vida, que aponta para diferentes modos de ver, conceber e promover a prática, proporcionando avanços formativos (Sousa e Cabral, 2015).

O letramento sociocultural dos indivíduos, inclusive, do campo, é marcado pela comunicação em diferentes direções, tempos e contextos, uma construção permanente e colaborativa, que tem como principal marca o diálogo (Freire, 2016). A narração do ser estudante e do fazer pedagógico passa pelo diálogo profícuo entre docentes e jovens, havendo a necessidade de uma maior intervenção para que o Ensino Médio, de fato, gere efeito na formação destes sujeitos, além do seu desenvolvimento formativo e profissional (Oliveira e Rios, 2020).

A compreensão e interpretação das experiências trazidas pelos discentes e docentes à escola favorecem o letramento sociocultural, por enriquecer seu repertório formativo, tornando-o significativo aos olhos da educação. Experiências como histórias vividas e narradas por esses sujeitos, tornam o ato pedagógico mais rico, instigante, enfim, humanizado, indo além de esquemas fechados. Segundo Clandinin e Connelly (2015), é preciso pensar a partir da tridimensionalidade espacial, buscando-se compreender as vidas experienciadas e narradas. Educação é vida e os educadores seus narradores.

De acordo com Oliveira e Rios (2020), é no movimento dialógico presente nas narrativas, que emergem outros ambientes formativos onde os jovens apresentam suas experiências de vida. O discurso proferido por estes sujeitos contempla movimentos em diferentes dimensões como social, religiosa e cultural, algo latente em suas falas. A correlação social e possibilidade de inserção juvenil em ações comunitárias que propõem mudanças, atraem os jovens, demonstrando como vivem

em suas comunidades. Todo esse processo favorece o letramento sociocultural, baseado na práxis cotidiana, narrada diariamente em suas ações.

3.1.6 Aspectos éticos, riscos e benefícios da pesquisa

A pesquisa e seus produtos foram respaldados nas Resoluções CNS/MS n.º 510/2016, que normatizam estudos na área de Ciências Sociais e Humanas. Compreende o trabalho com dados e informações de acesso e domínio público, banco de dados, revisão de literatura, aprofundamento teórico, atividade de educação e ensino. Inicialmente foi solicitada à direção escolar a assinatura do Termo de Anuência Institucional (TAI), autorizando sua realização. Em seguida, foram levantados e selecionados os estudantes, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), a depender da sua faixa-etária, e o termo de imagem e voz, confirmando sua participação voluntária/espontânea. A eles foi informado o objeto, objetivo e método da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa tiveram plena liberdade de se recusar a participar da mesma ou retirar o seu consentimento a qualquer momento. Esta decisão não acarretou penalização por parte do pesquisador. Sempre que desejassem mais informações poderiam recorrer-me pessoalmente, por *E-mail* ou *WhatsApp*. Caso fosse necessário, poderiam solicitar ainda informações acerca dos seus aspectos éticos. A sua participação não infringiu as normas legais e éticas. O levantamento dos aspectos socioculturais e a avaliação dos reflexos desencadeados pelo PISF foram autorizados pelo CEP do HU-UNIVASF, através do CAAE: 71064723.7.0000.0282.

O desenvolvimento da pesquisa junto aos jovens estudantes poderia gerar riscos de ordem psicológica e subjetiva como desânimo, aborrecimento, incômodo e insatisfação em decorrência do fornecimento dos dados e/ou informações solicitadas. Entretanto, foram adotadas estratégias visando minimizar os possíveis riscos e desconfortos, que incluíram: a testagem dos instrumentais de coleta; a instrução dos participantes quanto ao seu preenchimento; o respeito ao tempo de compreensão e resposta de cada um; a explicação dos procedimentos e questões, assim como a solicitação de autorização para efetuar-los.

O levantamento dos participantes junto à secretaria da escola foi realizado em formulário eletrônico e a caracterização dos aspectos socioculturais por questionário

online (Google Forms), sem exposição dos sujeitos, através da sua codificação. Já a investigação dos reflexos do PISF sobre os aspectos socioculturais ocorreu em um grupo focal com roteiro de perguntas semiestruturado. No caso de danos aos sujeitos, foi oferecida assistência imediata e gratuita, porém, não houve ocorrência no decorrer da pesquisa. Os dados e/ou informações coletadas são de acesso público, caráter geral e impessoal. No início, só os participantes tiveram conhecimento a respeito, comprometendo-se a mantê-los sob sigilo até serem publicados os resultados.

Quadro 5 – Plano de divulgação dos resultados e produtos

Finalidade	Compartilhar com os estudantes e demais interessados da comunidade escolar os resultados e produtos decorrentes da pesquisa.		
Local	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Simão Ângelo – Penaforte (CE).		
Responsáveis	Prof.º Raniere de Carvalho Almeida e as 3 jovens protagonistas do clube estudantil.		
Público-alvo	Estudantes dos 3º anos, EJA II e demais interessados	Estudantes dos 2º anos e interessados	Estudantes dos 1º anos, EJA I e interessados
Mês/Período	Maio/2024 Diurno e Noturno	Junho/2024 Diurno	Agosto/2024 Diurno e Noturno
Duração	200min (50min/turma)	250min (50min/turma)	300min (50min/turma)
Método	Aula expositiva e dialogada com recursos audiovisuais e intervenções orais (fala).		
Recursos	Sala de aula, 40 carteiras, 1 mesa, 1 pincel e apagador, 1 <i>datashow</i> ou TV, 1 notebook, 1 caixa de som com microfone, celular, <i>internet</i> , impressos e outros.		
Avaliação	Por intermédio da observação do público durante a apresentação e após, a partir da sua participação oral facultada em um tempo médio de 1min, cada pessoa.		
Observação	O público externo, interessado, pode acessar os produtos da pesquisa e seus resultados em: https://www.researchgate.net/profile/Raniere-Almeida-2 .		

Fonte: Produzido pelo autor (2024).

Ao participar da pesquisa, os discentes não receberam benefício financeiro. Ela trouxe como ganhos diretos o incentivo ao protagonismo juvenil, à iniciação científica, a materialização escrita dos aspectos socioculturais de seus territórios sob os reflexos da transposição, a construção e difusão desses saberes e práticas socioculturais, a partir da escola, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa visou promover os territórios, povos e culturas contribuindo para sua construção identitária. Seus resultados e produtos foram divulgados aos participantes (Quadro 5).

Outro benefício almejado com esta pesquisa é o fortalecimento de políticas como a educação, saúde, cultura, segurança, agricultura e meio ambiente, a partir de práticas pedagógicas fundamentadas na Agroecologia, que contribuam para o ensino-aprendizagem dos jovens, valorizando seus saberes e fazeres frente a fenômenos como a transposição, descolonizando essa política, tornando críticos e participativos os sujeitos e seus territórios. As despesas decorrentes desta pesquisa foram custeadas com recursos próprios do pesquisador, evitando-se conflitos de interesse.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são destacados os resultados da pesquisa e sua discussão, a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016) e princípios narrativos, partindo do seu processo e análise inicial com a descrição das fontes bibliográfico-documentais e sujeitos participantes, o processo sociocultural e juventude na escola com a realização de um clube estudantil, etapa desenvolvida de forma participativa/colaborativa com discentes no “chão da escola”, favorecendo seu protagonismo, identidade, iniciação científica e outras competências presentes na BNCC e no NEM.

Outra etapa dos resultados e discussão é a exploração dos materiais e dados coletados em campo, sua categorização ou codificação. Neste capítulo eles foram codificados em unidades de análise, destacando Penaforte como território de identidade, os 9 territórios estudantis, onde residem os sujeitos participantes da pesquisa, retratando seu modo de vida, o processo social e cultural nos/dos seus territórios de origem, e os reflexos do PISF sobre o sociocultural e modo de vida dos estudantes. No tratamento dos resultados ainda foi realizada sua inferência e interpretação com base na Língua Portuguesa e Linguística, a partir da análise semântica das categorias pesquisadas, por intermédio de inferências textuais em torno das categorias, da compreensão dos descritores-chave da pesquisa, a frequência lexical e interpretação dos vocábulos, utilizando quadros e nuvens.

4.1 PROCESSO DE PESQUISA E ANÁLISE INICIAL

4.1.1 Descrição das fontes e sujeitos da pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa participante, natureza aplicada/colaborativa no âmbito escolar, assim como seus produtos paralelos (artigos e resumos) e finais (guia didático, clube estudantil e *website*) transcorreu de 22/04/2022 a 30/04/2024, partindo da definição do objeto de pesquisa, seguido da busca, seleção e análise das fontes de dados primárias e secundárias de cunho bibliográfico, documental e humano, tanto de domínio público quanto coletadas junto aos sujeitos da pesquisa (jovens estudantes) em seu lócus diário (Escola Simão Ângelo) tendo sido a sua coleta devidamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário

da UNIVASF, respeitando-se o cronograma aprovado previamente e os preceitos éticos da pesquisa, norteados pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016.

As bases de dados e/ou repositórios virtuais utilizados na localização das fontes bibliográfico-documentais foram o Portal de Periódicos da CAPES, *SciELO*, *ResearchGate* e *Google Scholar*, inserindo-se descritores específicos, relacionados ao objeto da pesquisa. No tocante às referências bibliográficas de cunho teórico-conceitual, foram identificadas 201 obras e selecionadas 188, compreendendo artigos, resumos, livros, dissertações e outras fontes. Quanto às documentais de cunho normativo-legal, institucional, localizaram-se 63 fontes e selecionadas 57 em forma de leis, manuais, guias, relatórios, estudos técnicos, entre outras.

O referencial desta tese dialogou sobre o PISF na educação, arte e literatura tematizando o rio, a transposição, sua transversalidade/interdisciplinaridade, educação socioambiental, as águas na literatura, identidades, culturas e territorialidades; a construção do processo sociocultural na escola; a educação contextualizada, construção sociocultural, diversidade e relações, língua, linguagem e literatura, narrativas e letramento, a escola; a juventude como protagonista sociocultural; contemplando as juventudes, escola-comunidade, saberes populares e científicos, repertório sociocultural, protagonismo, identidade e pertencimento; o campo social e cultural como políticas públicas, destacando a materialidade e imaterialidade, tempo e temporalidade, alteridade, diversidade e multiculturalismo, empreendedorismo, patrimônio e interculturalidade, Antropologia e imersão, o sociocultural e educacional na Agroecologia, trazendo a perspectiva agroecológica, colonialidade/decolonialidade, saberes socioculturais, Educação Agroecológica e EA.

Embasaram a discussão e os resultados autores como Freyre (1954), Japiassú (1976), Mannheim (1982), Saviani (1991), Quijano (1992), Raffestin (1993), Bakhtin (1997), Castells (1999), Altieri (2001), Burnham (2002), Lopes (2002), Nascibem (2022), Pacheco (2002), Abbagnano (2003), Fiorin (2003), Arantes (2004), Caporal e Costabeber (2004), Fazenda (2004), Sevilla Guzmán e Ottmann (2004), Bagno (2007), Bauman (2007), Candau (2007), Mignolo (2007), Gadotti (2009), Gliessman (2009), Saquet (2009), Leff (2010), Martins (2010), Fróes Castro (2011), Boff (2012), Oliveira e Fernandes (2012), Aguiar *et al.* (2013), Soares (2013), Costa (2015), Clandinin e Connelly (2015), Oliveira e Rios (2015, 2020), Freire (2016), Morin (2017),

Petersen *et al.* (2017), Boavida e Amado (2018), Siqueira (2020), entre outros.

Também foram utilizadas nas discussões e no embasamento dos resultados desta pesquisa fontes documentais de domínio público relacionadas ao seu objeto de estudo, provenientes de instituições oficiais, a exemplo do Projeto São Francisco (PISF), expedido pelo Ministério da Integração Regional (MIN), atual Ministério do Desenvolvimento Regional (MDR), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambos do Ministério da Educação (MEC), assim como documentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Prefeitura e Câmara Municipal de Penaforte (PMP/CMP) e Escola Simão Ângelo (ESA).

Os dados primários empregados na pesquisa, tanto foram provenientes de fontes documentais não exploradas anteriormente como relatórios, planos, projetos, fichas de matrícula, entre outros, quanto de origem humana, por intermédio da coleta direta junto a jovens estudantes do Ensino Médio na faixa-etária de 15 a 29 anos, matriculados na Escola Simão Ângelo, lócus da pesquisa. A instituição conta no ano letivo de em 2023 com 443 discentes matriculados em 11 turmas de Ensino Médio (do 1º ao 3º ano e EJA), as quais são distribuídas uniformemente em três turnos diários de segunda-feira a sexta-feira, das 7h às 21h15min, sendo 10 em tempo integral (manhã/tarde) e uma em tempo parcial (noite).

Um percentual de 58% dos estudantes matriculados na escola é proveniente da área urbana do município (sede e adjacências), enquanto 42% do campo. A maioria dos discentes é filho de agricultores familiares, pequenos comerciantes, pensionistas e desempregados, beneficiários de programas sociais como o Bolsa Família (PBF). A dificuldade financeira é visível, além das expressões da questão social que os aflige como o desemprego dos seus genitores, gravidez precoce de jovens, infrequência e evasão/abandono escolar, casos isolados de preconceito, entre outras, o que obviamente interfere na sua vida escolar, tornando ainda mais difícil e desafiante.

Com o intuito de tornar os jovens estudantes mais autônomos, críticos e protagonistas, através da educação, além de coletar os dados primários necessários ao desenvolvimento desta pesquisa, eu, professor Raniere de Carvalho Almeida, pesquisador responsável, resolvi elaborar junto a 3 estudantes monitoras, uma

ementa e cronograma para a oferta de um clube estudantil em 2023.2 sobre “processo sociocultural e juventude” com 40 horas/aula e 40 vagas disponíveis, preferencialmente, para discentes residentes nas 9 comunidades atingidas pelas ações do PISF, sendo 5 (intra)urbanas (citadinas) e 4 rurais (campesinas).

A proposta de oferecer aos estudantes da instituição um clube sobre processo sociocultural e juventude como curso formativo foi informada à gestão escolar da EEMTI Simão Ângelo, à orientação e coorientação desta pesquisa, e ao CEP do HU-UNIVASF, sendo acatada por todos. Planeja-se publicá-la e difundi-la junto a outras escolas públicas como experiência exitosa. Na primeira semana de agosto/2023 foi construída e apresentada à comunidade escolar, despertando o interesse dos jovens discentes, sendo preenchidas as vagas disponíveis em menos de 1h.

Como responsável pela pesquisa e professor/coordenador da escola lócus desse trabalho acadêmico-científico, apresentei ao lado das 3 jovens monitoras no início de agosto/2023 aos 40 estudantes inscritos no clube o objeto e os objetivos desta pesquisa de doutorado, a proposta do clube estudantil, seu papel na formação de jovens protagonistas, a elaboração conjunta de 3 produtos educacionais: o projeto com ementa desse clube, um guia didático com aulas interdisciplinares e um *website* com a cartografia sociocultural dos territórios, além da coleta de dados, a partir da aplicação de questionário e realização de grupo focal ao longo de 2023.2.

O objetivo do clube foi compreender o processo sociocultural sob a ótica das juventudes e transformações humanas. Suas aulas interdisciplinares abordaram as dimensões da Agroecologia, cultura, política e sociedade, populações e comunidades, territórios e territorialidades, tempo e temporalidade, identidade e pertencimento, campesinato e urbanismo, patrimônio material e imaterial, juventudes e protagonismo, e fenômenos contemporâneos. Ele foi estruturado nas 4 áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, da Natureza e Matemática.

As metodologias adotadas no desenvolvimento no clube estudantil e na avaliação dos seus discentes foram a observação participante, questionário, grupo focal, cartografia sociocultural, debate, além da oralidade, escrita, leitura e escuta. No tocante aos recursos didáticos utilizados na realização das aulas e atividades pedagógicas foram necessários: *data show* ou *TV smart*, *notebook*: *slides* e vídeos; *tablets*, celulares ou computadores, *internet* (dados móveis), textos digitais e

impressos, cartolinas e papel madeira, livros didáticos e dicionários.

Sua realização justificou-se pela necessidade emergente da escola reconhecer, valorizar e explorar em seu fazer pedagógico os saberes e fazeres socioculturais presentes nos territórios estudantis, despertando o protagonismo juvenil, além de analisar criticamente as interferências humanas sobre os mesmos e seu modo de vida, a partir de uma consciência coletiva baseada na perspectiva agroecológica de desenvolvimento sustentável. Também por promover o fortalecimento das identidades e territorialidades estudantis, e o empoderamento dos jovens, a partir da escola.

4.1.2 Processo sociocultural e juventude na escola

Ratificando o objetivo inicial da pesquisa: “identificar a percepção de jovens estudantes sobre o processo sociocultural em seus territórios e os reflexos da transposição do Rio São Francisco no seu modo de vida”, e a tese defendida por ela de que “as ações implementadas pela transposição nos territórios estudantis refletiram no processo sociocultural e modo de vida dos jovens estudantes”, foi idealizado e ofertado um clube estudantil (curso formativo) sobre processo sociocultural e juventude com 40 estudantes das 9 comunidades penafortenses afetadas pelo PISF.

Em conformidade com o cronograma de atividades da pesquisa submetido e aprovado pelo CEP do HU-UNIVASF, pela gestão escolar da EEMTI Simão Ângelo, a orientadora e coorientadora, o clube estudantil teve início em agosto e se estendeu até dezembro/2023, sendo estruturado em encontros semanais formativos, interativos e discursivos para construção e socialização de saberes e fazeres socioculturais, coleta de dados primários por questionário e grupo focal, e a testagem dos produtos desta pesquisa em 2 horas/aula nas terças-feiras de 9h50min às 11h30min na escola.

Com a colaboração de 3 estudantes articuladoras, inclusive, residentes em territórios afetados pelo PISF, planejamos e estruturamos o projeto/ementa do clube estudantil, contento os objetos do conhecimento (saberes) trabalhados durante as aulas, objetivos, justificativa, competências/habilidades, metodologia, materiais, avaliação e outros elementos, assim como seu cronograma de realização. Também elaboramos 5 sequências didáticas, aplicadas/testadas às terças-feiras no clube. Estas compõem o guia didático, além de materiais impressos e multimídia que serviram de base para a cartografia sociocultural dos territórios estudantis no *website*.

Após o processo de sensibilização e inscrição dos estudantes, a apresentação do projeto de pesquisa e ementa do clube estudantil (1ª etapa), tiveram início as aulas no período de 15/08/2023 a 05/09/2023 (2ª etapa). Foram abordados nesse intervalo os seguintes objetos do conhecimento: 1. Dimensões da Agroecologia (ambiental, sociocultural, educacional, política, econômica e técnico-produtiva) e 2. Cultura, política e sociedade (saberes e fazeres culturais, tradições e ancestralidades, e políticas públicas: educação, cultura, saúde e outras). A participação dos jovens nas discussões e atividades propostas foi expressiva, tendo forte engajamento.

Figura 6 – Clube protagonizado por jovens estudantes



Fonte: Acervo do autor (2023).

A 3ª etapa de aulas sobre processo sociocultural e juventude foi realizada de 12/09/2023 a 03/10/2023 dentro e fora de sala (Figura 6), tendo como objetos do conhecimento: 3. Populações e comunidades (quilombolas, pescadores, ribeirinhos, indígenas, catingueiros e fundo de pasto e terreiros) e 4. Território e territorialidade (região, município, estado e federação, jurisdição, demarcação, relações sociais e objetos espaciais). Os discentes puderam fazer um paralelo das aulas com seus territórios, observando seus povos originários e/ou tradicionais e as territorialidades, despertando seu interesse pelas discussões por contemplarem seu contexto.

A 4ª etapa de aulas do clube estudantil aconteceu de 10/10/2023 a 31/10/2023 abordando os seguintes objetos do conhecimento: 5. Tempo e temporalidade (dinâmica de vida, cronologia, conhecimento sócio-histórico, mundo e seres humanos, imanente e transcendente) e 6. Identidade e pertencimento (comunicação, criatividade e ação, experiência de vida, conhecimento, estética, percepção grupal e

comunitária). Nessa fase os discentes puderam diferenciar tempo de temporalidade, reconhecendo sua origem, memórias e ancestralidades, além de fortalecer sua identidade e sentimento de pertencimento ao território, tendo a comunicação como recurso de aprendizagem e difusão do conhecimento.

A 5ª etapa do clube Processo Sociocultural e Juventude (Figura 7) ocorreu de 07/11/2023 a 28/11/2023, contemplando os seguintes conteúdos: 7. Campesinato e urbanismo (atividade produtiva, núcleo familiar, cooperação, regulação, controle, planejamento, políticas: infraestrutura, segurança e mobilidade rural e urbana) e 8. Patrimônio material e imaterial (elementos concretos (tangíveis): construções e objetos artísticos; elementos abstratos (intangíveis): hábitos, ritos, linguagens e costumes). Os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer o campesinato e suas ruralidades, o urbanismo e políticas públicas com foco nos seus territórios. Também reconhecer e preservar bens patrimoniais como seus dialetos e tradições.

Figura 7 – Clube estudantil embaixo de uma árvore



Fonte: Acervo do autor (2023).

A 6ª etapa do clube estudantil ocorreu de 05/12/2023 a 26/12/2023, trabalhando nas aulas objetos do conhecimento como: 9. Juventudes e protagonismo (gênero, raça, classe social, moradia, construção sociocultural, moratória social e vital, liderança, tomada de decisão, responsabilidade, influência e resultado) e 10. Fenômenos contemporâneos (impactos ambientais e socioculturais por obras estruturantes, inclusão e exclusão, desigualdade, desemprego, violência, drogadição e outros). Nessa etapa os discentes puderam compreender seu papel sociocultural e protagonismo na sociedade, além de analisarem fenômenos contemporâneos como a transposição e desigualdade, despertando o senso crítico.

Na 7ª e última etapa ocorreu a culminância do clube com a apresentação de produções dos estudantes: desenhos, fotos, vídeos e relatos. Paralelo às aulas da 2ª e 4ª etapa, foi aplicado como atividade em sala de aula entre setembro e outubro de 2023 um questionário sobre aspectos socioculturais dos territórios estudantis referentes a esta pesquisa, envolvendo 70% dos estudantes das 9 comunidades locais diretamente afetadas pelo PISF, participantes do clube. Eles foram selecionados por mim, Raniere de Carvalho Almeida, responsável pela pesquisa, contando com o apoio das monitoras. De cada território havia matriculado no clube de 4 a 5 jovens, sendo definida uma amostra com 3, totalizando 27 respondentes.

Da 3ª a 5ª etapa de aulas no clube estudantil, mais precisamente entre outubro e novembro de 2023, foi realizado um grupo focal com 4 encontros de 2 horas/aula cada, sendo um por semana com base em roteiros de questões socioculturais, visando avaliar possíveis reflexos desencadeados pelo projeto de transposição do Rio São Francisco sobre os aspectos sociais e culturais nos/dos territórios estudantis, onde residem e/ou mantém vínculos afetivos/familiares os jovens estudantes participantes da pesquisa, entre eles, os 27 selecionados. O grupo focal foi conduzido por mim, professor pesquisador, com o apoio das 3 monitoras.

4.2 EXPLORAÇÃO E CATEGORIAS DA PESQUISA

4.2.1 Codificação das unidades de análise

Nesta seção serão narrados e discutidos os achados desta pesquisa participante, a partir de dados primários e secundários coletados por questionário e grupo focal na EEMTI Simão Ângelo, apoiados na observação espontânea dos estudantes, seus territórios e do PISF por mim, Raniere de Carvalho Almeida, professor pesquisador, além de fontes bibliográfico-documentais; em seguida, analisados com base em princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016), tendo como ponto de partida quatro categorias: I. Territórios e modo de vida dos estudantes; II. Processo social nos/dos territórios, III Processo cultural nos/dos territórios e IV. Reflexos da transposição no sociocultural. Essas unidades temáticas se basearam e sofreram interferências do PISF, enquanto fenômeno contemporâneo.

Analisando-se as categorias de pesquisa é possível constatar sua pertinência ao objeto de estudo com vistas ao alcance dos objetivos norteadores. Elas mantêm

estreita relação com a linha de pesquisa: cultura, identidade e territorialidades, assim como os diferentes princípios da ciência e movimento agroecológico, exigindo meu olhar crítico-interdisciplinar, enquanto pesquisador, e dos sujeitos para uma maior compreensão, que passa pelo crivo do conhecimento formal, não formal e popular. Questões sociais, culturais, territoriais e populacionais sob a influência da transposição do São Francisco, enquanto fenômeno, são evidenciadas neste trabalho.

A definição das categorias ou unidades de análise presentes nesta pesquisa teve início na sua fase inicial, que compreende a pré-análise dos materiais e dados coletados nas bases virtuais e em campo para formulação de ideias. Foi realizada, em seguida, sua leitura flutuante e exaustiva, a fim de identificar e definir com maior exatidão os temas a serem explorados, que caracterizam o objeto da pesquisa, assim como os sujeitos que dela fazem parte como estudantes protagonistas. Buscou-se ainda um olhar sobre o contexto situacional em que estou inserido como professor pesquisador (a escola), os documentos que norteiam seu fazer pedagógico e conseqüentemente a construção do conhecimento, partindo-se do “chão da escola”.

Figura 8 – Territórios de Penaforte afetados pelo PISF



Fonte: Acervo do autor (2023).

No tocante à unidade contextual, 9 comunidades ou territórios estudantis (Figura 8) sofreram reflexos diretos das ações da transposição do Rio São Francisco e do seu funcionamento atual. Cinco deles são (intra)urbanos, localizando-se

respectivamente na Sede e suas imediações: Vila Noá, Frei Damião, Baixio das Bestas, Areias e Baixio do Couro. Os quatro restantes situam-se no meio rural: Lagoa Preta, Retiro, Juá e Bom Haver, todos pertencentes ao Distrito Juá. Os demais, apesar de localizados no município de Penaforte, foram afetadas pelo PISF de forma indireta como o Gentil e Barro Vermelho no Distrito Santo André (Brasil, 2020; CMP, 2023).

Os personagens desta pesquisa, que narram comigo (Raniere) seus resultados foram 27 jovens estudantes da EEMTI Simão Ângelo, 3 de cada um dos 9 territórios diretamente afetados pelas ações da transposição, que conviveram por 13 anos com reflexos positivos e negativos desse empreendimento hídrico. Para preservar sua identidade quando da inserção de suas falas transcritas do questionário foram usados códigos com as iniciais dos territórios seguidas do número de 1 a 3: Baixio das Bestas (BB01), Vila Noá (VN01), Frei Damião (FD01), Areias (A01), Baixio do Couro (BC01), Lagoa Preta (LP01), Retiro (R01), Juá (J01) e Bom Haver (BH01). Esse procedimento faz parte da 2ª fase da análise de conteúdo, que trata da codificação e categorização.

Os estudantes protagonistas e co-narradores nesta pesquisa são - em sua maioria - de baixa renda, filhos de agricultores, comerciantes, operários e funcionários públicos, tendo idade entre 15 e 29 anos. Todos demonstraram conhecer as obras de transposição do Rio São Francisco no âmbito local, tanto por ser um fenômeno atual debatido pela mídia como por terem convivido com seu desenvolvimento durante mais de uma década, ainda vivenciando seus reflexos pelo fato do projeto não ter sido concluído em sua totalidade, estando em 99% da sua execução física. O contexto desta pesquisa é local, mas refletindo uma situacionalidade regional, comum a outros territórios, já que o PISF compreende 390 municípios (ESA, 2023; Brasil, 2020).

A partir do estudo e análise aprofundada dos dados levantados sobre os territórios estudantis, seus sujeitos e modos de vida frente à transposição, consolidar-se-á por intermédio de diferentes unidades de registro (palavra, tema, referente e outras) a escrita desta tese que tem cunho narrativo e viés exploratório, por lançar unidades temáticas, por meio da palavra falada-transcrita, buscando-se a identificação e compreensão de saberes socioculturais, assim como sua sustentabilidade, olhando-se para as gerações atuais e, sobretudo, futuras, para que tenham acesso permanente as construções culturais, identitárias e territoriais, que remetem a memórias, tradições e ancestralidades dos seus antepassados.

4.2.2 Territórios e modo de vida dos estudantes

Em relação aos territórios pesquisados, os jovens (Figura 9) informaram os seus nomes de origem, suas coordenadas geográficas (localização) e a formação étnico-racial da população. Os discentes do Baixio do Couro declararam que ele está localizado ao Oeste da Sede de Penaforte sob as coordenadas -7.805488,-39.079687 com extensão de 2 km. É formado por uma miscigenação de raças/cores, havendo povos tradicionais catingueiros³. Na comunidade Areias, localizada ao Norte da Sede (-7.821441,-39.071361) com extensão de 0,6 km, há povos de diferentes raças, miscigenados de origem agrícola, segundo os estudantes.

Figura 9 – Grupos de estudo por território pesquisado



Fonte: Acervo do autor (2023).

A comunidade Baixio das Bestas, localizada ao Leste da Sede sob as coordenadas -7.82526,-39.06126 com extensão de 1,6 km, tem o mesmo Código de Endereçamento Postal (CEP) da cidade (63.280-00), devido sua proximidade e demografia. É formada, segundo os estudantes, por povos catingueiros, que exploram a agricultura de subsistência, além de negros descendentes quilombolas. Também há pescadores, que praticam a pesca artesanal em açudes e barragens próximas, além de criadores de bovinos e caprinos em fundo de pasto. Já o Bom Haver localiza-se ao Noroeste sob as coordenadas -7.732977,-39.073593 com extensão de 2,85 km, sendo formado por povos catingueiros, pescadores e descendentes quilombolas.

O Frei Damião é outro território pesquisado, que se localiza na Sede sob as coordenadas -7.827385,-39.071137 com extensão de 0,93 km. É formado por uma

³Povos da caatinga: sertanejos, vaqueiros, agricultores, pecuaristas e demais sujeitos que habitam esse bioma no Semiárido nordestino, praticando a agricultura, criação de animais, extrativismo e artesanato.

mistura de raças e cores, a exemplo de brancos, negros e pardos, além de povos tradicionais como rezadores, parteiras e pescadores. A comunidade Juá está localizada no distrito Juá, na direção Noroeste onde está a vila, sob as coordenadas: -7.758217,-39.082189 com extensão 2,7 km. Segundo os estudantes, é formada basicamente por povos miscigenados de origem catingueira que sobrevivem da agricultura, sua principal atividade extrativista.

A Lagoa Preta se divide em duas áreas: uma ao lado da BR 116 e canal da transposição, e outra próxima ao sítio Gentil e Baixio das Bestas. Os discentes não souberam informar sua localização exata, mas a direção (Norte). No *Google Maps* identificamos suas coordenadas -7.784832,-39.073062 e extensão de 3 km. Informaram ainda que sua população é miscigenada, formada por povos tradicionais como catingueiros, que praticam o extrativismo agrícola. A comunidade Retiro, formada pelo sítio e Vila Produtiva Rural (VPR) também está localizada ao Norte sob as coordenadas -7.776315,-39.068936 com extensão de 3,10 km. É formada por uma miscigenação de raças/cores decorrente, principalmente, do deslocamento de pessoas provocado pela transposição.

Já a Vila Noá, situada na divisa com o estado de Pernambuco (Montevideu) possui 0,2 km de extensão e uma população composta por brancos e negros. Ou seja, miscigenação de raças/cores. Há a presença de povos catingueiros, rezadores, agricultores e pescadores, que têm procurado se organizar em associação. Os discentes não souberam informar suas coordenadas, apenas, a direção (Leste). Mas juntos pesquisamos no *Google Maps* (-7.832091,-39.061568). No tocante a história dos territórios estudantis, os jovens descreveram como surgiram, a sua origem, como se deu sua ocupação, o ano de fundação, o porquê do seu nome, as primeiras famílias a povoarem, além da sua área, relevo, temperatura média, fontes de trabalho/renda, cultura predominante e outras informações relevantes.

O Baixio do Couro não teve o ano de fundação nem o porquê do nome informado pelos estudantes. Juntos identificamos que surgiu em meados da década de 1930, quando da origem de Penaforte, e o nome foi em decorrência do local possuir um curtume, onde se curtia pele/couro para a produção de selas, arreios e outros instrumentos para uso em animais como cavalo e gado. Os jovens disseram que suas primeiras famílias foram Matias e Oliveira, sendo Santa Luzia sua padroeira. Não

souberam qual a temperatura média, que aferimos no *Google* (35°C). Já seu relevo é plano e as fontes de trabalho/renda são a agricultura, Bolsa Família e aposentadorias. Suas culturas predominantes são a agricultura e festividades católicas.

O Frei Damião recebeu esse nome, segundo os estudantes, em homenagem ao capuchino católico Frei Damião, que peregrinou pelo Nordeste brasileiro, inclusive, por Penaforte, realizando celebrações e curas. Os jovens não souberam ao certo a data da sua fundação, que ocorreu provavelmente em meados da década de 1970 com a construção do cemitério municipal. Suas primeiras famílias, consideradas tradicionais, foram as mesmas que originaram Penaforte: Silva, Ângelo, Leite, Ferreira e Matias. A temperatura média da comunidade é 32°C, seu relevo um planalto irregular e a principal fonte de renda o trabalho informal, programas sociais, aposentadorias e pensões. A cultura predominante são as festas tradicionais e a religiosidade. Os discentes pesquisados não souberam informar sua área/dimensão territorial.

O Juá foi criado como distrito sede e vilarejo em 2003, através de lei municipal, conforme respostas fornecidas por estudantes da comunidade. Porém, eles declararam que o sítio Juá é bem antigo, tendo surgido há décadas. Para as pessoas mais antigas (idosas) seu nome surgiu do fruto juá produzido pela árvore juazeiro, que a comunidade ainda possui bastante. No passado serviu de alimento para viajantes que atravessavam suas estradas, além de animais como gado. Uma das primeiras famílias foi a Jorge e Dantas. Seu relevo é formado por planícies, tendo uma temperatura média de 35° C. De acordo com os jovens, suas fontes de renda são a agricultura, programas sociais e aposentadorias. Há poucos funcionários públicos, geralmente, da prefeitura. A renda média da sua população é mais ou menos 1 salário mínimo mensal. Suas principais culturas são a agricultura familiar e a religiosidade.

As Areias, também chamada de Arco-íris, surgiu junto a cidade de Penaforte em meados dos anos de 1950, segundo os estudantes. Concentra famílias tradicionais como Ângelo, Leite e Ferreira. Seu nome é em decorrência do solo arenoso na maior parte de sua extensão, o qual é propício para a agricultura do feijão, milho e mandioca. Também recebeu popularmente a denominação de Arco-Íris, por apresentar uma imagem panorâmica da cidade, devido sua localização e altitude privilegiadas. Seu relevo é predominantemente plano com poucas elevações de altitude. A temperatura média anual varia de 32° a 33° C. Localiza-se na área urbana

e sua área/extensão é desconhecida pelos discentes. A agricultura familiar e a fé católica da sua gente, que tem como padroeiro São Francisco de Assis, são as principais culturas. Já sediou vaquejadas e campeonatos de futebol (Ruralzão).

A Lagoa Preta, segundo os estudantes, recebeu esse nome devido existir no passado uma lagoa de água com uma coloração escura, quase preta, onde seus moradores plantavam arroz, cebola, coentro, algodão e outras culturas agrícolas. Daí sua denominação. A família pioneira/tradicional é a Ferreira, sendo seu padroeiro São Miguel Arcanjo, conforme as respostas dos discentes. Seu relevo predominante é plano regular, sua temperatura em torno de 33° C e localização rural, apesar de estar próxima a Sede e VPR Retiro. Sua área/extensão é desconhecida pelos discentes e as fontes de trabalho/renda são a agricultura, pecuária, o Bolsa Família e pequenos comércios. As culturas de destaque são a religiosidade católica e as colheitas.

O Bom Haver foi oficialmente instituído como distrito Juá, do qual pertence como sítio/aglomerado. Porém, muito antes da sua institucionalização já existia. Segundo os estudantes pesquisados, seu nome surgiu no passado, a partir da fala de um homem que ao subir em um local e avistar a paisagem verde do campo e seus roçados disse ser “bom de ver”, ficando marcado/grafado daquele dia por diante como Bom Haver. Os jovens não souberam informar suas coordenadas geográficas nem a área/extensão. Sua localização é rural, seu relevo plano e a temperatura média 35° C. As famílias originário-tradicionais são Félix, Pereira, Zuzá e Silva. Já suas principais fontes de renda são a agricultura, seguida de empreendimentos comerciais e benefícios assistenciais. A cultura predominante é a religiosidade católica, o esporte (futebol) e o lazer proporcionado por balneários.

A Vila Noá foi criada em meados da década de 1990, uma informação desconhecida pelos estudantes participantes da pesquisa e que lá residem, mas que foi pesquisada e socializada entre todos eles com base em fontes oficiais como o *site* da CMP. Sua denominação é uma homenagem a primeira família que a habitou/fundou (Noá). Inclusive, a maioria dos seus moradores pertence a ela. O relevo predominante é plano regular, sua temperatura média 32° C e as fontes de trabalho/renda são pequenos comércios varejistas, a agricultura familiar, benefícios previdenciários como aposentadorias e pensões, e assistenciais como o Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada (BPC). A cultura mais recorrente na comunidade é a

religiosidade, a fé católica, tendo como padroeira Santa Terezinha.

O Retiro recebeu esse nome, segundo os estudantes, por ser visto como um refúgio ou lugar acolhedor que recebia pessoas de diferentes lugares por suas estradas, inclusive, viajantes e praticantes dos costumes católicos, sendo seu padroeiro São José Operário. Foi oficializado como Vila Produtiva Rural (VPR Retiro) em 2016, após a desapropriação de terras pelo Governo Federal, sendo uma ação do PISF. Já o sítio Retiro é mais antigo, extenso e populoso, mas com a datação desconhecida pelos jovens. Suas famílias pioneiras são Dias, Bezerra e Matias, o relevo predominante é plano e a temperatura média entre 35° e 37° C. As principais fontes de trabalho/renda são mercadinhos e a agricultura (roças), que fornecem alimentos às famílias. Os jovens não souberam informar sua área. Suas culturas são a religiosidade católica e evangélica, e a agricultura familiar, inclusive, na agrovila.

4.2.3 Processo social nos/dos territórios

Na discussão dos aspectos sociais inerentes às comunidades estudantis, inicialmente buscou-se questionar os jovens estudantes sobre o comportamento da sua população, a participação na comunidade e as relações interpessoais. Os jovens da Vila Noá declaram que sua população é calma e unida, que as pessoas buscam ajudar umas as outras, especialmente, àquelas que precisam de apoio financeiro. Destacaram que os moradores têm voz e dialogam entre si. A estudante VN02 ressaltou que “as pessoas participam do dia a dia da comunidade, mantendo uma boa relação”. Já para VN03: “as pessoas têm liberdade para falar e a comunidade é ordeira”. Essa realidade traduz um bom relacionamento e iniciativa popular.

Na comunidade Retiro, que engloba o sítio e a VPR, os discentes declararam que as pessoas possuem diferentes temperamentos e são pouco participativas. Para a estudante R02 “há um bom comportamento entre a população [...], pois a maioria é formada por amigos e se respeitam”. Sua população é simples e pacífica, tendo boa relação e contato com o próximo. Já na Lagoa Preta, segundo os estudantes, as pessoas são calmas e unidas, e procuram ajudar ao próximo. Tem voz e uma boa relação baseada no diálogo. Para o jovem LP01 “a população na maioria das vezes é calma e demonstra ser simples [...], e sua participação em geral é pouca”, havendo a necessidade de uma maior aproximação entre seus moradores e sua proatividade.

No Juá, que compreende o sítio e a vila (sede), os jovens responderam que sua população tem bom comportamento e a relação é baseada no respeito e amizade. Afirma a estudante J01, “desde os tempos do meu avô, já são todos conhecidos”, o que tende a facilitar as relações sociais, tornando-as mais saudáveis e respeitadas. Para o J02 “a população movimenta-se diariamente [...] e as pessoas são colaborativas, humildes e comunicativas, além de unidas e ativas”. Participam, inclusive, de associações. No Frei Damião (Sede) a população demonstra ser calma e agitada a depender da situação/contexto. Também costuma ajudar ao próximo. Para o FD03 “as pessoas se relacionam bem, sendo raros os problemas de convivência”.

A comunidade Bom Haver, que compreende o sítio e um aglomerado de residências e pequenos empreendimentos em torno da capela, segundo os estudantes, tem uma população com comportamento pacífico, simples, onde cada pessoa busca trabalhar diariamente, cumprindo sua rotina. Para o BH01, porém, a população “é dividida por questões políticas, religiosas e familiares”, situação que pode limitar seu relacionamento. Para o BH03 “há participação na comunidade, inclusive, nas festividades da igreja”. No Baixo do Couro, próximo a Sede, os discentes afirmam que a população é pacífica e participa ativamente da comunidade. Para o BC03 “as pessoas são pacíficas e humildes”; e “[...] se relacionam bem” (BC02), o que reflete um estado de bem estar e qualidade de vida.

O Baixo das Bestas, localizado no limite da zona urbana, formado por um vilarejo e residências difusas, tem uma população tranquila e respeitosa, que busca se ajudar, conforme o relato dos estudantes. O BB03 ratifica ao afirmar que “as pessoas são pacíficas e humildes, e participam da comunidade”. Para o BB01, seus moradores “participam do dia a dia da comunidade, mantendo uma boa relação interpessoal”. Nas Areias ao lado da Sede, a população é tranquila e costuma participar do dia a dia da comunidade, mantendo uma boa relação familiar e de amizade. Para o jovem A02 “são pessoas boas, de fácil relacionamento e boa comunicação”. O estudante A03 ressalta que “gostam de ajudar uns aos outros e possuem bom diálogo”. Em ambos os territórios, a população demonstra resiliência, sentimento de gratidão e pertencimento.

É perceptível que na maioria dos territórios estudantis analisados, a população apresenta um comportamento simples, pacífico e relações interpessoais saudáveis,

baseadas no diálogo, nos laços afetivos (familiares e de amizade) estabelecidos ao longo da sua história e tempo de convivência, assim como pelo fator socioeconômico, que também aproxima/distancia os sujeitos, seja por comporem ou não o mesmo grupo étnico-racial e/ou estarem em nível financeiro equivalente. Chama a atenção ainda nas respostas fornecidas pelos jovens estudantes, o fato da maior parte dos moradores ter voz e dialogar, participando do dia a dia da comunidade, tanto trabalhando quanto reivindicando melhorias para ela, inclusive, de forma organizada.

Outra questão respondida pelos jovens estudantes, relativa aos seus territórios de origem, tratou da composição populacional da comunidade, a raça/cor e etnia do seu povo. Na Vila Noá a população é miscigenada, por haver diferentes raças/cores como negros, brancos e pardos. Segundo o jovem VN02, “a vila é formada por pessoas em sua maioria brancas, seguida de pardos (morenos) e negros, que são em menor número”. O estudante VN03 declarou ainda que, além da população formada por brancos e negros, há “descendentes de índio [...], pois há traços de semelhança”. Essa declaração chama a atenção, pelo fato de no passado (século XX) terem habitado o Cariri cearense indígenas da etnia Kariri, ainda havendo remanescentes.

Na comunidade Retiro, segundo os estudantes, a composição populacional em sua maioria é formada por povos negros, pardos e brancos. Todos eles são residentes e domiciliados na localidade, tanto na extensão rural do sítio quanto na VPR. O jovem discente R02 ratifica essas informações ao afirmar que sua população é “miscigenada”. Ou seja, formada por diferentes raças/cores. Na Lagoa Preta ocorre uma situação semelhante, sendo sua população também diversificada, porém, formada em sua maior por brancos, pardos e negros, estes em menor número, segundo os estudantes. Para o LP01 “a população é miscigenada”, refletindo a diversidade de sujeitos que compõem os territórios.

No Juá a maior parte da população é parda, branca e negra, segundo os discentes participantes desta pesquisa. Para o J01 há uma “diversidade de religiões como a católica, evangélica e todos se respeitam”. Já o J02 destaca que “sua etnia traduz uma mistura de raças/cores”, o que é ratificado pelo J03 ao declarar que “a etnia envolve trabalhadores do campo”. Já no Frei Damião (Sede), sua população é diversificada, havendo agricultores, pescadores e ribeirinhos com a chegada da transposição, rezadores, cigano-migrantes e sujeitos com traços quilombolas e até

indígenas. O jovem FD01 ratifica dizendo que “sua composição populacional é mista e ao mesmo tempo tradicional”.

O Bom Haver, conforme as respostas dos estudantes, é formado por uma população de agricultores catingueiros, criadores de animais em fundo de pasto, pescadores artesanais e mais recentemente ribeirinhos com a chegada das águas da transposição. De acordo com o estudante BH01, na comunidade Bom Haver “a população é branca, parda e negra, esta em menor número”. No Baixio do Couro, localizado nas imediações da cidade, há uma população intraurbana também miscigenada, constituída basicamente por brancos, pardos e negros. Os estudantes nela residentes e participantes da pesquisa ratificam sua miscigenação populacional com a existência de diferentes cores/raças.

A comunidade Baixio das Bestas é formada por uma população miscigenada, sendo a maior parte dos seus moradores da cor/raça parda, branca e negra, o que remete uma variação de traços étnico-raciais. Há catingueiros, que praticam a agricultura como atividade extrativista, e pecuaristas que criam animais em áreas de fundo de pasto, além de indivíduos com traços quilombolas e indígenas. Nas Areias os estudantes declararam que a maior parte da população é de origem campesina, formada por agricultores pardos, brancos e negros. Segundo o A01, “sua origem é sertaneja, sendo a maioria natural da comunidade”, algo ratificado pelo A02: “originou-se com o surgimento do município de Penaforte”.

A partir das declarações dos estudantes é possível constatar que a composição populacional dos seus territórios é praticamente a mesma quanto à raça/cor da sua população, variando só a proporção de brancos, negros e pardos, o que é comum. Os pardos, notadamente, lideram em número, devido à questão histórica relacionada ao Nordeste, onde ocorreu a colonização e conseqüentemente a miscigenação de diferentes povos, motivada pelas relações estabelecidas entre brancos, negros e indígenas/amarelos. Quanto às etnias existentes nas comunidades, observa-se que em todas há agricultores praticantes do extrativismo agrícola e descendentes de quilombola e indígena. Os discentes e demais habitantes são originários do Nordeste.

Os jovens estudantes trouxeram suas impressões sobre a gestão das políticas públicas em seus territórios, a existência ou não de lideranças comunitárias, instituições não governamentais e movimentos. Na Vila Noá, segundo eles, a gestão

das políticas públicas tem assumido seu papel, mas vagarosamente. No passado havia a Escola José César Neto, que foi demolida, e terá um Centro de Educação Infantil (CEI). Há pavimentação, abastecimento d'água e iluminação pública. O atendimento em saúde é no PSF I na Sede. Há mercadinhos, bares, capela e salão evangélico, mas não tem líder comunitário, só movimentos religiosos. Para VN02 “hoje só há energia e água, sem rede de esgoto e com iluminação precária”.

No Retiro a gestão das políticas públicas está presente, inclusive, através do Governo Federal, que implantou a VPR. Nela há uma associação, que segundo os estudantes, arrecada dinheiro para comprar materiais que ela e a população precisam. Conforme R01, “lá tem igrejas, entidade de moradores e há um líder comunitário”. Movimentos só religiosos. O R02 declarou que “há posto de saúde, energia elétrica, quadra de futebol, água encanada, saneamento básico [...]”. Na Lagoa Preta as políticas ocorrem lentamente, não existe líder comunitário e movimentos sociais, apenas, da igreja. Conforme o LP01, “havia uma escola, que hoje não mais funciona”. Para LP03 “a gestão das políticas pouco trabalha, não assume seus deveres”.

No Juá há gestão pública, mas tímida, de acordo com os estudantes. Os movimentos partem da capela, visando arrecadar dinheiro para sua melhoria, e não há líder comunitário. Seus órgãos/ações governamentais são o PSF, Escola José Cesário, transposição do São Francisco, coleta de lixo e abastecimento d'água precários, correio inoperante, rodovia CE-390 e ferrovia transnordestina. Segundo o J02, há ainda “[...] igrejas, associações, haras, bares e clubes, açudes, fazendas e chácaras”. No Frei Damião a gestão das políticas também se faz presente, não havendo líder. Movimentos só das igrejas. Para o FD02 “as políticas públicas não são perfeitas, mas há postos de saúde, hospital e escolas próximas, áreas destinadas ao esporte, água encanada”. Também, a transposição, comércios, praça e cemitério.

O Bom Haver, segundo os estudantes, possui gestão das políticas públicas. Há líderes comunitários que presidem suas associações. Movimentos só religiosos. Suas instituições são uma escola sem funcionamento, um posto de saúde, sistema de abastecimento de água, além de empreendimentos privados como mercadinhos, balneários, chácaras, associações e igrejas/capela. Para o BH03 “a gestão das políticas não é muito presente nem tem tanta responsabilidade”, o que requer uma autocrítica dos gestores públicos. No Baixio do Couro as políticas são precárias, não

havendo lideranças nem movimentos populares, apenas religiosos, segundo os jovens. Para o BC03 “a gestão [...] não trabalha nem cumpre seus deveres”. Só há energia elétrica, água encanada, creche, escola, posto de saúde, capela e mercado.

No Baixio das Bestas a gestão das políticas, segundo os discentes, é insuficiente. Para BB03 “a gestão pública trabalha pouco na comunidade”. Nela há líderes políticos e da igreja, que encabeçam movimentos sociais e religiosos. Existe energia, coleta de lixo, sinal de *internet*, água de poço/chafariz e encanada pela CAGECE em parte das casas, a transposição, mercearias, capelas, além de balneário e parque de vaquejada. Suas estradas são precárias. Nas Areias a gestão é razoável. Para A01 “[...] é pavimentada, tem estádio, caixa d’água, saneamento, energia, coleta de lixo [...]”. Seu líder, segundo os discentes, é o Sr. Dernivaldo Oliveira, que na época da obra liderou movimentos em prol da comunidade e seus trabalhadores.

As respostas dos estudantes referentes aos seus territórios deixam claro que a gestão das políticas públicas está presente nas comunidades, porém, ainda de forma precária, exigindo do poder público em suas instâncias maior atenção, já que configuram direitos fundamentais presentes na Carta Magna de 1988. É inadmissível que no século XXI haja localidades sem acesso à água, saneamento, eletrificação, pavimentação, assim como saúde e escolarização. O poder público deve estar presente em todo lugar, seja urbano ou rural, através das políticas. Os discentes destacaram a inexistência de líderes e movimentos sociais em parte dos territórios, requerendo organização e formação política, a fim de lutarem pelos seus direitos.

O modelo de desenvolvimento dos territórios estudantis, sua localização, dimensão espacial, demografia e acesso foram levantados junto aos estudantes nesta pesquisa. A Vila Noá, segundo eles, possui um modelo de desenvolvimento sustentável. O jovem VN01 afirma que “há arborização, limpeza urbana, calçamento, iluminação, etc. Ademais, carece de melhorias no saneamento básico e abastecimento d’água. Localiza-se na área urbana, seu acesso é por avenida pavimentada. Os discentes desconhecem sua dimensão, mas afirmam ter uma população entre 200 e 250 pessoas. Para VN03 “a vila [...] conta com poucos investimentos públicos”. Porém, é um território relativamente organizado com intensa circulação de pessoas e veículos.

A VPR Retiro apresenta um desenvolvimento sustentável, pois há práticas

agrícolas familiares sem agrotóxicos, desmatamento e queimadas. Já no sítio Retiro, é o inverso. Para R04 “não há desenvolvimento sustentável”. A vila localiza-se na área urbana e o sítio na rural. O acesso a ambos é pela BR-116 e estrada carroçal. Os discentes desconhecem sua área/território. A população da VPR é estimada em 120 pessoas e a do sítio 70. Na Lagoa Preta não há desenvolvimento sustentável. Conforme LP02, “[...] usam venenos, poluem, fazem queimadas e desmatam”. Sua localização é rural com um aglomerado urbano próximo a BR-116, sendo acessada por ela. Os jovens desconhecem sua área e população.

No Juá o desenvolvimento é parcialmente sustentável, pois apesar dos esforços governamentais e da população, os desmatamentos, queimadas, poluição do ar e uso de agrotóxicos persistem, segundo os estudantes. Para J03 “[...] seu meio ambiente e os recursos são parcialmente preservados”. Seu acesso é pela CE-390, ferrovia e estrada. Conta com uma população estimada em 200 pessoas (vila) e 300 (sítio). Sua dimensão não foi informada. O Frei Damião também apresenta um desenvolvimento insustentável. Segundo FD01, “[...] as pessoas jogam lixo e entulhos na rua, fazem queimada em terrenos baldios, não há arborização, etc”. Localiza-se na Sede, sendo acessada por ruas pavimentadas. Sua área não foi informada e a população é de 1.200 pessoas.

A comunidade Bom Haver, localizada na área rural de Penaforte, apresenta um modelo de desenvolvimento não sustentável, segundo os estudantes. Para BH01 “há queimadas, poluição do ar, uso de agrotóxicos, etc”. Seu acesso é por estrada carroçal, ferrovia transnordestina e rodovia BR-116. Sua dimensão é desconhecida pelos discentes e sua população é estimada em 450 pessoas, podendo chegar a 1000, se somada a de localidades circunvizinhas. Já o Baixio do Couro, localizado próximo a Sede em área intraurbana, mantém um desenvolvimento sustentável, conforme declararam seus discentes. É acessado por estrada carroçal e BR-116. Sua dimensão exata é desconhecida. Para BC02, nele “residem aproximadamente 60 famílias”.

No Baixio das Bestas, segundo os estudantes, há um desenvolvimento sustentável. Para BBV02 “seu modelo é sustentável, pois tem evoluído com o tempo”. O sítio e seu aglomerado residencial estão localizados nas imediações da área urbana, sendo acessado por duas avenidas e estradas carroçais. Sua área exata é desconhecida pelos discentes, que estimam uma população de 315 pessoas (80

famílias). Já nas Areias, o desenvolvimento não é sustentável. Conforme A02, “há queimada, desmatamento e uso de agrotóxicos”. “Com a transposição a natureza foi atingida de forma negativa” (A03). Sua localização é intraurbana (rural/urbana), a população estimada em 500 pessoas e a dimensão não foi informada pelos discentes.

Constata-se, a partir das informações fornecidas pelos discentes, que a maior parte dos seus territórios não apresenta um modelo de desenvolvimento sustentável, por manter práticas convencionais prejudiciais ao meio ambiente e à vida. Foram relatados desmatamentos, queimadas, uso de químico-sintéticos e lançamento de resíduos a céu aberto. Boa parte das comunidades está localizada no campo e em áreas intraurbanas. Sua demografia é expressiva e crescente, segundo os jovens, e seu acesso é possível por diferentes vias, inclusive, pavimentadas. Já suas dimensões espaciais são desconhecidas por todos, mas foram mapeadas em conjunto no *Google Maps* e socializadas aqui.

Os meios de comunicação social presentes nos territórios estudantis e seu papel sociocultural também foram objeto de análise e discussão desta pesquisa participante. Na Vila Noá a população recebe sinais de alguns canais de TV aberta analógica e digital, emissoras de rádio AM e FM, telefonia celular/móvel e *internet* via rádio e banda larga, a partir da Sede e municípios vizinhos. Também há Correios, que é localizado no centro de Penaforte. Para o estudante VN03 “a função é interligar as pessoas ao restante da cidade, Brasil e o mundo, através das redes de comunicação”.

A comunidade Retiro, segundo os discentes, recebe sinal de *internet* via rádio, a partir da Sede, além de canais de TV aberta e via parabólica. Também há sinais de operadoras de celular e rádios AM/FM transmitidos de estações localizadas na Sede e cidades circunvizinhas. Porém, a qualidade da conexão é instável. Para R03 “seu papel é unir as pessoas que aqui residem”. Segundo R01, “o principal meio utilizado pelos moradores é o aplicativo *WhatsApp*, inclusive, grupos, onde trocam informações”. Na Lagoa Preta também há recepção de canais de TV, rádio, *internet* e celular transmitidos da Sede e outros municípios. Para LP03 “a função é interligar as pessoas, independente da distância”. Porém, em ambos os territórios não há Correios.

No Juá os moradores recebem sinal de *internet* por antena, canais de TV abertos e via satélite, emissoras de rádio AM/FM e telefonia móvel da Vivo, Claro e Tim, segundo os estudantes. Estes relataram ainda que há um prédio dos Correios,

mas fechado há anos, tendo a população que se dirigir a Sede (12 km). Para J01 “o papel desses meios é interligar as pessoas, além de comunicar e informar”. Já no Frei Damião (Sede) a população acessa canais de TV digitais e analógicos, *internet* banda larga oferecida por vários provedores, sinal da rádio comunitária FM 104,9 e AM/FM de outras cidades. Há operadoras de celular Vivo, Claro e Tim, e Correios. Para FD01 “a função desses meios é levar e promover a comunicação entre os moradores”.

O Bom Haver conta com *internet* via rádio em boa parte das casas, telefonia móvel da Vivo, por haver uma torre instalada nas Balanças e Carnaúba. Recebe canais de TV aberta e via parabólica, rádios AM/FM de outras cidades. O prédio dos Correios mais próximo fica no Juá e está inoperante, segundo os jovens. Para BH02 “esses meios servem para que a população se informe e comunique, o que é importante”. Já o Baixio do Couro, próximo a Sede, conta com sinais das operadoras Vivo e Tim, provedores de *internet* via rádio e cabo, TV aberta digital, rádios AM/FM de outras cidades e Correios. Para BC03 “servem para comunicar e unir as pessoas”.

No Baixio das Bestas, próximo a Sede, a população consegue sintonizar canais de TV digitais e analógicos; receber sinais de telefonia celular Vivo, Claro e Tim, conexão à *internet* via rádio, sinal da rádio comunitária FM 104.9 e emissoras AM/FM de outros municípios. Esses meios de comunicação, conforme BB01, “servem para levar a comunicação e informar a todos”. Nas Areias a situação comunicacional é semelhante. Seus moradores têm acesso a sinais de TV aberta e via satélite, operadoras de celular Vivo, Claro e Tim, a FM comunitária 104.9 e rádios de outras cidades, e conexão à *internet* banda larga. Segundo A01, “seu papel é informar e ligar as pessoas a outras pessoas”. Os Correios localizam-se no centro de Penaforte, próximo as duas comunidades.

Observou-se que todos os territórios estudantis acessam diferentes meios de comunicação social como o rádio, televisão, *internet* e telefonia celular. Entretanto, o serviço de correspondência dos Correios não é acessível a 100% das comunidades analisadas, apenas, àquelas próximas à Sede, onde está situado seu prédio. Ressalta-se que nem todas têm estação de TV aberta, rádio comunitária, *internet* banda larga e rede móvel, que fazem parte das políticas públicas de conectividade e inclusão digital. O sinal vem de outras localidades, comprometendo a recepção. Um ponto comum aos territórios é papel desses meios de comunicação, que é interligar,

aproximar e informar as pessoas, independente da distância que as separam.

O empreendedorismo nos territórios estudantis, suas fontes empregadoras e geradoras de renda, assim como a renda média da população foram contemplados nas discussões desta pesquisa. A Vila Noá, segundo os estudantes, conta com empreendimentos que geram emprego e renda à população como clubes para festas dançantes, bares com bebidas diversas, depósitos de materiais e mercadorias, mercearia com produtos alimentícios, chácara para lazer/banho e outros. A maioria dos jovens participantes desta pesquisa acredita que a renda média da população é inferior a um salário mínimo mensal, algo ratificado pela fala de VN01: “acredito que a maior parte da população recebe menos de 1 salário mínimo”.

No Retiro, inclusive, na VPR há empreendimentos como mercadinhos de produtos alimentícios, lojinha de variedades e a agricultura familiar, mas em ritmo lento, já que as águas da transposição ainda não chegaram a ela, a fim de facilitar o cultivo, consumo e comercialização do excedente, segundo os estudantes. Já no sítio Retiro, a agricultura é intensa e destinada ao comércio. Os jovens pesquisados afirmam que a renda média da população varia de 1 a 2 salários. Na Lagoa Preta há poucos empreendimentos como barzinhos, mercearias e oficina mecânica, além da agricultura com plantações para comercialização. Todos os discentes pesquisados declararam que a renda média da população local é menor que 1 salário mínimo.

Na comunidade Juá, inclusive, na vila/sede, segundo os estudantes, há eventos culturais e religiosos, empreendimentos comerciais e agrícolas como pequenos negócios (bares e mercearias) e agropecuária com a criação de animais (bovinos, equinos e caprinos) e plantações de hortifruti destinadas à comercialização. Para J03 “a maioria da população possui renda em torno de 1 salário mínimo mensal”. Já no Frei Damião (Sede) há lanchonetes, mercadinhos, bares, clubes, chácaras para lazer, depósitos de materiais, lojinhas de roupas, calçados e perfumes, escola particular, *trailers* e outros. Segundo FD03, “a renda média da população é de 1 salário, penso. A quantidade de empregos é desproporcional à comunidade”.

A comunidade Bom Haver, segundo os estudantes pesquisados, conta com diversos empreendimentos comerciais e agrícolas, geradores de emprego e renda para a população local como mercadinhos, lanchonete, lojinhas de roupa e perfumaria, chácaras para eventos, balneários, parques de vaquejada, serraria, além

da agropecuária e fruticultura. Para BH03 “a renda média da população é no mínimo 1 salário”. Já o Baixio do Couro na urbe conta com mercadinhos de gêneros alimentícios, bares, petiscaria, lojinhas de variedades, assim como a agricultura familiar. Todos geram renda para seus habitantes. Conforme BC03, “a maioria da população recebe mais de 1 salário mínimo”.

No Baixio das Bestas, ao lado da Sede, os estudantes declararam que existem alguns empreendimentos que contribuem para a geração de emprego e renda da população, a exemplo de mercearia, parques de vaquejada, bar e petiscaria, granja, balneário para lazer, além da agricultura familiar (milho, feijão e frutas), pecuária (bovinos, suínos, aves e caprinos) e eventos pontuais como festas dançantes. Para BB02 “a renda média da população é de aproximadamente 1 salário”. Nas Areias há poucos empreendimentos como bares, petiscaria, depósito, mercearias, parque de vaquejada, lojinhas de roupa e perfume, plantações e roçados. De acordo com A02, “a população vive razoavelmente bem com uma renda igual ou superior a 1 salário”.

Todos os territórios estudantis pesquisados possuem empreendimentos privados, porém, de diferentes níveis/portes, desde barzinhos com a venda de bebidas e petiscos a comércios varejistas de produtos alimentícios. A agricultura familiar ou comercial está presente na maior parte das localidades, favorecendo a empregabilidade e geração de renda da população. Os estudantes participantes desta pesquisa declararam que a renda média dos moradores é 1 salário mínimo mensal, sendo os programas sociais como o Bolsa Família fatores que contribuem para sua complementação e manutenção, inclusive, em períodos de estiagem (seca).

A questão educacional no tocante às instituições de ensino presentes nos territórios estudantis, seus níveis, etapas e modalidades, assim como a escolarização média da população local são discutidos neste estudo, a partir dos relatos de jovens discentes conhecedores da sua realidade. Na Vila Noá existia a Escola José César Neto, que foi nucleada e demolida, dando espaço a construção de um CEI. Seus estudantes deslocam-se para escolas próximas como a Maria Guilhermina no Montevideu e Fátima Regina na Sede, que oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, e a Simão Ângelo que oferece Ensino Médio integral e EJA Médio. Para VN01 na Vila Noá: “a população em sua maioria não é escolarizada”.

No Retiro havia a Escola de 1º Grau Joaquim Pereira, que foi nucleada e

encontra-se fechada. Na VPR foi construída e inaugurada em 2016 uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que ainda não entrou em funcionamento. Daí os estudantes da comunidade deslocam-se todo dia para escolas localizadas no distrito Juá e na cidade de Penaforte. Para R02 “a escolaridade média da população é o Ensino Fundamental”. Na Lagoa Preta, segundo os discentes, existia a Escola José Miguel, que foi nucleada e demolida, situação semelhante ao Retiro, onde os jovens têm que se deslocar de ônibus para escolas no Juá ou Sede. Conforme LP03, “a maioria dos moradores tem o Ensino Fundamental e poucos o Ensino Médio [...]”.

A comunidade Juá possui a Escola José Cesário, que oferece Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1 e 2. Seus estudantes ao concluírem essas etapas, geralmente, cursam o Ensino Médio na Escola Simão Ângelo, situada na Sede. Segundo J02, “o Ensino Médio só é ofertado na cidade, tendo os alunos que se deslocarem todo dia”. Para J03 “acredito que o nível de formação da maioria dos moradores é o Ensino Médio incompleto”. Já a Frei Damião, dispõe de creche, escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio próximas, assim como extensão universitária e cursos técnicos. São exemplos: a Escola Alegria do Saber, Fátima Regina e Simão Ângelo. “Penso que a população possua o Ensino Fundamental completo em sua maioria” (FD01).

No Bom Haver, segundo os estudantes, funcionava a Escola de 1º Grau José Ferreira Dantas, que foi nucleada e fechada, tendo seus alunos que se deslocarem para a José Cesário no Juá ou EEB Joaquim Pereira Lima na cidade, a fim de cursarem a Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental. Conforme BH02, “as crianças e adolescentes estudam no Juá ou na cidade. Vejo que a maior parte da população é alfabetizada, tendo muitos o Ensino Médio”. No Baixio do Couro a situação é semelhante, uma vez que possui uma escola de Educação Infantil fechada, tendo as crianças e adolescentes que se deslocarem para a Creche Pedro Leandro, EEB Joaquim Pereira e outras instituições. Para BC01 “boa parte dos alunos se desloca para Campinhos e a cidade de Penaforte. A maioria da população tem Ensino Médio”.

O Baixio das Bestas não possui creche e escola. No passado seus alunos estudavam a Educação Infantil na José César Neto (Vila Noá) e o Fundamental na Maria Guilhermina (Montevideú). Segundo os discentes, hoje é comum deslocarem-se para a Fátima Regina, a fim de cursarem a Educação Infantil e Fundamental 1,

para EEB Joaquim Pereira complementar o Fundamental, e a EEMTI Simão Ângelo o Ensino Médio, todas na Sede. “Penso que a maior parte da população tenha estudado até a 4ª série” (BB03). Em Areias também não há escola. Sua situação é tal qual a do Baixio, onde os estudantes se deslocam todo dia para a Creche Pedro Leandro, EEIF Fátima Regina ou Ledite Ângelo, e a Simão Ângelo. “A população é alfabetizada, tendo a maior parte dos moradores o Ensino Fundamental completo”, conforme A01.

Na maior parte dos territórios estudantis não há escolas em funcionamento, fazendo com que crianças e adolescentes tenham que se deslocar diariamente de ônibus ou outros meios para as instituições mais próximas de suas comunidades, o que torna o processo de ensino aprendizagem ainda mais desafiante. Há casos em que penafortenses buscam a escolarização básica em localidades de Pernambuco (Campinhos e Montevideu), o que fere o direito à educação no seu território de origem, carregando sua cultura e identidade. Notou-se ainda que Penaforte possui uma escola de Ensino Médio (EEMTI Simão Ângelo) que acolhe todos os estudantes do município. Segundo os discentes, a escolarização média da população é o Ensino Fundamental.

Os órgãos e ações na área de saúde nos territórios estudantis, que culminam com bem estar e qualidade de vida da população local, assim como as atividades socioeducativas também foram abordados neste estudo. Na Vila Noá não há posto de saúde nem hospital. Os usuários se dirigem ao PSF 1 (Sede) e ao Hospital João Muniz na Avenida Ana Tereza de Jesus. Para VN01 “não há posto de saúde nem hospital na vila, mas num bairro próximo. Não conheço ações socioeducativas, apenas as visitas dos agentes de endemias e saúde durante o ano”. Essa ausência ou limitação tende a afetar o bem estar e a qualidade de vida dos cidadãos.

No Retiro há dois postos de saúde: um na VPR que, segundo os discentes, só funciona quinzenalmente com atendimento médico, campanhas de vacinação e visitas do agente de saúde/endemias; e um PSF no sítio, que vive fechado. Para R01 “as ações de saúde são praticamente inexistentes”. Na Lagoa Preta não há PSF. Sua população vai até a VPR Retiro ou Bom Haver. Para LP01 “as pessoas têm que se deslocar de madrugada para pegar ficha. Não conheço ações de saúde, só a visita dos agentes de endemias”. Já no Juá, tem PSF com consultas médicas, enfermagem, atividades educativas e visitas domiciliares. Para J01 “na vila há agentes de endemias que cuidam dos vetores e ACS que apoiam as crianças e a família, visitando as casas”.

Na comunidade Frei Damião há um PSF, segundo os discentes, em reforma há anos, tendo os pacientes que irem para outros postos ou o Hospital João Muniz localizado a 1 km. Para FD01 “os agentes de saúde e endemias visitam as casas, sensibilizando a população para uma boa qualidade de vida [...]”. No Bom Haver há PSF onde “são realizadas palestras, visitas domiciliares, buscando a qualidade de vida e bem estar da população” (BH01). Para BH02 “a saúde da população é razoável”. No Baixio do Couro não há PSF. Seus moradores são atendidos no PSF 2 e Hospital João Muniz na entrada da cidade. A comunidade conta com agentes de saúde e endemias. Para BC02 “o ACS divulga campanhas de vacinação de crianças”.

O Baixio das Bestas não conta com órgãos de saúde (posto ou hospital). Segundo os estudantes, sua população se desloca para a Sede em busca de atendimento no PSF e Hospital João Muniz, ou mesmo no PSF do Montevideu na divisa com Pernambuco. Conforme BB02, “há visita do agente de saúde, que acompanha as crianças, jovens e idosos, além do agente de endemias”. A comunidade Areias também não possui postinho nem hospital, tendo seus usuários que se deslocarem ao PSF 1 ou 2 e Hospital João Muniz, a depender da necessidade. Disse o/a jovem A02: “não vejo campanhas de saúde. Só visitas agendadas da equipe de saúde da família e dos ACS”. Para A03: “na capela há palestras educativas e visitas domiciliares. A população é bem saudável”.

Nos territórios estudantis analisados, os órgãos e as ações de saúde pública ainda estão aquém das reais necessidades da população. A maior parte das comunidades não conta com posto de saúde e muito menos hospital, tendo os usuários que se deslocarem por quilômetros até o único hospital ou PSF mais próximo, inclusive, no estado vizinho (Pernambuco). As ações de saúde são pontuais e escassas, limitando-se ao trabalho de rotina realizado por Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e de Endemias, além de visitas agendadas da equipe de saúde da família. Há ausência de atividades socioeducativas, inclusive, itinerantes, na maioria dos territórios pesquisados, que poderiam favorecer uma melhor qualidade de vida.

O planejamento urbano nos territórios estudantis, sua acessibilidade a pessoas com deficiência e o processo de urbanização dessas comunidades são apresentados e discutidos nesta pesquisa participante, considerando as vivências dos jovens. Na Vila Noá, segundo os estudantes, há um planejamento urbano parcial, sem

acessibilidade. Conforme VN01, “a urbanização é lenta, porém, a vila já conta com alguns equipamentos”. Para VN02 “a urbanização é limitada, carecendo de uma melhor estrutura”. Logo, esse processo está aquém das necessidades dos cidadãos.

No Retiro só houve planejamento urbano durante a construção da VPR. Segundo os estudantes, no sítio não há planejamento algum nem acessibilidade. De acordo com R02, “as pessoas constroem casas com terrenos doados pelos seus pais sem nenhum planejamento. Para R03 “a urbanização é precária, não existindo pavimentação, acessibilidade, etc”. Na Lagoa Preta não há planejamento nem acessibilidade para pessoas com deficiência. Para LP02 “a urbanização é precária, inexistente”. No Juá o processo de urbanização é idêntico às demais. Segundo J01, “tem energia elétrica, água encanada, coleta de lixo e uma rodovia ao lado. Porém, falta saneamento, pavimentação, abastecimento regular d’água e outros aspectos”.

No Frei Damião, segundo os jovens, não existe planejamento concreto nem acessibilidade para todos. Conforme FD01, “[...] nem sempre a população respeita as normas, construindo irregularmente. Por exemplo, as calçadas com diferentes tamanhos e alturas, impedindo a acessibilidade”. No Bom Haver, segundo os discentes, há planejamento, mas por parte da própria população. Para BH01 “cada pessoa busca zelar seu espaço, cuidando do território. A acessibilidade existe, mas ainda é limitada”. No Baixio do Couro também não há planejamento. Segundo BC02, “a urbanização se resume a energia elétrica, água encanada e um campo de futebol. Para BC03 “as construções urbanas não são planejadas nem há acessibilidade para as pessoas com deficiência.

A realidade do Baixio das Bestas não é diferente de outros territórios. Segundo os estudantes pesquisados, não há planejamento, acessibilidade nem equipamentos urbanos na comunidade. De acordo com BB02, “não há saneamento, pavimentação, etc. A urbanização se resume a água encanada em parte da vila e energia elétrica”. “As construções não são planejadas nem há acessibilidade para as pessoas com deficiência. Possui estrutura precária e limitada” (BB03). Nas Areias a situação é idêntica. Segundo A01, “apesar dos avanços na urbanização da comunidade, a população carece de uma melhor infraestrutura que lhe possibilite viver com dignidade”. “O planejamento urbano não é uma regra nas Areias, pois nem todos respeitam”, respondeu A03.

Os territórios estudantis pesquisados junto aos jovens não contam com um planejamento urbano em execução, baseado, por exemplo, em um plano diretor municipal, fazendo com que a população construa sem parâmetros, acompanhamento nem fiscalização do poder público, situação que interfere diretamente na organização das comunidades, inclusive, na acessibilidade das pessoas com deficiências. Relatou-se que cada sujeito constrói, por exemplo, sua residência ou empreendimento como e onde desejar, não obedecendo a normas legais contidas na lei de uso e ocupação do solo e no plano diretor. Tudo isso tende a afetar o processo de urbanização, já que a tendência de cada comunidade é crescer demograficamente, inclusive, com o PISF.

A questão ambiental nos territórios estudantis, referente à existência ou não de áreas verdes, ações socioambientais e atividades extrativistas neles, assim como sua paisagem sonora, são discutidos de forma participativa com jovens estudantes protagonistas nesta pesquisa. Na Vila Noá, segundo eles, existem poucas áreas verdes como plantações próximas, uma faixa de algarobas e vegetação nativa (caatinga), mas em época chuvosa. Para VN01 “[...] não existem ações ambientais. O extrativismo que conheço é a pesca e agricultura”. Já VN03, descreveu sua sonoridade: “ouço sons de carros e motos, pássaros, cães e músicas nas casas e carros passando”. Esses relatos indicam uma comunidade com traços rurais e, sobretudo, urbanos (intraurbana).

No Retiro existem áreas verdes como roças, árvores e a caatinga no período invernos, mas sem ações para seu desenvolvimento. Segundo os estudantes, as atividades extrativistas são agricultura e pesca. Para R01 “sua paisagem sonora apresenta sons de animais, veículos e pessoas”. Na Lagoa Preta há roçados, algarobas e mata nativa rala, exceto, ações ambientais. Seu extrativismo é agrícola. Quanto à paisagem: “ouço sons de carros e motos, pássaros, gado, cães e sons musicais de vez em quando” (LP03). No Juá também há espaços verdes: culturas agrícolas e vegetação natural, mas sem ações de preservação. Sua atividade extrativista é agropecuária e a paisagem sonora, para J01 “[...] é mais natural que urbana, não havendo poluição”.

O Frei Damião possui um espaço verde com algarobas e uma praça com árvores, além de jardins nas casas. Sua área construída é maior e o extrativismo está ligado à pesca e horta em quintais. Quanto à paisagem: “ouço sons de carros e motos,

pássaros, cães, gado e músicas nas casas” (FD03). O Bom Haver conta com áreas verdes como plantações, roças de legumes, frutas e verduras, que representam seu extrativismo. Segundo os estudantes, não existem ações ambientais. “[...] Há sons de carros, motos, músicas e animais” (BH02). O Baixio do Couro tem áreas verdes com árvores e plantações, menos ações ambientais. A agricultura familiar é o extrativismo. Na sua paisagem, “percebo os cachorros dos vizinhos latindo”, relatou BC03.

Na comunidade Baixio das Bestas existem poucas áreas verdes, geralmente, plantações/roçados, vegetação nativa e não nativa (algarobas). Segundo os jovens estudantes, a agricultura é sua atividade extrativista e não há ações ambientais de sensibilização e proteção à natureza. BB03 constatou em sua paisagem: “[...] latidos de cães, mugido do gado, barulho de carros e motos e músicas distantes”. As Areias também conta com espaços verdes semelhantes a outros territórios locais. Há cultivos e paisagens naturais com plantas da caatinga, que resistem à seca. Seu extrativismo é baseado na agricultura, pecuária e pesca. Quanto à sonoridade paisagística, “[...] ouvem-se carros, motos, animais e músicas tocadas em sons” (A02).

O meio ambiente dos territórios estudantis demonstra ser carente de ações socioambientais que visem a sua proteção e consequente manutenção, objetivando o acesso equânime às gerações atuais e, sobretudo, futuras. Os estudantes declararam que há poucas áreas verdes nativas, sendo a maioria cultivada pelos próprios moradores, seja em forma de roças ou jardins. A legislação é clara ao exigir que cada propriedade tenha uma área de proteção proporcional a sua dimensão, mantendo as características do seu bioma. Nota-se, porém, que nem todas cumprem a lei, afetando a natureza e a vida. O extrativismo agrícola é predominante nos territórios e sua paisagem sonora é híbrida, por serem notados sons comuns no meio rural e urbano.

O sentimento de pertencimento da população quanto aos seus territórios de origem, assim como as relações sociais e vínculos estabelecidos entre os sujeitos, foram abordados pelos jovens estudantes nesta pesquisa. Na Vila Noá, segundo eles, as pessoas demonstram pertencer à comunidade, tendo orgulho e respeito por ela. A relação entre seus moradores é tranquila. Para VN03 “acredito que haja um sentimento de pertencimento gratificante entre os moradores, pelo respeito existente e sua relação amigável”. No Retiro, os jovens relataram que há entre seus moradores um sentimento de amor, amizade e solidariedade, por pertencerem à comunidade

humilde, simples. Para R02: “as relações estabelecidas são tranquilas e respeitosas”.

Na Lagoa Preta, estudantes como LP01 percebem que “a maioria das pessoas defende a comunidade, zelando seu lugar de origem e respeitando uns aos outros”. Para LP03 “todos sentem-se pertencentes à comunidade, respeitando suas origens”. No Juá, segundo J01, “a população demonstra sentimento de alegria por pertencer a uma comunidade simples, bastante trabalhadora, dedicada”. Para J02 “[...] seus moradores são unidos e comunicativos”. O Frei Damião, segundo os jovens, tem uma população que se sente pertencente à comunidade, cuidando e falando bem do lugar e respeitando uns aos outros. “Me sinto pertencente à comunidade, identificando-me com o lugar onde vivo, mantendo o respeito ao próximo e as amizades” (FD02).

No Bom Haver os discentes declararam que a população demonstra pertencer à comunidade, tendo compaixão ao próximo. Para BH02 “sua relação é boa, cada um busca ajudar o outro”. No Baixo do Couro um jovem (BC01) relatou que “é limitado o sentimento de pertencimento à comunidade, pois muitas pessoas não a valorizam”. No Baixo das Bestas, apesar de ser uma comunidade unida, com bom relacionamento e participação ativa, a maioria dos jovens afirma que as pessoas não a valorizam. Para BB01: “percebo que pessoas não valorizam [...], não havendo um sentimento de pertencimento”. Em Areias, para A01 os moradores “[...] demonstram união, respeito e participação no seu dia a dia. [...] noto um sentimento de cooperação entre eles [...]”. “[...] gostam e valorizam a comunidade, tanto pela maioria ter nascido nela como por ter familiares residindo lá. Seu relacionamento é pacífico” (A02).

É perceptível que na maioria dos territórios estudantis analisados paira um sentimento de pertencimento da população, evidenciado na cooperação entre seus moradores, resiliência, respeito, compaixão, participação e outros princípios, inclusive, relacionados à Agroecologia. Mesmo nas comunidades onde os moradores não expressam o pertencimento, há características positivas como o relacionamento interpessoal, o amor ao próximo, espírito de solidariedade e afetividade familiar, assim como a iniciativa popular no tocante a sua participação no dia a dia da comunidade, nas situações de interesse da coletividade, que também denotam a preocupação da população com seu bem estar, qualidade de vida e obviamente com o território.

A presença de entidades e ações de assistência social no dia a dia da população dos territórios estudantis, apoiando os cidadãos em respeito ao seu papel

social, também foi objeto de estudo desta produção científica. Na Vila Noá, segundo os jovens estudantes, não existem órgãos de assistência social como o CRAS e CREAS nem ações diárias na comunidade, apenas, em outras localizadas a uma certa distância (2,5 km). Na vila existem usuários que são assistidos por programas sociais de transferência de renda. De acordo com VN02, “não há órgãos da assistência, apenas programas sociais como bolsa família e outros benefícios assistenciais recebidos por pessoas carentes. A igreja presta apoio à população”. O estudante VN01 afirma que “só há programas sociais como bolsa família e vale gás que a população de baixa renda recebe”.

No Retiro não existem entidades de assistência social, só ações como o Garantia Safra, Vale-Gás e Bolsa Família. Para R02 há “[...] ações da igreja católica, além de visitas da assistente social”. Na Lagoa Preta não há órgãos dessa área, somente programas sociais e outros benefícios recebidos pela população. “Não conheço órgãos da assistência social” (LP03). Segundo LP03, só existem “[...] programas e benefícios sociais para pessoas carentes”. O Juá também não conta com órgãos da política de assistência, conforme J01: “[...] apenas, visitas de técnicos da secretaria quando solicitadas. Porém, a população é assistida com programas sociais [...] que a maioria da população recebe”. Há [...] “ações da secretaria municipal e igreja católica, que realizam movimentos, doações” (J03).

No Frei Damião não há órgãos como a Secretaria de Assistência Social, CRAS, CREAS, mas a 1,5 km. “[...] no Frei Damião há benefícios da assistência social, que servem para reduzir a desigualdade” (FD01). Para FD02 “[...] só há programas e benefícios para pessoas carentes como o bolsa família e vale gás”. No Bom Haver a situação é semelhante. “Não existem entidades de assistência, mas ações da secretaria de ação social e igreja católica. Famílias carentes recebem bolsa família, auxílio gás, doação de alimentos e outros benefícios” (BH01). No Baixio do Couro “[...] existem ações religiosas, de saúde da família e assistência social como salário família, vale gás e cartão fome zero, além de entidades como o CRAS e CREAS” (BC01).

No Baixio das Bestas não existem entidades nem ações de assistência social. A população conta apenas com o recebimento de programas dos governos federal e estadual como BPC, Bolsa Família, Fome Zero e cartão Vale-Gás, segundo os estudantes. De acordo com BB03, “quem precisa recorrer ao CRAS, CREAS, etc,

deve ir à cidade”. Para BB01 “existem ações religiosas promovidas pela capela Rainha da Paz [...]”. Nas Areias também não há entidades da política de assistência, estando as mesmas localizadas em torno de 1,5 km. Segundo A02, “nas Areias não existem órgãos da assistência social, mas programas como bolsa família e vale gás para famílias de baixa renda, além de ações da igreja, através da capela de São Francisco”.

A política de assistência social, viabilizada por diferentes órgãos intersetoriais e ações socioassistenciais, segundo os estudantes, estão distantes dos territórios analisados, especialmente, dos sujeitos/cidadãos que mais precisam, os quais deveriam ser assistidos integralmente em suas necessidades básicas, tendo acesso ao mínimo social, que garante a cidadania e dignidade humana. A assistência social está presente nas comunidades, somente, por intermédio de programas disponibilizados pelo governo estadual e federal, que apesar de importantes do ponto de vista social, não alcançam toda a população, por diferentes situações. É preciso ir além do assistencialismo recorrente em ações pontuais como da igreja, sensibilizando os cidadãos quanto aos seus direitos.

A segurança pública, enquanto política social que visa à proteção dos cidadãos e seu patrimônio nos territórios onde residem, também foi contemplada nesta pesquisa participante sob o olhar de jovens estudantes conhecedores da sua realidade. Na Vila Noá, por exemplo, foi relatado que não há órgãos de segurança direcionados à população local e seu patrimônio. Segundo VN02, “não existe órgão de proteção na vila, apenas na cidade. Às vezes a polícia passa na viatura fazendo ronda. Segurança, só particular para quem pode contratar para vigiar sua casa ou comércio”. Para VN03 só há “[...] na sede de Penaforte e com poucos policiais pelo que sei. Só vejo vigias da prefeitura nos órgãos públicos próximos à comunidade”.

No Retiro não há órgão de segurança nem ações relacionadas. Segundo R02, “a vila é um lugar calmo e aparentemente seguro, mas não conta com órgão de segurança. É bem rara a presença da polícia. Quase não funciona, pois é a mesma da cidade”. Para R03 “não há segurança pública na comunidade, só vigilância particular: os garras da noite”. Na Lagoa Preta a situação é idêntica. “Não há órgãos de proteção à população e seu patrimônio. A polícia faz poucas rondas e só existem vigias nos prédios da prefeitura” (LP02). No Juá, conforme J01, “[...] há apenas vigias nos prédios da prefeitura. Não há policiamento, sequer, segurança particular”. “[...] às

vezes há ronda policial, geralmente, em eventos [...]. A segurança é frágil e não há ações nesse sentido”, declarou J03.

O Frei Damião conta com os órgãos que atendem a cidade (Polícia Militar e Civil). Segundo FD02, “[...] as rondas são poucas, assim como o número de policiais, especialmente, durante a noite. Vejo guardas municipais atuando em comércios e residências particulares, e vigias nos prédios da prefeitura”. No Bom Haver não há segurança, só na cidade. Para BH01 “[...] a comunidade não possui ações de segurança nem policiamento”. “Cada pessoa cuida do seu patrimônio com muito amor e carinho. É raro ver policiamento [...], fazendo rondas” (BH02). No Baixio do Couro “há órgão de segurança, mas não cumprem seu dever. Não existem ações [...] nem para zelar o patrimônio, só vigilância particular para moradores que pagarem” (BC01).

No Baixio das Bestas, segundo os discentes, não há segurança nem particular, só rondas eventuais. De acordo com BB02, “só há policiamento quando solicitado em caso de eventos. Rondas são raras na comunidade [...]”. Para BB03 “há policiamento na Sede. Na comunidade é frágil. As ações de proteção aos cidadãos e ao seu patrimônio são praticamente inexistentes”. Observei a viatura fazer ronda uma única vez”. Nas Areias não é diferente. Segundo A01, “[...] há órgão de segurança pública, mas na Sede, que é próxima e atende a comunidade também. Mas noto que é algo muito frágil, que precisa de reforço e melhor estrutura”. “Só tem vigilância noturna particular e vigia da prefeitura no estádio. Já o policiamento é bem limitado [...]” (A03).

O acesso à alimentação como direito fundamental e princípio agroecológico baseado na segurança alimentar e nutricional, partindo de diferentes modelos produtivos, é discutido nesta pesquisa participante sob a visão de jovens estudantes em seus territórios. Na Vila Noá, segundo eles, a população tem acesso a alimentos variados, desde aqueles produzidos na roça até os adquiridos no comércio local. De acordo com VN01, “[...] a produção em seus arredores é convencional na maior parte, pois emprega agrotóxicos, máquinas, etc”. Ratificando esta declaração, VN02 afirma: “sua produção agrícola é convencional, pois usa máquinas, irrigação, agrotóxico, etc. Há orgânicos, mas em sítios como o Ouro Preto”.

A população do Retiro, segundo os discentes, tem acesso a alimentos da roça como milho e feijão, e da indústria, através do comércio local. Conforme R02, “[...] os agricultores plantam grãos, legumes e verduras para o consumo familiar e venda. Sua

produção ainda é convencional, por utilizar agrotóxicos e máquinas”. Na Lagoa Preta a realidade é a mesma. “A população tem acesso a alimentos variados de origem agrícola e industrial. A produção é convencional, utilizando máquinas e agrotóxicos” (LP01). No Juá, sua população “[...] tem acesso a alimentos, especialmente, da agricultura como feijão, milho, mandioca e goiaba. Também adquire produtos da indústria/comércio [...]. Seu modelo de produção agrícola é convencional”, disse J01.

No Frei Damião seus moradores têm acesso a alimentos, a maior parte da indústria, visto ser um território urbano. Nas proximidades há práticas agrícolas. Segundo FD02, “[...] a produção existente, mesmo limitada a quintais e roçados, geralmente é convencional, por empregar venenos e adubos”. Já no Bom Haver, a população acessa alimentos da agricultura e indústria. Para BH01 “[...] o modelo agrícola predominante é convencional, pois são empregados agrotóxicos, máquinas, irrigação, etc. Produz para o consumo e, sobretudo o comércio”. No Baixio do Couro a população tem acesso a alimentos, principalmente, da agricultura familiar, além de industrializados. Os discentes não souberam informar seu modelo agrícola, mas concluímos ser convencional pelas características apontadas por eles.

O território Baixio das Bestas conta com uma agricultura familiar e comércio varejista de produtos alimentícios, que garantem a sua população o acesso à alimentação. Segundo BB02, os moradores acessam: “alimentos industriais e da agricultura familiar como o feijão, milho, frutas e verduras. O modelo de produção é convencional, pois usam trator e agrotóxicos. Nas Areias a realidade alimentar da sua população é semelhante. Inclusive, são territórios limítrofes. De acordo com A01, “as famílias acessam alimentos, através da agricultura e comércio local. Sua produção é convencional com uso de veneno e queimadas. Não adotam um modelo sustentável”.

O acesso a alimentos de origem agrícola e industrial, e seu modelo de desenvolvimento são realidades comuns aos 9 territórios estudantis pesquisados. Em todos, a população local acessa alimentos produzidos e comercializados localmente, denotando certa garantia alimentar, mas duvidosamente nutricional, visto seu modelo produtivo ser convencional em 100% dos territórios. Todos se mantêm presos a um sistema produtivo onde o capital e a lucratividade falam mais alto que a vida. Nota-se que até as experiências de agricultura familiar relatadas acabam adotando práticas inadequadas, servindo ao mercado, ao invés do bem estar da população.

No tocante a equipamentos e atividades de lazer, capazes de divertir e distrair a população nos territórios estudantis, favorecendo seu repertório sociocultural, os jovens estudantes relataram aqui sua realidade de forma crítica, a partir do seu protagonismo e direito de fala assegurados nesta pesquisa. Na Vila Noá, os mesmos declararam não existir equipamentos públicos de lazer/distração para a população, apenas, particulares como casas de shows, chácara e bares. Moradores praticam caminhada e outras atividades físicas em ruas e estradas, inclusive, ao lado do canal da transposição. De acordo com VN02, “[...] há atividades festivas e recreativas nas casas de shows, bares e chácaras particulares, e eventos religiosos da igreja católica”.

Na VPR Retiro, segundo os discentes, há campo de futebol, quadra esportiva e praça de lazer, mas, sem manutenção por parte do poder público. Já no sítio a realidade é pior. Conforme R03, “na área rural da comunidade não há equipamento de lazer/diversão”. A Lagoa Preta não dispõe de equipamentos de lazer/diversão, sequer, privados. Para LP02 “[...] há quem pratique caminhada, ciclismo, futebol e outras atividades esportivas/recreativas em espaços adaptados, além de eventos religiosos”. No Juá (vila e sítio) existem poucos equipamentos: “[...] quadra poliesportiva, campo de futebol aberto, chácaras, haras e barzinhos. Entre as atividades que divertem, destacam-se festas dançantes, eventos religiosos e visita dos caretas [...]”, declarou J01.

No Frei Damião “[...] há praça, academia pública, áreas destinadas a práticas esportivas, parque de diversão nas festas do ano, campo de futebol e quadra próximos, etc. Infelizmente alguns desses patrimônios são depredados. Há ainda festividades culturais, tradicionais, regionais e religiosas” (FD01). O Bom Haver conta com “balneários, campo de futebol, chácaras e barzinhos. As atividades de distração/lazer são festas dançantes, banhos, eventos religiosos, etc, que de certo modo favorecem o repertório sociocultural” (BH01). Já o Baixio do Couro tem poucos equipamentos de lazer e eventos. Há “[...] campo de futebol e bares com bebidas e alimentos” (BC03). Também, “atividades [...] acessíveis à população, a exemplo de igrejas e eventos religiosos” (BC01).

O território estudantil Baixio das Bestas não conta com equipamentos públicos de lazer/diversão. Segundo os jovens pesquisados, existem balneários, bares e parques de vaquejada, onde são realizados eventos que distraem a população, assim

como festividades religiosas na capela Rainha da Paz. “Conheço poucos equipamentos de lazer na comunidade como os parques de vaquejada e chácaras, onde há bolão, bingos e forró. Na capela há quermesses e novenas na festa da padroeira”, disse BB02. Em Areias há um estádio de futebol e alguns equipamentos particulares. Segundo A01, “[...] há jogos de futebol e atividades funcionais no estádio, bolões de vaquejada no parque, e eventos religiosos na capela de São Francisco. Penso que essas ações ampliam o repertório das pessoas”.

Na maioria dos territórios observou-se a ausência de políticas públicas como lazer, inexistindo equipamentos e/ou atividades para a população, inclusive, jovem, limitando seu repertório sociocultural. Só há eventos privados, esportivos e religiosos. A segurança é frágil e desestruturada. Não há postos policiais nem rondas ostensivas. Com a transposição, comunidades pacatas passaram a ter maior fluxo de pessoas, requerendo a atenção do Estado. A área do canal se mantém às escuras e aberta, favorecendo acidentes, assaltos e mortes, inclusive, por afogamento, algo recorrente. Logo, direitos fundamentais expressos na Constituição Federal têm sido negados.

4.2.4 Processo cultural nos/dos territórios

Na discussão dos aspectos culturais pertencentes aos territórios estudantis, inicialmente, buscou-se questionar os estudantes participantes desta pesquisa sobre o turismo ecológico e/ou comunitário em espaços naturais e/ou culturais, porventura, existente em suas localidades no tocante ao patrimônio ambiental, transportes e sonoridade paisagística. Na Vila Noá não há turismo ecológico nem comunitário, apenas visitantes em festividades religiosas da capela, shows dançantes nos clubes em datas comemorativas, além de cavalgadas e festas privadas. Seu patrimônio ambiental/natural é mínimo, sendo superior ao urbano. Sua sonoridade paisagística é mais urbana. Para o/a estudante VN01: “nunca vi turismo na vila, pois não há atrativos ecológicos, apenas movimentos religiosos na capela [...], além de shows nos clubes”.

No Retiro não há turismo ecológico. Segundo os discentes, às vezes aparecem visitantes para conhecer e fotografar a vila, por ser uma obra da transposição. Para R01 “[...] seus patrimônios são a igreja católica, evangélica e prédios públicos, que mal funcionam. Sua paisagem é tranquila, sem poluição sonora”. A Lagoa Preta não conta com turismo ecológico e comunitário, só eventos católicos que atraem

visitantes. “Nunca vi turismo na comunidade, pois não há atrativos, só movimentos religiosos na capela que reúnem um pequeno público” (LP01). Sua sonoridade mescla o rural e urbano. No Juá também não há turismo, só visitantes passando para conhecer a CE-390, transposição e transnordestina. “Seu patrimônio é formado por templos, fazendas e transportes” (J02). Sua paisagem sonora é mais rural que urbana.

No Frei Damião não há turismo ecológico, mas relacionado a festas religiosas, dançantes, pegadas de boi e bolões de vaquejada. “[...] como patrimônio há clubes, balneários, parque de vaquejada, igrejas, praças, cemitério, canal da transposição, etc” (FD01). Seus meios de transportes são moto e carro, e sua sonoridade, urbana. No Bom Haver “não há turismo em si, mas passeios, geralmente, nos feriados e finais de semana aos seus balneários, bares, chácaras, parque de vaquejada, capela, etc, buscando-se o lazer/diversão” (BH02). Sua paisagem envolve sons rurais e urbanos. O Baixio do Couro também não conta com esse tipo de turismo, só visitações à capela e chácaras. “Não tem patrimônio ambiental, apenas, meios de transporte terrestre (carros, motos, caminhão e trem)” (BC01). Sua paisagem traz sons urbanos e rurais.

A comunidade Baixio das Bestas não possui em seu território atrativos ecológicos e comunitários capazes de promover o turismo em si. Segundo os estudantes, há apenas locais que podem ser visitados como capelas, parques de vaquejada e balneário. “Não tem patrimônio ambiental, só pequenas reservas em terras particulares. Existem poucos veículos (carros, motos, bicicletas e caminhão)” (BB01). Sua paisagem traz sons rurais e urbanos. Nas Areias, conforme os discentes, há turismo religioso na capela São Francisco, estádio de futebol e ponte da transposição, onde pessoas de outros lugares vêm visitá-los. Para A02 [...] seu patrimônio natural é a caatinga, hoje com muitas algarobas. [...] Os meios de transporte que circulam/sobrevoam por lá são carros, helicópteros, motos e bicicletas”. Ouvem-se sons rurais e urbanos.

O turismo ecológico e rural, relacionados ao campesinato, à natureza e seus recursos, não ocorrem nos territórios analisados, mesmo detendo potencial para tal, devido serem de identidade agrícola, campesina. Pelos relatos dos jovens, há uma aproximação ao turismo comunitário, mas não especificamente, já que ele parte da organização das comunidades ao oferecerem aos turistas serviços e atrativos, que vão desde a sua hospedagem, a atividades como a culinária, visita guiada à roça,

açude, casa de farinha e outros. Em seus territórios, observou-se que os maiores atrativos são festas religiosas e dançantes, espaços recreativos e obras públicas, o que não caracteriza em si o turismo comunitário, mas abre portas para se pensar nele como possibilidade cultural-empresarial. Neles há estrutura de transporte, além de paisagismo sonoro, que mescla o rural ao urbano, o que os torna mais atrativos.

Nos 9 territórios estudantis pesquisados junto aos jovens estudantes, buscou-se investigar e analisar os eventos tradicionais realizados anualmente, que ainda mantêm sua tradição e respeito à cultura, identidade e territorialidade locais. Na Vila Noá, por exemplo, os jovens relataram que seu único evento tradicional são as procissões, quermesses e novenas durante a festa de Santa Teresinha, que ocorre todos os anos, encerrando-se com sua coroação na capela da comunidade. De acordo com VN03, “há eventos na vila, mas tradicionais só conheço dois: a festa da padroeira na sua capelinha e a cavalgada em homenagem a Cição e da emancipação política, que passam por ela com festa dançante no clube MVA, logo após”.

No Retiro existem eventos tradicionais, inclusive, na VPR. Segundo R03, “tem eventos de tradição como a festa da capela de São Jorge, semana santa (os caretas) São João, São Pedro e natal”. Para R01 “[...] há alguns eventos tradicionais [...], onde todos se reúnem em família e divertem-se”. A Lagoa Preta tem eventos tradicionais comemorados anualmente como quermesses, novenas e festas de coroação do seu padroeiro. “Tem eventos de tradição como festa da coroação, leilão, quermesses, novenas e visita da Mãe Rainha” (LP03). No Juá há encontros e cultos evangélicos, e festa católica do padroeiro Santo Expedito com quermesses, leilões, novenas e procissões. “No passado havia as formaturas do 9º ano da Escola José Cesário” (J01).

No Frei Damião “há eventos como missas, novenas, quermesses, desfiles, procissões, Dia de Finados, bingos, encontros de casal e outros” (FD03). Próximo tem a festa de Nossa Senhora (31 de maio), da padroeira (8 de setembro), emancipação política (31 de outubro), missa do vaqueiro, cavalgada e dia do evangélico. No Bom Haver, conforme BH01, “[...] há eventos tradicionais [...] como a festa do padroeiro, quermesse, leilão, bingo, novenas, procissões, bolão de vaquejada, quadrilha junina, cultos evangélicos e outros. O Baixio do Couro possui eventos tradicionais, comemorados todo ano. Para BC02 “há alguns eventos anuais como leilões e quermesses com venda de alimentos, quadrilhas juninas e festividades religiosas”.

No Baixo das Bestas são realizados todos os anos, segundo os jovens estudantes, bolão de vaquejada, bingos, rifas, desfiles infantis e quermesses em prol da capela durante as festividades da sua padroeira Rainha da Paz, além de fogueiras e festas juninas nas residências, visitas dos caretas na semana santa e o natal em família organizado pela própria comunidade. Já nas Areias, a população comemora em seu território, de acordo com A01, “[...] eventos tradicionais como a festa de São Francisco na capela e de São Lázaro. Antigamente havia o campeonato de futebol Ruralzão, além de bolões de vaquejada em Antônio Couto”. As crianças carentes da comunidade recebem brinquedos, pipocas e doces doados pela equipe Trilha Radical. No passado eram realizadas pegadas de boi/novilha no mato com dezenas de vaqueiros.

Todos os territórios estudantis contam com eventos tradicionais realizados anualmente, sendo a maior parte de cunho religioso, ligado ao catolicismo, que inclusive contribuiu para o surgimento do município de Penaforte em idos dos anos 30 do século XX. Cada comunidade analisada em conjunto com seus estudantes possui um padroeiro e mantém viva a fé cristã. Festas de gado relacionadas ao vaqueiro sertanejo também são comuns, a exemplo de bolões, vaquejadas e pegadas de boi, geralmente, em localidades rurais. Outra questão constatada nas respostas dos discentes é a manutenção de datas comemorativas pelas famílias como a semana santa, festas juninas e natal, que resistem às influências da era contemporânea.

Os bens materiais presentes nos territórios estudantis como prédios históricos, propriedades e meios de produção são apresentados e discutidos nesta pesquisa, visando sua difusão e materialidade na escrita, assim como outros aspectos socioculturais, para que as gerações, sobretudo, futuras tenham acesso a esse conhecimento de forma equânime e sustentável. Na Vila Noá, por exemplo, os discentes relataram haver poucos bens públicos como a transposição, um CEI em obra, pavimentação, eletrificação, abastecimento d’água e saneamento precário. No passado teve uma escola infantil e uma usina cerâmica. Para VN01 “[...] o patrimônio privado é maior, a exemplo de clubes, capela, bares, comércios, chácaras e propriedades rurais (roças)”.

No Retiro há “bens públicos como posto médico, escola, praça, campo de futebol e parada de ônibus. Privados, só pequenos comércios, a associação, igrejas, residências e faixa de terra para plantio. O meio de produção é a agricultura [...]”, disse

R01. Outro jovem acrescentou a CAGECE e SEFAZ. A Lagoa Preta “tem bens patrimoniais como escolinha fechada, a transposição, rodovia BR 116, resquícios do antigo posto de Romão Ferreira, a capela, fazendas e chácaras, roças irrigadas, criatórios de gado, mercadinho, bar de Zé Nilton, etc” (LP03). No Juá “conheço a escola José Cesário, o posto do PSF, o Correio, a Congregação Cristã, a capela de Santo Expedito, a ferrovia Transnordestina, o canal da Transposição, o haras, além de residências [...]. Como meio de produção há muitas roças/plantações de grãos, frutos, legumes e verduras” (J02).

No Frei Damião os estudantes responderam que “há [...] posto do PSF, canal da transposição, praça e cemitério, além de bens privados como igrejas, bares, creche, oficinas, lanchonetes, casa de peça e mercadinhos. No passado já teve parque de vaquejada, casa de farinha e fazenda” (FD01). No Bom Haver “[...] bens patrimoniais públicos e privados de valor material como a ferrovia transnordestina, o canal da transposição, posto de saúde, escola, balneários, chácaras, parques de vaquejada, comércios, lanchonetes, além de propriedades agrícolas e criação de animais” (BH01). Já no Baixio do Couro “[...] bens patrimoniais de valor material como prédios públicos e particulares: CRAS, CREAS, rodovia, transposição, ferrovia transnordestina, chácara, capela, igreja evangélica e mercadinhos”.

No Baixio das Bestas há patrimônio, sendo a maioria privado como parques de vaquejada, balneário, capela, chácaras, fazendas e mercearias, além de dois bens públicos: a transposição e chafarizes. “Conheço vários bens materiais na comunidade: residências construídas no século XX e atual, poços, estradas, açudes, chafariz comunitário, cantina, capelas, mercearia, parques de vaqueiro, balneário, canal da transposição e outros” (BB01). Nas Areias “existem bens materiais de valor histórico como a capela de São Francisco, o estádio construído sobre o antigo campo das Areias, também chamado de “mandiocão” (A01). No passado existiu uma usina de farinha e hoje seus meios de produção são roças e granja, responderam os jovens.

Todos os territórios estudantis analisados possuem bens patrimoniais públicos e privados, sendo a maioria comum como obras públicas e empreendimentos de caráter comercial, mas que possuem seu valor cultural e histórico, sendo uma referência simbólica para aqueles que os visualizam diariamente ao longo da sua trajetória de vida. Notou-se que nem todos os jovens souberam nomear ou identificar

esses bens, assim como quantificá-los. Mas suas respostas foram convictas, seguras, o que dá sustentação à pesquisa. Um ponto que chamou atenção foi o fato da agricultura estar presente no dia a dia das comunidades como um patrimônio, através de roçados e plantações, onde boa parte das pessoas extrai seu alimento e renda.

Esta pesquisa participante destaca e materializa por intermédio das palavras escritas, ensinamentos comuns aos sujeitos em seus territórios, o cumprimento de regras como a boa convivência, as formas como a partilha desses saberes e valores culturais ocorre, assim como são preservados. Na Vila Noá, conforme o/a jovem estudante VN01, “[...] há ensinamentos e regras comuns transmitidas de geração em geração, geralmente, pelos pais e familiares através da fala como o respeito e ajuda ao próximo, a honestidade, educação, religiosidade e o cumprimento da lei”. Segundo VN03, “as pessoas mais idosas ensinam a respeitar e ajudar ao próximo, ser cristão, honesto e trabalhador. Esses ensinamentos são repassados na conversa e também pelos bons exemplos”.

Na comunidade Retiro, conforme R01, “há ensinamentos como não cortar árvores, pegar animais dos vizinhos e matá-los, não jogar lixo nas estradas, não criar animais perto da moradia nem deixá-los soltos”. Soma-se a isso o respeito e a honestidade, segundo outro jovem. Esses saberes são partilhados através da oralidade. Na Lagoa Preta, segundo LP01, “são ensinados pelos pais e pessoas mais idosas o respeito ao próximo, a honestidade, ajudar ao próximo, não mexer nas coisas alheias. Esses saberes são passados pelo exemplo que a gente vê”. No Juá, conforme J01, “[...] ensinam o respeito às pessoas, ser sempre honesto, educação em primeiro lugar, não mexer nas coisas alheias. Esses ensinamentos são partilhados pelos pais de forma oral e através de exemplos”.

No Frei Damião “são ensinados o respeito às pessoas, ser honesto, não mexer nas coisas alheias, e outros. A partilha desses ocorre na fala dos pais dentro de casa e o pai sendo exemplo para os filhos” (FD01). Também “ser responsável, ter caráter, ser trabalhador, honesto [...]” (FD02). No Bom Haver “são ensinados na comunidade por pessoas mais idosas como pais e avós o respeito e a honestidade” (BH01). Segundo BH02, “meus pais e familiares ensinam a respeitar o próximo, ser gentil, não pegar no que não é seu e a procurar ajudar a quem precisa. Esses ensinamentos são mantidos pela fala”. No Baixio do Couro “são ensinados por pessoas mais experientes

(de maior idade): deveres, respeito e valores. Esses ensinamentos são compartilhados por falas ou mesmo pelo exemplo: “o filho vendo os pais” (BC01).

De acordo com jovens estudantes do Baixio das Bestas, sua população busca manter os bons costumes. “Os pais ensinam aos filhos o respeito às pessoas, ser honesto, não mexer em coisas alheias. [...] ensinam pelo bom exemplo” (BB01). Para BB02 “são transmitidos deveres e valores pela fala dos pais e seus ensinamentos, que passam de geração para geração, a partir da família”. Nas Areias “as pessoas na comunidade ensinam a ser responsável, trabalhador/a, honesto(a), ter compaixão com o próximo e não roubar” (A03). “Fui ensinado a respeitar as pessoas, ser honesto e obedecer às regras, não mexer nas coisas dos outros, etc, tudo isso, através da fala dos meus pais” (A01). A preservação desses ensinamentos ocorre pela oralidade.

Nas comunidades ou territórios estudantis analisados constatou-se a presença de ensinamentos comuns, que partem da família e daquelas pessoas mais experientes como idosos, tendo como canal de transmissão a fala, tanto para o ato de ensinar como para conservar essa característica cultural, necessária à formação identitária dos cidadãos. O respeito mútuo, trabalho, honestidade e compaixão são alguns preceitos identificados nas localidades onde convivem os jovens estudantes pesquisados, favorecendo uma convivência harmônica e respeitosa. Os relatos de alguns discentes evidenciaram ainda a preocupação dos pais com a educação moral/cívica dos filhos, não se restringindo ao âmbito familiar. Um exemplo é o cuidado destes com o patrimônio físico e natural.

Outro traço cultural aqui discutido e analisado junto a jovens estudantes diz respeito aos tipos de vestes, calçados e perfumes utilizados pela maioria das pessoas em seus territórios de origem, assim como seu estilo de vida, observando seu dia a dia, sua rotina diária. Na Vila Noá o/a discente VN01 declarou que “as pessoas usam vestes de agricultor, calça composta, short e vestido, além de sandálias rasteirinhas, botas, etc. Também perfumes como desodorante e colônia”. De acordo com VN03, “a maior parte da população é simples, de baixa renda. Usa roupas e calçados comuns e perfumes de diferentes fragrâncias. As pessoas idosas vestem roupas compostas”.

No Retiro “os moradores geralmente usam roupas leves. As mulheres saias, shorts e calças. [...] Já os homens, shorts e calças”, segundo R01. Para R02 “[...] as mulheres costumam usar vestido e os homens calça ou short, além de sandálias

havaianas”. “Também perfumes e/ou creme de pele. O principal calçado é o chinelo para ambas as partes” (R03). Na Lagoa Preta “a maioria da população é bem humilde. Usa roupas e calçados simples, além de perfumes de variadas fragrâncias. Os mais velhos usam roupa composta (LP01). Já no Juá, “as mulheres costumam usar vestido, saia e calça, enquanto os homens, short, camisa e blusa. Os calçados comuns são tênis, chinelo, rasteirinha e botas. Os perfumes, do tipo colônia” (J03).

No Frei Damião “as roupas mais comuns entre os moradores são vestidos, calças, shorts, saias e blusas de diversas marcas. Os perfumes são mais doces, marcantes e fortes. Já os calçados são botas, sandálias e sapatilhas” (FD03). No Bom Haver, segundo BH01, “observo pessoas se vestindo de forma adequada, composta, além de usar chinelos de dedo e sapatos a depender da ocasião. Costumam ainda utilizar perfumes, geralmente em eventos como festas”. Para BH03 “é um estilo simples na maioria das vezes, mas adequado”. No Baixio do Couro “observo pessoas se vestindo de forma composta e outras usando calçados e roupas leves, curtas, mais despojadas, a depender do momento. [...] costumam utilizar perfumes de diferentes fragrâncias, sinto” (BC01).

Na comunidade Baixio das Bestas a população – em sua maioria – é formada por pessoas simples, humildes, que sobrevivem basicamente da agricultura familiar e outras atividades econômicas autônomas. De acordo com o/a jovem estudante BB03, “percebo que a maioria das mulheres veste short e blusa, e boa parte dos homens short e anda sem camisa. Os perfumes que usam são bons com fragrâncias agradáveis”. Já no território Areias, conforme A01, “os moradores geralmente usam roupas leves como shorts, vestidos, blusas, e calçados tipo sandálias, chinelos e com salto. Costumam usar perfumes variados. Seu estilo de vida é simples”.

O estilo de vida da população dos 9 territórios estudantis é semelhante, apresentando características culturais equivalentes no tocante às roupas, calçados e perfumes utilizados. Seu quadro sociocultural e econômico traduz pontos em comum, fazendo com que os tipos de vestimenta, fragrâncias e calçados utilizados pelas pessoas também sejam idênticos, paralelos. É perceptível que nas comunidades urbanas e intraurbanas a variabilidade de estilos tende a ser mais ampla, diversificada, devido ao maior acesso às tendências da moda, assim como o leque de facilidades de pagamento. A rotina diária, a temperatura local e as ocupações também são fatores

que influenciam o estilo de vestir, calçar e perfumar-se dos sujeitos.

As comidas típicas, bebidas e remédios naturais, geralmente, produzidos e consumidos pela população dos 9 territórios estudantis, também foram pesquisados junto aos discentes que neles residem. Na Vila Noá, por exemplo, a alimentação mais consumida por seus moradores é a buchada, o munguzá, cuscuz com galinha ou frango, arroz e feijão, e a feijoada. Segundo VN01, há quem goste “de beber cachaça [...], além de remédios naturais”. Também há “bebidas como suco, água, refrigerante, raizadas, além de remédios naturais como banha de tiú, mentruz e banha de galinha” (VN02), além de “chás e lambedores”, conforme VN03.

No Retiro as comidas típicas “[...] são mungunzá, queijo coalho, angu com galinha, rapadura ou leite, e remédios naturais como lambedor, banha de tiú, mel com limão, mastruz com leite, babosa, chá de capim santo, romã e erva doce, e bebidas alcoólicas como cachaça, e refrigerantes” (R01). Acrescenta-se, segundo outros discentes, o feijão com pão, buchada de bode, chá de camomila, coentro, casca de laranja e aroeira, o banho de alfavaca para gripe, e cachaças tradicionais. Já na Lagoa Preta, conforme LP02, “há comidas típicas como baião de dois, cuscuz, feijoada e mungunzá. As bebidas encontradas são sucos, refrigerantes, chás de sidreira, capim santo, mel com limão, mastruz com leite”. Também há cuscuz com leite, raizadas e lambedor, segundo outros discentes.

No Juá as comidas típicas são “[...] arroz, feijão, peixe, macaxeira e frango. As bebidas são aguardente, sucos naturais como laranja, limão, além de chás de erva cidreira e capim santo” (J01). J02 acrescentou os remédios: “[...] malva santa, mastruz com leite, chá de alho e limão com mel”. No Frei Damião tem “baião de dois, cuscuz, vatapá, angu, mungunzá, pirão e buchada. As bebidas são refrigerantes cajuína, café, caldo de cana e de macaxeira. Já os remédios naturais são lambedor, mel de abelha, chá, mastruz com leite, babosa, gengibre, malva santa e do reino” (FD03). No Bom Haver, as comidas típicas são “[...] arroz e feijão, frango, peixes, carnes e pizzas variadas. Já as bebidas mais consumidas são sucos e chás diversos é cachaça. Não sei informar os remédios naturais utilizados” (BH02).

No Baixio do Couro os alimentos típicos, segundo BC01, são “feijão, arroz, baião, cuscuz e carne; as bebidas mais apreciadas são cerveja e aguardente, além de remédios naturais como chás, raizadas e lambedores”. Para BC02, “[...] a bebida

mais consumida é a cachaça”. Já no Baixio das Bestas tem comidas como “rubacão, arroz e feijão, sopa, tapioca, feijoada, rabada, fuçura, frango, peixe e carnes de gado, bode e porco. As bebidas são aguardente, raizada, vinho e cerveja. Os remédios são chás, banha de galinha, porco e teiú, limão com mel, mentruz e capim santo” (BB03). Nas Areias tem “baião, vatapá, munguzá, cuscuz, angu, buchada, bebidas como cajuína, café, caldo de cana e caldo de macaxeira. Remédios como lambedor, chás, mastruz com leite, babosa, folha de seriguela, malva santa e do reino” (A03).

A culinária dos territórios estudantis é bem diversificada, assim como a variedade de bebidas e remédios caseiros presentes na vida da população. Observou-se que cada um apresenta os alimentos produzidos e consumidos com maior frequência, o que os torna culturalmente típicos naquela comunidade. A questão alimentícia, além de remeter a tradição local, expressa uma cultura passada de pai para filho, de geração em geração, o que denota sua grandeza. A maior parte dos alimentos, bebidas e remédios citados pelos estudantes, remete em um plano macro traços da cultura nordestina, a exemplo do baião de dois (rubacão), da raizada com cachaça, dos chás, banhos e lambedores produzidos a partir de ervas encontradas na caatinga, assim como a banha extraída de animais, visando a cura de doenças.

Os territórios estudantis possuem uma série de manifestações culturais, inclusive, de cunho religioso, envolvendo diferentes crenças e costumes, além de templos religiosos e outros espaços onde a fé se propaga e converte-se em missas, cultos e outras celebrações, algo também abordado neste trabalho com o protagonismo de jovens estudantes. Na comunidade Vila Noá, “há manifestações religiosas realizadas na capela de Santa Terezinha durante sua festa como novenas, quermesses, bingos beneficentes, além de cultos na igreja/salão evangélico”, segundo VN01. Já para VN02, “existem poucas manifestações. A maioria está ligada à igreja católica, seguida das promovidas pelos evangélicos da comunidade”.

No Retiro “as manifestações religiosas na vila são missas, novenas, cultos evangélicos e festa do padroeiro. Os templos existentes são a Congregação Cristã do Brasil e capela de São Miguel Arcanjo” (R01). Também, “a igreja Assembleia de Deus” (R02). Na Lagoa Preta há “manifestações religiosas na capela de São Miguel Arcanjo, quermesses e bingos nas festividades do padroeiro” (LP01). Tem ainda novenas e adoração ao santíssimo. No Juá “a coroação de Santo Expedito com um mês de

festividade na comunidade e capela, além de movimentos evangélicos da Assembleia de Deus e Congregação Cristã [...]” (J01). Também “[...] leilões, quermesses, procissões, bingos, rifas, desfile e show musical. [...] os evangélicos realizam cultos, pregações, encontros e show gospel, além de escola bíblica” (J03).

Na comunidade Frei Damião, segundo FD01, “há manifestações na igreja matriz de Nossa Senhora da Saúde como a festa da coroação e padroeira, além de cultos e outros eventos evangélicos na Igreja Deus é Amor, Assembleia de Deus e Batista Maranata, e movimentos católicos como Vicentinos, ECC, as novenas e procissões”. No Bom Haver há “novenas, missas, cultos, festas do padroeiro, e os templos existentes são um evangélico (Congregação Cristã do Brasil) e outro católico (Capela de São Pedro)” (BH01). Já no Baixio do Couro, “há novenas à noite na capela e em residência de moradores da comunidade, além de encontros de oração e cultos evangélicos. Como templos, há a capelinha católica e uma igreja evangélica” (BC03).

No Baixio das Bestas há manifestações católicas e evangélicas, segundo os estudantes. “[...] fazem parte da comunidade: missas, procissões, novenas, terço, festa da padroeira e outras. Também há cultos evangélicos. Os templos existentes são um evangélico (Salão de Assembleia de Deus) e outro católico (Capela Rainha da Paz)”, relatou BB01. Já nas Areias, “[...] há manifestações de caráter religioso como novenas, procissões, quermesses, bingos beneficentes e a festa de coroação do padroeiro São Francisco. Também a procissão e acolhida nas casas da imagem de Nossa Senhora durante a festa de maio e setembro da matriz” (A01). Disse A02: “conheço e participo da festa de São Francisco [...]. Os evangélicos às vezes realizam cultos e eventos gospel em locais abertos como salões e calçadas”.

Em todos os territórios estudantis constatou-se a presença de manifestações e templos religiosos, demonstrando a existência de religiões cristãs praticadas pela população, não tendo sido identificadas outras crenças, por exemplo, de matriz africana. Essa pluralidade religiosa fortalece e favorece a laicidade descrita na Carta Magna de 1988. Notou-se que nas comunidades paira o respeito à diversidade religiosa, assim como a liberdade de culto em diferentes espaços, além dos templos. Ressalta-se, que Penaforte teve sua origem no catolicismo, que desenvolveu na primeira metade do século XX trabalhos de evangelização, assim como a introdução da sua padroeira e construção da primeira capela. Já o protestantismo foi sendo

introjetado paralelamente, desde a década de 1970, exercendo hoje forte influência, equivalente ao catolicismo.

Outro aspecto cultural analisado e discutido nesta pesquisa diz respeito aos rituais e/ou manifestações populares praticados nos territórios estudantis ao longo da sua história, que além de ampliar seu repertório sociocultural agregam diferentes valores como a tolerância e respeito à diversidade, seja ela qual for. Os jovens relataram que na Vila Noá há manifestações de cunho popular, que lamentavelmente “vem se perdendo” com o passar do tempo, dando espaço à chamada “modernidade”, segundo os eles. “Há poucas manifestações e rituais populares como o pau de sebo, malhação do Judas, fogueiras e quadrilha junina, pega de boi no mato, coroação da padroeira, cavalgadas e no passado existiu uma cerâmica”, declarou VN01.

No Retiro, conforme R01, “há poucas manifestações populares na comunidade com destaque para a festa do padroeiro São Miguel com procissões, novenas e quermesses, uma tradição mantida pelos moradores. Também a movimentação dos caretas na semana santa nas casas pedindo jejum”. Na Lagoa Preta tem “rituais e manifestações populares como a visita dos caretas na semana santa, desfile de crianças na festa da padroeira e quadrilha junina antigamente em Romão Ferreira”, declarou LP01. No Juá há manifestações populares, geralmente, religiosas como a crença/fé em santos específicos e festividades juninas. Também se comemora o Dia de Santo Expedito, São João e São Pedro, assim como o Natal em família [...]”. No passado havia a festa de conclusão dos alunos da Escola José Cesário.

No Frei Damião “há manifestações populares como o desfile das virgens e blocos carnavalescos, os caretas na semana santa, encenação da paixão de Cristo, desfile de crianças na festa da padroeira, festival de quadrilhas, exposições de arte e cultura, missa do vaqueiro, cavalgadas, feira livre [...]” (FD01). Também, a tradicional banda de pífanos nas festas marianas. No Bom Haver, segundo BH01, “todos os anos caretas visitam as casas, há festividades juninas, natalinas, além de festas religiosas e de gado como bolões”. BH03 relatou que “é realizado São João nas casas com quadrilha, leilão em prol da capela [...]”. No Baixio do Couro há “a visita dos caretas às residências na semana santa, quadrilhas no mês de junho, além de cavalgada em direção ao Massapê para celebração da missa do vaqueiro Cição” (BC02).

No Baixio das Bestas há “manifestações populares como quadrilhas juninas no

São João, desfile de crianças e quermesses na capela, e visita dos caretas na semana santa, além de movimentos políticos como reuniões e bate papo” (BB01). BB02 disse haver “[...] bingos, entre amigos, sorteios de brindes e crianças vestidas de careta visitando as casas [...]. No Natal e Dia das Crianças há ações solidárias”. Para BB03 “a população busca manter suas tradições”. Nas Areias “[...] são poucas como a festa de São Lázaro, onde cães de rua são presenteados, [...] novenas de Nossa Senhora e do padroeiro São Francisco de Assis. No Dia das Crianças e natal, geralmente, ocorre a distribuição de presentes e cestas básicas a famílias carentes” (A01). “No passado, dizem os mais velhos, havia a farinhada na antiga casa de farinha” (A03).

Os 9 territórios estudantis ao serem analisados demonstraram ser culturalmente ricos no que tange às manifestações populares desenvolvidas por sua gente ao longo da história. Todos possuem rituais e/ou manifestações tradicionais de caráter popular, que remetem à cultura da população local, mapeando e delimitando sua territorialidade sociocultural. O município de Penaforte - em si - apresenta múltiplas tradições que refletem sua trajetória cultural, que apesar de estar arraigada na religiosidade, evidencia e ao mesmo tempo consolida a identidade penafortense, tanto pelo protagonismo do seu povo quanto a defesa de suas memórias e ancestralidades. Afinal, “o presente tende a ser o espelho do passado” (grifo nosso).

A agricultura é outro aspecto cultural contemplado nesta discussão, assim como as atividades relacionadas, destacando os tipos de alimentos produzidos e/ou comercializados no campo sob o olhar de jovens estudantes que residem e/ou conhecem a realidade local dos territórios penafortenses analisados. Na comunidade Vila Noá, segundo VN01, “é desenvolvida a agricultura familiar, sendo a maior parte da produção para o consumo. Entre as culturas produzidas estão o tomate, pimentão, coentro, cebola, alface, maracujá, goiaba e côco”. VN03 ratifica e acrescenta que “há produção agrícola [...] de feijão, milho, abóbora, jerimum e frutas como melancia, além da pecuária com criação de porco, cabra, galinha e gado. A produção é destinada à subsistência e comércio”.

No Retiro há “[...] diferentes culturas: o pimentão, pimentinha, milho, coentro, tomate, manga, maracujá, cebola, banana, laranja e melancia, e a pecuária com criação de animais: gado, ovelhas, galinhas, porcos, cabras, cachorros e outros” (R01). Para R02 “a maior parte da produção é para o consumo familiar” e “a criação

de animais para o abate” (R03). Na Lagoa Preta “[...] as principais culturas agrícolas são o feijão, tomate, pimentão, goiaba, milho, maracujá, assim como a criação de gado, ovelhas, galinhas e porcos. Parte da produção é para o consumo e a maior para a comercialização”. No Juá “[...] são produzidas goiaba, manga, maracujá, milho, feijão, cebola e outras culturas agrícolas. [...] são criados galinhas, gado e bodes. A maior parte é comercializada” (J01).

A agricultura no Frei Damião “[...] ocorre de forma tímida nas proximidades, devido ser [...] intraurbano. Planta-se o feijão, milho, frutas e verduras. [...] há hortas e quintais em parte das casas, onde se cultiva goiaba, manga, mamão, limão, acerola, etc, além da criação de animais como galinha e porcos. A produção é destinada ao consumo” (FD01). O Bom Haver “tem a agricultura e diferentes atividades [...]. Suas principais produções são a melancia, pimenta, goiaba, limão, mamão, feijão, maracujá, tomate, etc. Também há criação de gado, frangos, cavalos e outros animais” (BH02). No Baixio do Couro “[...] as principais culturas produzidas são o coentro, pimentão, pimentinha, acerola e outras frutas, grãos (milho e feijão) e criação de ovelhas. Parte dos alimentos é consumida e o restante comercializado” (BC01).

No Baixio das Bestas, segundo BB03, “existem plantios de milho, feijão, coentro, pimenta, goiaba, melancia, manga, côco e outras culturas. Também a criação de ovelhas, galinhas, bodes, gado, etc. A produção é mais para o consumo. BB02 ratifica e acrescenta ao afirmar que “existe a agricultura familiar, que produz feijão e milho, além da criação de galinhas, etc. Parte dos alimentos é consumida e o restante vendido”. Já nas Areias “[...] a agricultura é familiar, pois destina-se à produção de alimentos para o consumo das pessoas que moram no lar. Pouco é comercializado. Há roças de feijão, milho e macaxeira, animais para o abate como galinhas e porcos. São plantados jerimum, coentro, macaxeira, laranja, manga, pinha, limão, goiaba, além de capim para alimentar animais [...]” (A02).

A cultura agrícola nos territórios estudantis demonstra ser uma atividade usual por parte de seus moradores, inclusive, de áreas urbanas e intraurbanas. Além de favorecer a alimentação e nutrição dos núcleos familiares, contribui com sua renda, já que parte da produção é comercializada para o mercado, inclusive, por atravessadores de outros municípios, conforme os estudantes. Esses adquirem os produtos com um menor preço, transportam e revendem. Outro aspecto relacionado

à agricultura, evidenciado nos resultados e discussão, é a pecuária, que traduz a criação de animais. Nas comunidades analisadas é algo também comum, sendo destinada a maior parte ao abate, tanto para a alimentação da prole quanto para abastecer o mercado frigorífico de Penaforte.

A questão sociolinguística, que trata do linguajar usual da população rural e urbana em seus territórios de origem, seu nível linguístico e a etnolinguística ou origem étnica da linguagem também foram aspectos culturais discutidos e analisados nesta pesquisa com a participação de estudantes falantes nativos da Língua Portuguesa. Na Vila Noá, segundo VN01, “o linguajar da população é formal, informal e regional. A maioria é nordestina, tendo nascido na comunidade. Nem todos tiveram acesso à escola, o que limita seu vocabulário. Parte dos jovens frequenta a escola ou já concluiu, o que explica sua etnolinguística”. VN02 ratifica: “percebo que [...] boa parte não concluiu os estudos [...]. Mas uma parcela da população [...] possui escolaridade”.

No Retiro há variações linguísticas. “[...] sendo as mais comuns a regional ou geográfica, pela maioria da população ser natural da região; seguido da linguagem informal ou não formal [...]” (R01). “Ouço a maioria das pessoas utilizar a variação informal [...], devido ser mais popularizada e não exigir formalidades. A população possui razoável nível linguístico” (R02). Na Lagoa Preta “a população usa mais a linguagem regional e informal, já que são nordestinos e boa parte não frequentou a escola, por falta de oportunidade” (LP03). “Percebo que seu nível linguístico é intermediário. Sua etnolinguística é geográfica, partindo do Português” (LP03). No Juá “as linguagens predominantes são a informal e regional. O nível linguístico da população é mediano e sua origem é territorial ou geográfica” (J01).

No Frei Damião, segundo FD01, “a variação linguística mais utilizada pela população é a informal e regional, pois nem todos os moradores tiveram acesso à escola, acham mais fácil e prática a comunicação não formal [...]. Sua etnolinguística é de origem nacional e o nível linguístico [...], penso ser mediano”. No Bom Haver “as [...] mais usadas pelas pessoas são a informal e regional. A maioria é nordestina e nem todas tiveram acesso à educação formal. Sem contar, que a fala não possui regras, mas a escrita” (BH01). “Penso que o nível linguístico [...] seja mediano” (BH03). No Baixio do Couro “ouço pessoas utilizarem na fala o Português padrão, assim como o informal e regional, talvez, de acordo com a situação. Creio que o nível de linguagem

da população seja mediano, já que muitos são escolarizados” (BC03).

No Baixio das Bestas, próximo a Sede, a variação linguística predominante entre os moradores é a regional, seguida da informal. De acordo com BB02, “o linguajar da população adulta é mais regional e informal. Creio que pelo fato de serem sertanejos do Nordeste brasileiro, além de não terem estudado na idade certa”. Segundo BB03, “[...] nem todos frequentaram a escola. A etnolinguística da comunidade é campesina”. Já em Areias, conforme A01, “o linguajar da população é mais regional, pois todos são nordestinos e a maioria nasceu e cresceu na comunidade, mantendo laços culturais e familiares”. Ainda de acordo com A01 “muitos também falam informalmente, talvez pela espontaneidade da comunicação. Penso que seu nível seja intermediário, uma vez que a maioria passou pela escola”.

Ao analisar as respostas dos estudantes quanto ao linguajar da população em seus territórios, notou-se que as principais variações linguísticas do seu cotidiano são a geográfica/regional, cientificamente chamada de diatópica. Conforme os jovens, é comum ouvir pessoas falarem “oxe, visse, vixe, fuleiro e abestado”. Outra variação é a formal/informal, empregada conforme o uso social da fala, a depender da ocasião e o letramento do falante, se escolarizado ou não. Tecnicamente é chamada de diafásica, por apresentar dualidade. Segundo os discentes, nas comunidades ouvem-se termos como “pra, pro, cê, tá e tô”, que denotam informalidade. Para Bagno (2007) uniformidade linguística é algo ilusório, já que a natureza humana é heterogênea.

Outro dialeto constatado nos territórios, a partir das respostas dos discentes e da observação contextual é o grupal/social, cientificamente denominado de diastrático. Este corresponde a vocábulos próprios de determinados grupos como estudantes e agricultores. Entre os jovens, por exemplo, ouvem-se termos como “*spoiler, sextou, crush e shippar*”. Os agricultores, por sua vez, costumam falar em “braça, tarefa, brocar, apartar”, entre outros. Os participantes da pesquisa declararam que na maioria dos territórios o nível linguístico das pessoas é intermediário, por terem escolaridade e estabelecerem comunicação. Já sua etnolinguística é nacional, partindo do processo colonizatório que sofreu o Nordeste a partir do século XVI.

A liberdade de expressão e comunicação entre os sujeitos em seus territórios, assim como seu repertório linguístico-cultural, foram aspectos discutidos e analisados cientificamente em conjunto com os jovens estudantes participantes desta pesquisa.

Na comunidade Vila Noá, situada na Sede, a liberdade de expressão é recorrente, segundo os eles. Os moradores podem se comunicar livremente, expondo o que sentem e desejam. “[...] as pessoas têm facilidade de falar e seu repertório é rico, porém, existe um vocabulário pobre” (VN01). Já para VN02, “a comunicação da população é boa, não havendo limitação da liberdade de expressão. Seu repertório linguístico é diversificado. Considero seu nível linguístico intermediário”.

No Retiro a população tem liberdade para se comunicar. Segundo R01, “os moradores se expressam livremente e possuem um vocabulário direto. Todos se respeitam”. “A comunicação é livre [...], vista como um direito comum. As pessoas possuem um vocabulário fácil e bom repertório” (R03). Na Lagoa Preta “a comunicação é boa entre as pessoas, não havendo impedimento à liberdade de expressão. Seu repertório linguístico é diversificado. Considero o nível linguístico intermediário” (LP02). No Juá, os moradores “são livres na forma de falar, se vestir, na religiosidade, etc. Todos conseguem se comunicar com facilidade e seu repertório é bom” (J01). “Penso que seu repertório linguístico-cultural seja regular”, declarou J03.

Os moradores do Frei Damião, segundo os estudantes, expressam-se livremente. “A comunicação é livre no bairro. Mas minha liberdade de expressão acaba quando ela fere os direitos do próximo. As pessoas da comunidade não têm facilidade de falarem em público” (FD01). No Bom Haver, conforme BH01, “a liberdade de expressão/comunicação é parcial a depender da questão a ser exposta pela pessoa. Mas existe abertura para falar em público e as pessoas possuem um bom repertório para isso”. Já no Baixio do Couro, “as pessoas [...] são livres para se expressar e comunicar” (BC01). Para BC02 “apesar de haver liberdade de expressão, boa parte dos moradores da comunidade não possui o ensino básico, o que limita sua comunicação e conseqüentemente seu repertório”.

No Baixio das Bestas a liberdade de expressão está presente, de acordo com os sujeitos pesquisados. Para BB01 “as pessoas na minha comunidade são livres, podendo falar abertamente e com facilidade. Mas seu repertório linguístico-cultural é pequeno, pois boa parte nunca frequentou a escola ou não concluiu seus estudos”. BB03 ratifica ao afirmar que “o repertório da maior parte é baixo pela instrução limitada e falta de leitura”. Nas Areias “os moradores [...] têm liberdade e facilidade de se expressar em público. Seu repertório linguístico-cultural é rico, diverso, por manterem

traços da origem de Penaforte” (A01). “Percebo que os habitantes [...] conseguem se expressar de forma livre, podendo falar [...] aquilo que sentem e desejam. Na época das obras da transposição se uniram e fizeram movimentos” (A02).

Ao analisar as respostas fornecidas pelos estudantes, por meio do questionário no que tange à liberdade de expressão e comunicação nos seus territórios, constatou-se que na maioria a população tem plena liberdade de se expressar e comunicar com outros sujeitos, inclusive, em público, podendo difundir seu pensamento, fazer suas reivindicações, sem que haja censura, represália ou qualquer outro tipo de impedimento, fazendo valer o direito à liberdade de expressão e comunicação, expresso no Art. 5º, § IV, da Constituição Federal: “É livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato”, e seu Inciso IX: “É livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (Brasil, 1988).

O estilo ou modo de vida dos moradores nos territórios estudantis, considerando seu modo de ser e agir, a convivência e cooperação, além da existência ou não de um multiculturalismo, foram aspectos analisados e discutidos também nesta pesquisa com jovens estudantes protagonistas. Na comunidade Vila Noá “a maioria das pessoas é humilde e de baixa renda. Mesmo assim procuram ajudar umas as outras. Percebo que na vila há múltiplas culturas” (VN02). Conforme VN01, “o estilo de vida das pessoas é simples e tem uma boa convivência. Elas se ajudam e dão assistência sim. Há muitas culturas, um multiculturalismo”. VN03 ratifica e acresce, dizendo que “[...] existe harmonia e diferentes culturas, pois pra conviver em uma comunidade, precisamos disso”.

No Retiro “as pessoas têm boa convivência, realizam trabalhos em grupo ou individual e são comunicativas. Sempre que alguém precisa de ajuda, todos se juntam para ajudar. [...] há múltiplas culturas na comunidade” (R02). R03 diz que “todos vivem tranquilamente em suas casas com sossego e harmonia. Há quem diga que não troca esse sossego por nada”. Na Lagoa Preta, segundo LP01, “[...] as pessoas são simples, gostam de se ajudar, possuem uma vida calma, agem com humanidade e tem boa convivência. Percebo que possuem a mesma cultura”. “A maioria das pessoas é humilde, de baixa renda” (LP02). No Juá “[...] as pessoas são simples, se ajudam, cooperam e tem boa convivência. Existe um multiculturalismo, inclusive, com

diferentes religiões” (J01).

Na comunidade Frei Damião “[...] as pessoas são trabalhadoras, felizes e companheiras, mesmo diante das dificuldades impostas pela vida como a questão financeira. Sempre buscam ajudar uns aos outros e há um misto de culturas e povos [...]” (FD02). No Bom Haver, conforme BH03, “[...] a maioria das pessoas é humilde, uma pequena parcela tem boa condição financeira e costuma ajudar as outras. Porém, nem todos são assim. Percebo a presença de um multiculturalismo”. BH02 reafirma que “há diferentes culturas na comunidade”. No Baixio do Couro “as pessoas são simples e de baixa renda. A convivência entre elas nem sempre é pacífica, pois surgem “conversas” que atingem a dignidade do outro. Percebo que há múltiplas culturas [...]” (BC01).

O Baixio das Bestas conta com uma população formada, de acordo com BB01, por “[...] pessoas simples, vivendo em um clima harmônico. Buscam se ajudar. Existem várias pessoas e suas diferenças, inclusive, gostando de outras culturas”. Para o/a jovem estudante BB03 “as pessoas em suma maioria são humildes, convivem em harmonia e apresentam múltiplas culturas [...]”. Em Areias o estilo de vida da sua população é semelhante ao do Baixio das Bestas. Segundo o/a discente A01, “[...] as pessoas da comunidade são humildes. Buscam ajudar umas as outras. Há harmonia e cooperação entre todos. Percebo que há diferentes culturas”. A03 acrescenta que elas [...] são felizes e companheiras”.

As populações residentes nos territórios estudantis analisados possuem estilos de vida semelhantes, sendo a maioria simples e humilde, geralmente, formadas por pessoas de baixa renda, que mesmo diante das dificuldades busca ajudar ao próximo, estendendo-lhe as mãos e prestando o apoio necessário, inclusive, em situações adversas como fome e doença. Essa percepção é evidenciada nas respostas fornecidas pelos estudantes, que fazem parte da realidade local como moradores. A convivência entre eles é baseada na harmonia e cooperação mútua, que remetem a princípios agroecológicos. Os discentes relataram ainda que em seus territórios há culturas e memórias, inclusive, ancestrais, o que denota um multiculturalismo.

A existência de povos tradicionais e/ou originários nos territórios estudantis, de saberes construídos por eles, assim como o papel dos jovens no tocante à preservação da ancestralidade é outro aspecto analisado nesta pesquisa com o intuito

de visibilizar essas minorias, fortalecendo sua identidade e territorialidade. Na Vila Noá o/a discente VN01 relatou que “há pessoas com traços indígenas e quilombolas (negros), além de agricultores, catingueiros, pescadores e rezador. Há saberes como o uso de chás para curar doenças, rezas para benzer crianças, superstições e mitos”. VN02 ratifica e acresce que “existem agricultores, catingueiros, pescadores, parteira e outros povos tradicionais, que transmitem saberes como rezas, comidas típicas, remédios naturais e histórias antigas. Sinto o dever de repassar para outras pessoas”.

No Retiro “há agricultores tradicionais, descendentes de índios, pescadores e rezadores. Há saberes como chás de ervas medicinais, mitos e superstições. Meu papel é respeitar e continuar divulgando pela fala/escrita”, disse R01. “Meus avós contavam histórias quando eu era criança, que marcaram minha vida” (R02). Na Lagoa Preta “tem agricultores, catingueiros e outros povos raiz, que ensinam usarmos chás para curar doenças, rezam sobre as testas das crianças, contam histórias antigas, cantam música de ninar, cantigas, etc. Minha missão é passar tudo isso para outras pessoas” (LP03). No Juá “há agricultores tradicionais e com a transposição, ribeirinho-pescadores. Existem saberes como chás, superstições e histórias que devo repassá-los para outras pessoas, preservando através da fala e escrita” (J01).

No Frei Damião “há agricultores, pescadores, rezadores, mendigos [...], que possuem saberes como a produção de chás naturais, contação de histórias, mitos e experiências de vida. Meu papel como estudante é propagar esses conhecimentos para outras pessoas” (FD01). No Bom Haver “há agricultores, catingueiros, rezadores e parteira. Os principais saberes são os remédios naturais, superstições e rezas que curam doenças. Busco ir passando esse conhecimento às próximas gerações” (BH01). O Baixio do Couro “tem agricultores, pescadores, rezador, descendentes quilombola e indígena, parteira, cigano e catingueiros. Sabem credices como: deixar chinelo virado para baixo, a mãe morre, além de mitos. Busco levar esses saberes a outras pessoas” (BC02). BC03 acrescenta: “fazem rezas para tirar o “mau olhado”, banho de chás e também para curar gripe”.

No Baixio das Bestas há povos de diferentes origens e tradições. Segundo BB01, “tem pescadores, caçadores, agricultores, catingueiros, rezadores e outros. Possuem saberes tradicionais como rezar na testa, fazer chás naturais para curar doenças, a medicina popular. Sinto-me responsável em passar esse conhecimento a

outras pessoas”. Para BB03 existem pessoas “que parecem descendentes de índios. Usam chás do mato, contam histórias e mitos, fazem rezas e adivinhações”. Nas Areias, “penso que são descendentes de indígenas e quilombolas, pelas características de alguns moradores e [...] por fazermos parte do Cariri, onde no passado havia índios. Há saberes como chás e rezas para a cura de doenças. Meu papel é passar para outras pessoas” (A1).

Penaforte, por ser um território de identidade situado no Cariri cearense, que faz fronteira com Pernambuco, possui uma diversidade étnico-racial, inclusive, sujeitos com traços originários (indígenas) e tradicionais como catingueiros. Para ter uma ideia, há comunidades circunvizinhas onde os estudantes julgam ser remanescentes de quilombos, porém, ainda não mapeadas por órgãos como o IBGE e IPHAN, a exemplo do Riachinho, “popularmente” chamado de quilombo. O Cariri já abrigou a etnia Kariri, havendo um remanescente próximo à Penaforte: o território ancestral dos índios Isú-Kariri, que tem reivindicado a construção da primeira escola indígena na região. Nos territórios estudantis há vaqueiros, agricultores, pescadores, ribeirinhos, fundo de pasto e outros povos que carecem de reconhecimento oficial.

As vivências culturais presentes nos territórios estudantis, que comumente são transmitidas pelos seus moradores de geração para geração por meio da oralidade (fala) representam outro aspecto cultural discutido nos resultados desta pesquisa junto a jovens estudantes neles residentes e/ou conhecedores da sua realidade. Na Vila Noá, segundo VN01, “são transmitidos oralmente para as gerações: mitos, superstições, remédios caseiros, visões/visagens, rezas, o terço, cantar o hino, participar das rodas de conversa no terreiro”. Disse VN02: “meus pais e outras pessoas me ensinam rezas, histórias de vida, o respeito e honestidade, adivinhações e até remédios do mato para doenças”. “Costumo ouvir as pessoas falarem sobre experiências de vida” (VN03).

No Retiro, afirma R01, “meus familiares e outras pessoas transmitiram oralmente para mim superstições, mitos do folclore, tradições e remédios naturais, que até hoje estão gravados na minha mente”. Na Lagoa Preta “costumo ouvir meus pais, amigos e familiares falarem sobre histórias de vida, remédios naturais, ensinamentos do terço, superstições, curas caseiras, orações e o costume de ir à igreja” (LP01). No Juá, segundo J02, “[...] é comum ouvir orações feitas por pessoas

cristãs da comunidade, a celebração do terço em família, da ceia na semana santa e natal, ornamentam o terreiro com bandeirolas e fogueira no São João e São Pedro.” Ainda conforme J02, “fazem a ornamentação natalina nas casas, celebram o ano novo e outras vivências. Também, a cultura do casamento, contação de histórias e acender velas na festa das candeias”.

Na comunidade Frei Damião, conforme FD02, “foram ensinadas pelos meus pais e pessoas próximas brincadeiras, superstições, mitos e lendas, histórias, adivinhações, remédios de origem natural, rezas do terço, entre outras vivências, através da oralidade”. No Bom Haver “ouço na comunidade pessoas falarem de histórias antigas, experiências de vida e remédios do mato”, disse BH02. O estudante BH03 acrescentou “superstições, mitos e rezas transmitidos pelos pais e outras pessoas”. Já no Baixio do Couro, assim como nos outros territórios, os pais costumam “falar de mitos, histórias, experiências, exemplos pessoais e remédios do mato”, segundo BC02. BC03 acrescenta: “[...] remédios como chás e banhos, experiências do passado e outras questões”.

O Baixio das Bestas é um território, que segundo os estudantes, carrega suas vivências culturais unicamente através da oralidade. De acordo com o/a estudante BB02, “já escutei familiares e amigos falarem sobre superstições, assombrações e remédios do mato pra curar doenças sem ir ao médico”. BB01 confirma e acrescenta que “na minha comunidade ouço as pessoas mais idosas falarem de superstições, mitos e remédios naturais”. Já nas Areias “são transmitidas histórias, mitos, superstições, rezas e o terço em família. Também remédios naturais e conhecimentos folclóricos. Já ouvi histórias contadas na calçada de casa” (A01). “Há rezas, lendas, mitos, remédios naturais e histórias que atraem a atenção de quem escuta” (A03).

Em todos os territórios estudantis pesquisados é perceptível a existência de vivências culturais como a contação de histórias, mitos, lendas e até superstições, inclusive, nas calçadas de casa à noite, a realização de brincadeiras infantis, atividades religiosas que evocam à fé, até a produção de remédios naturais, fato que os tornam territórios identitários. Outra situação em comum é que, apesar de possuírem manifestações importantes para sua cultura e história, nenhuma foi materializada na escrita ou outro meio que vise sua preservação, mantendo-se viva só por meio da oralidade, o que é preocupante, devido à memória viva ser passiva de

eventualidades. Daí a importância desta pesquisa para a sociedade penafortense.

No tocante às manifestações artístico-literárias presentes nos territórios, assim como seus artistas e grupo folclóricos, os jovens discentes trouxeram para esta discussão resultados que demonstram sua relevância cultural e identitária. Na Vila Noá, por exemplo, existem diversas manifestações, especialmente, artísticas. Para VN01 “na comunidade há manifestações artístico-literárias como festas musicais e dançantes, quadrilha junina, queima de fogueira, visita dos caretas, cavalgada com cantoria, aboios e versos”. Ainda conforme VN01 “seus artistas são cantor/compositor amador, locutor, pintores, pedreiros e dançarino. Não conheço grupos folclóricos. Tem coral e cânticos na capela, shows dançantes nos clubes, cabeleireiro e manicure”.

O Retiro tem “[...] festividades religiosas, musicais e dançantes, e artistas como carpinteiro, costureira, bordadeira e pintor/pedreiro. Não existe grupo folclórico” (R01). Ainda de acordo com o discente R01, também “há manifestações na culinária com a produção de queijos de coalho e vassouras de palha, além da contação de lendas/histórias como a “velha do vestido branco” [...]. Na Lagoa Preta “existem poucas manifestações artísticas como festas dançantes, quadrilha junina e pegadas de boi no mato. Quanto aos artistas, só conheço cantores de igreja, costureiras, vaqueiros e artesãos” (LP01). “Sei que existem poetas e aboiadores nas proximidades” (LP02). No Juá há “[...] festas dançantes, desfiles, serestas em datas como Dia das Mães, cânticos na capela e canções em festas com cantores locais, celebrações religiosas, cantigas de ninar e cantorias populares em residências” (J02).

No Frei Damião o discente FD02 afirmou: “conheço manifestações no bairro e adjacências como música, dança, festival de quadrilhas, festas tradicionais, desfile adulto e infantil e brincadeiras”. Disse que “os artistas locais são pintor, costureira, bordadeira, carpinteiro, cabeleireira, manicure, cantor amador e de igrejas, instrumentistas, entre outros. Somam-se a estes, artesãos, poeta repentista, letristas e pedreiros” (FD02). No Bom Haver “há costureira e bordadeira, cabeleireiro, artesão, manicure, pintor residencial, coral da capela. Desconheço a existência de grupo folclórico”, (BH02). Já no Baixio do Couro, existem “[...] costureiras e bordadeiras, cabeleireiros, artesãos, manicure, pintores de residências e veículos, cantores e dançarinos amadores, locutores, instrumentistas e cantores de coral da igreja” (BC03).

Os estudantes declararam que o Baixio das Bestas é um território tradicional

que, assim como o Baixo do Couro, remonta a origem de Penaforte. Hoje restam manifestações como a costura em tecido para fabricação de roupas, o trabalho com o couro para fazer calçados, a carpintaria e artesanato em madeira e outras. “Existem carpinteiros, pedreiro, pintores de parede, gesso, pessoas que cantam na igreja e de forma amadora em bares, vaqueiros e leitores. Não há grupo folclórico, só tradição religiosa”, disse BB01. Nas Areias “conheço manifestações ligadas à igreja como a arquitetura da capela e estádio, os cânticos entoados na capela por pessoas da comunidade. Na literatura há a poesia popular/matuta” (A02). Segundo A02, também há “jovens desenhistas, costureiras, bordadeiras, tocadores de pífano e zabumba”.

Diferentes manifestações artístico-literárias foram identificadas nos territórios estudantis, havendo certa equivalência entre eles. Contudo, a maior parte dessas é de cunho artístico como a arquitetura, arte sacra, artesanato e shows musicais/dançantes, existindo poucas expressões literárias como a poesia popular, repente, escrita musical, leitura textual e entonação. Soma-se a isso a inexistência de grupos folclóricos, segundo os jovens discentes. Existem artistas em variadas modalidades/expressões como cantores, instrumentistas, desenhistas, locutores, bordadeiras, costureiras, entre outros. Inclusive, foi destacado em vários locais o papel artístico do pedreiro, cabeleireiro e manicure, que também fazem da profissão uma arte com produções notáveis.

4.2.5 Reflexos do PISF no sociocultural e modo de vida

Nesta seção são narrados e discutidos os reflexos desencadeados pela transposição do Rio São Francisco sob os 9 territórios estudantis situados no município de Penaforte, que ao longo de mais de uma década (2007-2020) foram afetados por ela. Desde a sua construção até o funcionamento atual tem alterado diferentes aspectos sociais e culturais inerentes a esses territórios de identidade e sua população. Eu, enquanto professor pesquisador, conhecedor da realidade local e do PISF, promovi na Escola Simão Ângelo junto a 27 estudantes neles residentes, um grupo focal desenvolvido durante 4 encontros realizados em 10/10/2023, 17/10/2023, 24/10/2023 e 07/11/2023, onde dialogamos e debatemos sobre os elementos socioculturais envolvidos e afetados por esse fenômeno contemporâneo.

Os jovens estudantes envolvidos nesta pesquisa demonstraram ser

conhecedores da realidade dos 9 territórios onde residem, inclusive, tendo a maioria crescido junto à obra da transposição, que completou 16 anos em 2023. No grupo focal eles foram agrupados por territórios nos momentos de reflexão e estudo, e unidos aos demais nos momentos de discussão ampla, sendo codificados os grupos do seguinte modo: Vila Noá (GVN), Baixio das Bestas (GBB), Frei Damião (GFD), Areias (GA), Baixio do Couro (GBC), Lagoa Preta (GLP), Retiro (GR), Juá (GJ) e Bom Haver (GBH). No primeiro encontro abordou-se quem eram os jovens, seu conhecimento e/ou vivência sobre a transposição, aspectos sociais da sua comunidade que sofreram interferências, e quais foram positivas e negativas.

Os jovens participantes do grupo focal ao serem indagados sobre quem são e qual comunidade representam e/ou fazem parte, demonstraram ser pessoas dedicadas aos estudos, vindas de famílias simples. “Somos pessoas respeitadas, dedicamos tempo à religiosidade e representamos à comunidade [...]”, declararam os membros do GLP. Os jovens do GA destacaram que são pessoas educadas, participantes, humildes e estudam o 1º ano. “Somos estudantes, cidadãos, residentes no município de Penaforte, representando o distrito Juá como alunos da EEMTI Simão Ângelo no 1º, 2º e 3º ano”, disseram os jovens do GJ.

“Somos cidadãos, estudamos na Escola Simão Ângelo, residimos no campo e na cidade. Gostamos de esporte e atividades físicas, e estamos no 2º e 3º ano do Ensino Médio, representando a vila Retiro e o sítio Retiro”, declararam os membros do GR. “Somos pessoas de bem, educadas e esforçadas com o intuito de alcançar todos os nossos objetivos”, disseram os jovens do GBH. Os jovens do GVN relataram: “somos estudantes, cidadãos, representamos a vila Noá. Participamos das ações escolares e somos residentes em Penaforte-CE”. “Somos jovens cidadãos penafortenses, que representam o Baixio do Couro. Participamos do dia a dia da nossa comunidade” (GBC).

Os discentes foram indagados se conhecem e/ou vivenciaram a execução do projeto de transposição. Todos afirmaram conhecer e ter experienciado seu desenvolvimento desde o início, acompanhando hoje seu funcionamento e atividades complementares que restam, já que ainda não alcançou 100% da execução física, estando em aproximadamente 99%. Seu término está previsto para 2025. Os membros do GBB declararam conhecer a obra: “sabemos que a transposição traz

cerca de 40% de abastecimento para famílias da região. Hoje está parada. Trouxe um impacto para a natureza e famílias sem segurança e lar. Não está concluída”.

“Acompanhamos desde o início as obras da transposição e nos sentimos realizados por presenciar seu fim e ver que agora temos água potável, que antes era escassa”, relataram os jovens estudantes do GLP. “Para os discentes do GA, ela está cumprindo seu principal papel, mas trouxe pontos positivos e negativos”. “Moramos perto da transposição do Rio São Francisco e presenciamos a sua construção no decorrer dos anos”, disseram os estudantes do GJ. De acordo com o GFD, “a obra está próxima a nós, mas não vivenciamos sua construção. Já visitamos”.

Os jovens estudantes do GR declaram: “alguns de nós saímos do lugar que morávamos por causa da obra. Conhecemos as barragens e ela está perto de nós. Presenciamos sua construção”. “Conhecemos a obra, apesar do pouco conhecimento sobre tal. Sabemos a importância dela para a agricultura de algumas regiões, além de proporcionar alguns lazeres”, disseram os membros do GBH. Já para os do GVN: “conhecemos e presenciamos a sua construção. Alguns de nós ficou desabrigado, mas sabemos da sua melhoria para a cidade”. “Tanto vivenciamos quanto conhecemos a transposição, pois fica bem próxima as nossas casas. Crescemos juntos com a obra”, relataram os discentes que compuseram o GBC.

No primeiro encontro do grupo focal, os 27 estudantes da EEMTI Simão Ângelo participantes desta pesquisa analisaram e discutiram as ações do PISF que refletiram/interferiram de forma direta em aspectos sociais inerentes aos seus territórios de origem. Eles relataram que a execução desse projeto hídrico, apesar de relevante por propor a garantia hídrica do município, interferiu de forma positiva e/ou negativa sobre 10 aspectos sociais: as relações e convivência, diversidade étnica, organização social, territorialidade, comunicação e transportes, emprego e renda, educação, saúde, infraestrutura e meio ambiente. Inicialmente, os discentes apresentaram os reflexos positivos do PISF sobre esses aspectos sociais e em seguida os negativos, partindo de suas vivências e experiências nos territórios.

Os membros do GLP, GA e GJ afirmaram em comum que a geração de emprego e renda foi positiva: “a construção gerou diversos empregos para as pessoas que precisavam” (GLP). “Trouxe bastante empregos para os moradores” (GA). “Muitas pessoas que estavam desempregadas, com a construção da transposição surgiram

novos empregos” (GJ). Os reflexos sobre a territorialidade e infraestrutura para eles foram positivos. Melhorou “[...] as estradas, que muitos usam para fazer caminhada, a produção de energia hidrelétrica, o abastecimento d’água para parte do Nordeste” (GBB). “Trouxe mais moradias, estradas que antes não tinha” (GA). “[...] teve melhoria de estradas e a construção de casas com a renda da transposição” (GJ). “Melhoraram as estradas” (GLP). O GBB afirma que houve “redução de doenças, por não utilizarem mais água contaminada”. Para o GLP ocorreu melhora nas relações: “a comunidade conheceu novas pessoas que trabalhavam e uma diversidade étnica quando chegaram novos moradores com culturas e raças diferentes”.

Os estudantes do GFD, GR, GBH, GVN e GBC afirmaram em comum que o PISF trouxe reflexos positivos sobre o emprego e renda, e a infraestrutura local. “[...] gerou diversos empregos em toda a região, aumentando assim o poder de compra da população e a circulação de dinheiro. [...] as estradas não pavimentadas melhoraram devido à circulação de veículos que atuavam na obra” (GFD). “[...] muitas pessoas conseguiram através das obras um emprego com boa renda. [...] houve melhorias nas estradas”. (GR). “[...] houve uma grande possibilidade de emprego. [...] as estradas também melhoraram bastante” (GBH). “Emprego e renda, infraestrutura, estradas e educação, pois através de melhorias na estrada, mais alunos tem oportunidade” (GVN). “Emprego e renda, por gerar oportunidades, e melhoria da infraestrutura hídrica”. Comunicação e transporte, pois com a vinda da obra melhorou o acesso a telefonia celular e transporte rodoviário. Educação, por haver maior incentivo à formação profissional” (GBC).

No tocante aos reflexos negativos do PISF sobre os aspectos sociais já destacados, o GBB, GLP e GA relataram em comum os danos causados à saúde da população e aos animais, onde o meio ambiente foi duramente afetado, assim como outros aspectos. “Por causa das máquinas muitas casas tiveram que ser desabrigadas. Impactos na saúde de pessoas que moram próximas, por causa dos recursos utilizados, degradação ao meio ambiente” (GBB). Segundo o GA, “acarretou doenças por causa da poluição sonora e poeira, desmatamento nas regiões, degradação e insegurança, pois o grande número de pessoas facilitava os roubos. Tiraram animais do seu habitat natural”.

“Muitas pessoas precisaram deixar suas casas, família para trás, por conta da

obra impactando no convívio da comunidade” (GLP). Conforme o GA, “tinha muita poeira que pode trazer doenças para os moradores, poluição sonora dos carros e máquinas”. Ainda de acordo com o GA, “algumas famílias foram retiradas de seus territórios, a convivência foi bastante prejudicada por causa das transferências de alguns moradores, o meio ambiente foi prejudicado, pois houve muito desmatamento”. Segundo o GJ, “a natureza e seus recursos, as relações e convivência, a comunicação e os transportes, todos, foram impactados negativamente”.

Os membros do GFD, GR, GBH, GVN e GBC destacaram diversos problemas sociais desencadeados pelo PISF. “Famílias foram desabrigadas, tendo que abandonar suas casas, pois suas residências eram próximas à obra. Foram afetadas as “relações de convivência, pois devido ao fluxo de operários, problemas como a prostituição aumentaram” (GFD). “O meio ambiente foi degradado. Prejudicou a saúde de pessoas que viviam próximas às obras como, por exemplo, a poluição sonora causada por máquinas e veículos” (GFD). “Aumento da prostituição, meio ambiente afetado, convivência, poluição, muita poeira, saúde comprometida, etc” (GR).

“Nas casas mais próximas da obra teve que conviver com uma grande quantidade de poeira e alto barulho de máquinas e explosões” (GBH). Problemas nas “relações e convivência, organização social, comunicação e transporte, saúde e insegurança, desabrigo, degradação do meio ambiente” (GVN). “As relações e convivência foram afetadas com o deslocamento de pessoas, assim como sua territorialidade. A saúde das pessoas foi comprometida com a poluição sonora, poeira, fuligem, explosão e invasão de animais peçonhentos às residências” (GBC). “A infraestrutura das casas foi atingida com as explosões, causando rachaduras, e das ruas e estradas com caminhões e máquinas pesadas. O meio ambiente foi devastado. A diversidade étnica trouxe um choque cultural e outros problemas sociais” (GBC).

A partir dos relatos dos estudantes e das discussões em sala durante o primeiro encontro do grupo focal foi possível constatar que os reflexos provocados pelo PISF sobre os aspectos sociais elencados, foram – em sua maioria – negativos, ocasionando problemas diversos aos 9 territórios estudados e sua população. O reflexo mais evidenciado como positivo foi a geração de emprego e renda. Os demais apresentaram pontos e contrapontos, não sendo possível determinar se apenas positivos ou negativos. Entre os problemas destacados pelos jovens discentes estão

o deslocamento de pessoas e animais do seu habitat, prostituição e prejuízo às relações; doenças devido à poeira, fuligem, explosões e poluição sonora, degradação do meio ambiente, falhas na comunicação e transportes.

No segundo encontro do grupo focal, realizado em 17 de outubro de 2023, os 27 jovens estudantes, representantes dos 9 territórios diretamente afetados pela execução do PISF em Penaforte, analisaram e discutiram mais aspectos sociais e culturais que sofreram reflexos diretos, tanto positivos quanto negativos, a partir de suas vivências e experiências de vida na comunidade. Entre eles, destacaram a identidade social, assistência social, segurança pública, alimentação e nutrição, lazer e entretenimento, todos esses, de caráter social. Também o paisagismo, eventos populares, patrimônios culturais, normas e valores, moda ou tendência, esses de valor cultural. Enfim, mais de 10 aspectos dos territórios sofreram, por mais de uma década, reflexos diretos da execução da transposição.

Os reflexos positivos da execução do PISF nos territórios, segundo os estudantes, abrangeram aspectos sociais como o lazer e entretenimento, assistência social, alimentação e nutrição, e aspectos culturais como eventos populares, moda e tendência. Conforme o GBB ocorreu a “construção de balneários, realização de festas..., maior diversificação de alimentos no mercado, bebidas; aquisição de alimentos produzidos e/ou comercializados pelos moradores locais em trailers, bares, lojas, etc”. Para o GLP “[...] trouxe novas variedades de alimentos; aprimorou os espaços e opções de lazer, diversão; aumentou a renda dos vendedores ambulantes, donos de comércio; as pessoas se identificaram com as novas formas de se vestir”.

Segundo o GA “ampliou a alimentação das pessoas que ao arrumarem um emprego conseguiram [...] melhorar sua alimentação; incentivou a criação de balneários [...]; realização de eventos onde as pessoas podem curtir, comprar nas barracas e lojas”. “[...] através da obra ouve mais bebidas, melhor alimentação, mais diversidade de alimentos, construção de balneários e realização de festas. Os operários gastaram muito dinheiro” (GJ). “[...] devido aos empregos e uma renda melhor, as pessoas passaram a se alimentar bem; com o grande fluxo de pessoas e povos diferentes foram oferecidas no município mais opções de lazer; as pessoas passaram a se vestir melhor [...]” (GFD).

A execução do PISF “[...] aumentou a renda, ocasionando uma melhor

alimentação e diversificação de opções; criação de balneários; aquisição local, contribuindo para a economia regional; aumento da renda familiar e as pessoas deixaram de usar roupas cafonas” (GR). “[...] ampliou mais os cardápios, trouxe mais alimentos diferenciados, comidas novas; aumentou os pontos de diversão, os balneários, restaurantes, novas lojas; trouxe mais modelos de roupas e culturas” (GBH). Houve “construções de balneários, durante esse tempo aumentaram bastante; as roças aumentaram, assim como o consumo e quantidade de alimentos e bebidas; roupas que mudaram durante este tempo, a tendência mudou” (GVN). “A alimentação ampliou, construíram mais balneários, clubes e chácaras. A paisagem ficou bonita, os eventos ficaram numerosos, o modo de vestir das pessoas avançou bastante. Os operários e empresas investiram dinheiro no comércio local” (GBC).

Os jovens estudantes também trouxeram reflexos negativos do PISF em seus territórios como a mudança da paisagem, segurança, normas e valores, influência sobre os costumes populares, destruição de patrimônios, mudança de identidade e assistência social precária. Os eventos também “geravam rendimentos muitas vezes para outras cidades; ocorreu desmatamento das matas nativas e a segurança ficou ruim” (GBB). “Aumentou o número de roubos; houve muita degradação vegetal; trouxe costumes diferentes e queriam nos influenciar a mudar nossos costumes; mudaram algumas regras como o uso de som alto até tarde da noite” (GLP). “Eles tentaram impor a cultura deles em cima da nossa, nos patrimônios; aumentou o número de roubos e teve destruição nas paisagens” (GA). “Houve desmatamento das florestas; a segurança ficou precária; a cultura mais diversificada, diferente da nossa e tentaram impor outra cultura, sem ser da nossa comunidade” (GJ).

Segundo o GFD, “a segurança pública foi afetada devido às circunstâncias ligadas à obra como por exemplo a falta de iluminação nos arredores da transposição; afetou a fauna e a flora local, devido ao desmatamento para construção da obra”. Ainda de acordo com GFD, “áreas não foram reflorestadas; trouxe benefícios aos eventos populares e malefícios como a imposição de culturas sobre a nossa devido a mistura étnica. Pessoas de diferentes lugares se misturaram em nosso município”. “Patrimônios culturais foram quebrados em determinados lugares, normas e valores foram alteradas devido à mistura étnica de pessoas de vários lugares” (GFD). Para o GR, com a execução do PISF “diminuiu a segurança e ocorreram roubos de materiais

da obra; desmatamento das matas nativas; desrespeito com a religião e cultura, tentando impor sua cultura na nossa região”.

Nos demais territórios estudantis, os reflexos negativos desencadeados pelo PISF não foram diferentes. Durante sua execução, de acordo com os membros do GBH, “roubaram motos, bens materiais, assaltos a mercados e bancos; afetou bastante a nossa biodiversidade, fauna e flora, destruíram árvores e conseqüentemente vários ninhos de pássaros, onde morreram”. “Os migrantes trouxeram novas culturas, o que acarretou a perda e esquecimento das nossas próprias culturas” (GBH). Quanto à identidade social “tivemos que mudar pra se adaptar a eles; ficou horrível, comunidades sem iluminação; desmataram as árvores e os animais também sofreram; tiveram que tirar muitas pessoas da própria casa e mudaram algumas normas do lugar” (GVN). “A segurança pública ficou precária, acabaram com muitas residências. As crenças mudaram, pois trouxeram pessoas com culturas diferentes” (GBC).

Os relatos dos jovens estudantes em seus grupos e no coletivo evidenciaram, que apesar de ter gerado reflexos positivos, a obra da transposição trouxe à tona em sua maior parte problemas inerentes aos aspectos socioculturais apresentados e discutidos no segundo encontro do grupo focal. Ou seja, interferências negativas, que tendem a causar prejuízos aos sujeitos e seus territórios de origem. Foram provocados, segundo eles, a mudança de hábitos/costumes, maior insegurança, desmatamento, deslocamento de residências/comunidades, desrespeito a normas e valores locais, perda e destruição de patrimônio, imposição cultural, mudança de crenças, impacto sobre a renda, entre outros.

No terceiro encontro do grupo focal, realizado em 24 de outubro de 2023 na EEMTI Simão Ângelo, os 27 estudantes analisaram e discutiram outros aspectos culturais que sofreram reflexos diretos, positivos e/ou negativos, a partir de suas vivências e experiências no território de origem. Os jovens destacaram que as ações do PISF refletiram/interferiram sobre os aspectos culturais relacionados a sua comunidade: culinário/gastronomia, religiosidade e crenças, rituais e manifestações, cultura vegetal e animal, dialetos e oralidade, expressão comunicativa, identidade e comportamento, conhecimento popular, hábitos e costumes, arte e literatura.

Os estudantes em seus grupos e coletivamente relataram que os reflexos do

PISF foram positivos sobre a maioria dos aspectos culturais apresentados. Segundo o GBB, “trouxe uma gastronomia diversificada; ampliação da música e produção de vídeo e aumentou a quantidade de igrejas”. “Ganhamos conhecimento de novas comidas, que aumentaram nosso cardápio; aprendemos novas formas de se expressar; conhecemos novas culturas, novos povos e costumes; novos estilos de músicas” (GLP). “Teve uma grande diversidade de comidas de outras regiões; as pessoas da comunidade tiveram seus conhecimentos aumentados durante este tempo e teve aumento de diversidade de criação e vegetação” (GA).

Os membros do GJ relataram que “muitos animais chegaram ao distrito; apareceram novas falas, identidades, comportamentos e alimentos diferentes; as pessoas passaram a se comunicar melhor e mudaram até seu comportamento”. Para GFD “durante a obra a cidade acolhia operários de todos os lugares, tendo assim que adequar-se à culinária desses povos; crenças incomuns foram se tornando visíveis na localidade; interferiu na agricultura e pecuária”. Ainda de acordo com o GFD, no tocante a arte “mais variedades surgiram devido à junção de diferentes povos e a localidade passou a ter mais artistas”.

Segundo o GR, “aumentou a compra de comidas [...]; melhores festas para a população se divertir; trouxe uma grande influência para os trabalhadores, cantores, manicures, cabeleireiros, etc; trouxe mais conhecimentos de assuntos de coisas relevantes para a comunidade”. Os técnicos e operários do PISF trouxeram “novas comidas e costumes; conhecemos novas culturas e costumes; aprendemos novas formas de se expressar” (GVN). Para o GBH, “hoje há mais artistas e existem novas artes; as religiões são diferentes. Evoluíram. Hábitos e costumes mudaram bastante, evoluindo para melhor; surgiram novos tipos de alimento (diversidade) e as pessoas mudaram seu jeito de se vestir e conversar”. “A culinária evoluiu, pois trouxeram alimentos diferenciados; as religiões tornaram-se variadas e a cultura vegetal tornou-se mais diversa, variada” (GBC).

No tocante aos reflexos negativos do PISF sobre os aspectos culturais destacados, os jovens trouxeram suas impressões, aliadas às vivências e experiências diárias em seus territórios. Para os do GBB, ocorreu “preconceito com a cultura local, invasão cultural nas manifestações”. Não valorizaram nem aceitaram a cultura do outro, segundo eles. “Houve tentativa de mudar nossa fala; apareceram

novos tipos de animais e muitas pessoas deixaram de lado suas origens por influência de novas pessoas” (GLP). Conforme o GA, “mexeram bastante com nossos hábitos e costumes, querendo mudá-los; uma verdadeira invasão cultural. E teve um grande aumento do preconceito linguístico”.

De acordo com os membros do GJ, após a chegada do PISF as pessoas passaram “a utilizar outros alimentos, diferentes; houve preconceito com a cultura do local, não aceitando a cultura do outro”. Já para os do GFD, “o desmatamento nos arredores da obra, afetou fauna e flora; difícil compreensão de povos atípicos quanto a oralidade; pessoas de diferentes regiões tentando impor seus costumes sobre os nossos, além da grande influência do preconceito linguístico para conosco”. “Faltou respeito com nosso jeito de falar e se expressar; a limpeza de casa aumentou por causa da poeira; o preconceito contra a cultura, por exemplo, o modo de falar, além do não entendimento da fala” (GR).

Os jovens estudantes do GVN ratificaram os relatos dos outros grupos: “sofremos pelo fato de tentarem mudar nossa forma de falar e se expressar”. Os membros do GBH relataram ainda que “hoje, pessoas não têm mais tanto acesso uns aos outros, o comportamento também mudou; mexeram muito com nossos hábitos e modo de vida; também houve preconceito na alimentação”. Já os membros dos GBC destacaram em suas falas que “as pessoas que vinham para cá tinham linguagem diferentes e comportamentos, pois muitos não entendiam”.

As narrativas dos jovens estudantes em seus grupos, durante o terceiro encontro do grupo focal, confirmam que a execução da obra de transposição do Rio São Francisco, de fato, gerou reflexos ou interferências positivas e negativas sobre os aspectos culturais discutidos, que fazem parte do seu território e cotidiano. Constataram-se em suas falas que os efeitos negativos desencadeados pelo PISF sobrepõem os positivos relacionados aos elementos culturais aqui destacados, tendo ênfase preconceitos quanto à fala, expressão, alimentação, crenças, origens, hábitos e costumes, enfim, à cultura local; mudanças comportamentais radicais, danos ao patrimônio, influência sobre a identidade dos sujeitos e até seu ambiente domiciliar.

Em 07 de novembro de 2023 foi realizado o quarto e último encontro do grupo focal com jovens estudantes representantes dos 9 territórios penafortenses diretamente afetados pelas ações e o funcionamento do PISF. Ele tratou,

especificamente, do modo de vida dos discentes em suas localidades. Todos – de forma unânime – relataram que a execução do projeto de transposição do Rio São Francisco interferiu no seu modo de vida, especialmente, na sua habitação/moradia; segurança hídrica e alimentar; saúde e saneamento básico; relacionamento e convivência; educação e formação profissional; trabalho e empregabilidade.

Os estudantes relataram, inicialmente, os reflexos ou efeitos positivos desencadeados pelo projeto de transposição sobre seu modo de vida, detalhando todo o cenário e situação. Para os membros do GBB, o PISF “gerou empregos para a população”, contribuindo para o trabalho/empregabilidade. Quanto ao seu relacionamento e convivência, “veio pessoas de culturas diferentes”, segundo eles. Na educação e formação profissional, “a obra incentivou os alunos a buscarem cursos técnicos como por exemplo: engenharia civil, operador de máquinas e curso de computação” (GBB). Para o GLP, “aprendemos a conviver com novas pessoas e culturas. Fizemos novas amizades. Os moradores conseguiram uma nova renda”.

Os jovens do GA relataram que “vários moradores da comunidade, no início do projeto tiveram oportunidade de trabalho com carteira assinada”. Para os componentes do GA, “com a chegada da obra os jovens ficaram mais interessados nas áreas de estudo que davam emprego no projeto e trouxe mais moradores para a comunidade”. Os do GJ disseram: “conhecemos novas pessoas e fizemos mais amizades; novas oportunidades de trabalho, salário melhor, uma renda fixa”. Para os do GFD, “gerou renda e empregos para a população, trazendo uma melhoria de vida; alunos se interessaram por profissões do meio (incentivo); o aumento da quantidade de casas, construções; trouxe água para nossa região e novas relações pessoais”.

Os membros do GR relataram que “surgiram empregos melhorando a vida das pessoas; a obra trouxe facilidade para o plantio de alimentos, pois não havia água para regar as plantas; o incentivo para o povo atuar em funções que não existiam na comunidade; aumento na população e vilas produtivas”. Para os do GVN: “a população teve acesso a trabalho e renda. Com a obra estudantes foram influenciados a serem engenheiros, técnicos e operadores de máquinas”. Os do GBH disseram que “incentivou alunos a estudarem engenharia; gerou centenas de empregos diretos com carteira”. Para os do GBC, “foram gerados empregos e ocorreu o aumento da cidade”.

Os estudantes em seus grupos de estudo e discussão expuseram também os reflexos ou efeitos negativos desencadeados pelo PISF sobre o seu modo de vida nos territórios. Conforme o GBB, “ocorreu o deslocamento da moradia de origem para outros locais e lugares e açudes foram soterrados”. Segundo o GFD, “muitas pessoas tiveram que deixar suas casas e mudar de local, deixando memórias e familiares para trás. Moradores passaram mal com a poeira, barulho que incomodou 24h por dia”. De acordo com os membros do GA, “pessoas tiveram que sair de sua comunidade para outra. Com as obras muitas tiveram problemas de saúde. O saneamento era precário”.

“Moradores perderam suas casas, tiveram que se mudar; ficaram doentes, afetou o saneamento básico, o meio ambiente”, afirmaram os membros do GJ. Para os do GFD “muitas pessoas foram deslocadas de suas moradias locais para outra residência; demoliu alguns reservatórios, a água não é acessada por todos e gerou prejuízos à saúde de algumas pessoas da população”. Os jovens do GR destacaram que “algumas pessoas precisaram sair do lugar que moravam por causa da obra e adoeceram por causa da poeira nas estradas, o barulho das máquinas e bombas”.

De acordo com os membros do GVN, “a obra causou muitas doenças para os habitantes, doenças respiratórias e problemas auditivos; Além disso, a convivência mudou. Tivemos que mudar a forma de comunicar com outras pessoas e nos adaptar a cultura”. Segundo os jovens discentes do GBH, algumas pessoas tiveram que sair do seu lugar, a saúde e saneamento foram comprometidos com a execução da obra”. “Pessoas se deslocaram de suas casas, além da execução da obra gerar muito barulho e poeira,” relataram os membros do GBC.

Os discentes em seus grupos ratificaram por unanimidade que as ações implementadas pela transposição afetaram de modo geral o processo sociocultural e seu modo de vida nos territórios onde vivem/convivem, contando ainda de que forma isso ocorreu. Para o GBB houve “a convivência com culturas diferentes. O convívio com pessoas de novos lugares ajudou na culinária, na economia da cidade”. Conforme GLP, “muitas pessoas tiveram que ser expulsas do conforto do sítio e passaram a morar na cidade, pagando aluguel”. “Convivemos com pessoas de diferentes culturas, religiões e países, onde pudemos conhecer mais sobre outras culturas e religiões”, disseram os membros do GA. “Muitas pessoas perderam suas casas no sítio e tiveram que vir morar na zona urbana, pagando aluguel” (GJ).

As obras do PISF, segundo o GFD, “afetaram de forma positiva e negativa as moradias, empregos, saúde, educação, agricultura, convivência, cultura e renda”. “Houve muitas mudanças nas comunidades como a presença de novas pessoas trazendo novos costumes, formas de falar e vestir-se, trouxe empregos com boa renda, água para a comunidade e uma boa influência profissional” (GR). Para o GVN “na comunidade em que convivemos, houve melhoria nas estradas e empregabilidade. Foi afetada em saneamento básico, educação formal e processo sociocultural”. Para alguns membros do GBH, “não afetou muito, pois a transposição fica longe do lugar onde moramos”. Já para o GBC, “muitas pessoas tiveram que sair de suas casas. A saúde diminuiu também”.

Os jovens avaliaram como eram seus territórios antes, durante e após as ações do PISF, e seu papel atual. Segundo GBB, seu território “sofreu alterações físicas, culturais, aumentou a natalidade regional, a paisagem não é a mesma, proporcionou emprego e renda”. “No momento aumentou o fluxo de trânsito, o número de moradores e o objetivo é facilitar o acesso à água, mas até agora não estamos tendo acesso à água” (GLP). Conforme o GA, “antes a comunidade era pacata. Com a obra sua vegetação, animais e pessoas foram retirados, a iluminação pública prejudicada e lançou muita poeira, fumaça, poluição sonora afetando a saúde. Após inaugurada não tem servido à população”.

O território Juá, segundo o GJ, “antes era muito verde, com árvores e várias plantações. Durante a obra foi muito devastado, desmatado, porém, está lentamente se recuperando. Restaram poucos empregos e a população ainda não teve acesso à água”. Para o GFD, “nosso território tornou-se precário. Durante as ações do projeto foi prejudicado com o desmatamento e várias ações negativas. Tivemos poucas melhorias”. Os membros do GR avaliam esse cenário de forma positiva: “sofreu mudanças drásticas. Antes não havia balneário, era uma população pequena e hoje em dia teve uma grande mudança. A população aumentou com a transposição”.

Ainda de acordo com o GR, “a obra não está contribuindo para a comunidade, visto que contribui apenas para uma pequena quantidade de empregos gerados”. Para o GVN, “nosso território antes era bastante rígido. Aconteceu várias mudanças na paisagem, através da transposição. Houve muito desmatamento. Hoje em dia foi proporcionado renda, emprego e melhoria na estrada”. Conforme o GBH, “antes não

tinha uma população tão grande, hoje tem. Atualmente a obra está lá, sem servir para absolutamente nada”. “Antigamente não tinha muitos desmatamentos, desastres. Teve muitas mudanças. A comunidade cresceu, lá tem chácara, empreendimentos e novas moradias hoje em dia”, relataram os discentes do GBC.

Os discentes destacaram ao final do grupo focal de que modo a escola, enquanto comunidade de aprendizagem, pode contribuir para a promoção e difusão do processo sociocultural sob a influência de fenômenos como a transposição. Para o GBB, “realizar palestras com profissionais, que a escola dê apoio aos alunos que vão entrar na área da engenharia civil, tecnologia... por exemplo, falar da cultura local”. Segundo o GLP, “a escola nos proporciona a oportunidade de conhecer a origem do projeto que promete melhorar a nossa qualidade de vida, além de palestras com profissionais da obra e aulas de campo”. Conforme o GA, a escola “pode fazer palestras com profissionais, aulas de campo e debates”. “Pode promover palestras, debates, aulas de campo, mesas redondas, clubes estudantis sobre a nossa cultura, antepassados, obras, prédios históricos, etc”, disse o GJ.

A escola pode promover e difundir o processo sociocultural em meio a fenômenos como a transposição. Segundo o GFD, “contribuindo com apoio, palestras, ensino prático, trazendo mais informações para o aprendizado dos estudantes sobre a transposição”. “A escola pode fazer palestras mostrando pontos positivos e negativos da obra, aulas de campo ampliando o conhecimento dos alunos que futuramente podem seguir alguma área dos trabalhadores da obra, contribuindo para o avanço econômico local”, declarou o GR. Os jovens do GVN, disseram que “a escola pode promover palestras, aulas de campo e clubes estudantis”. Para o GBH, “ministrar palestras, aulas mais explícitas sobre o assunto e aulas de campo”. “Realizar palestras e levar os alunos para conhecer a transposição”, conforme o GBC.

Nas discussões ocorridas no último grupo focal constatou-se que as ações do PISF interferiram no processo sociocultural e modo de vida das populações residentes nos 9 territórios estudantis: Baixio das Bestas, Lagoa Preta, Areias, Juá, Frei Damião, Retiro, Vila Noá, Bom Haver e Baixio do Couro, havendo um equilíbrio entre os pontos positivos e negativos desencadeados sobre aspectos como habitação/moradia; segurança hídrica e alimentar; saúde e saneamento; relacionamento e convivência; educação e formação profissional; trabalho e empregabilidade. Notou-se, entretanto,

que boa parte dos reflexos sobre o modo de vida foram temporários como o trabalho na obra e incentivo à formação profissional visando suas oportunidades de emprego.

4.3 ANÁLISE MORFOSSEMÂNTICA DAS CATEGORIAS

4.3.1 Inferências textuais em torno das categorias

O município de Penaforte possui uma área de 141,93 km², densidade demográfica de 62,62 hab/km², altitude média de 507 m acima do nível do mar, clima tropical de altitude, sendo dividido em 3 distritos: Sede, Juá e Santo André. Situa-se no extremo Sul do Ceará, há 545 km da capital (Fortaleza), na divisa com Pernambuco, seguindo o fuso horário UTC-3. Foi a primeira cidade do Ceará a receber as obras da transposição em 2007 e as águas em 2020. Sua identidade é rural (campesina), tendo a agricultura como principal fonte de trabalho e renda da população, algo simbolicamente expresso em seu brasão. Semanticamente o adjetivo pátrio penafortense caracteriza e respalda essa identidade (PMP, 2023).

Penaforte é considerado o território mais meridional do Ceará, a porta de entrada no estado. Sua posição fronteiriça favoreceu historicamente o intercâmbio, inclusive, agropecuário, estando situado às margens da BR-116. Morfologicamente, Penaforte é um substantivo próprio, que designa o nome da cidade, que advém de uma homenagem ao cônego Raimundo Ulisses Penaforte. O gentílico atribuído ao seu povo é penafortense. Já o substantivo identidade é simples e comum de dois gêneros, denotando semelhança ou igualdade, características inerentes a algo ou alguém, nesse caso à Penaforte. Etmologicamente sua origem toponímica expressa o nome de um lugar, advindo da junção dos termos “pena” (rocha) e “forte” (fortaleza)”, distinguindo-se da sua historicidade (Oxford, 2023; Brasil, 2020).

A primeira categoria de análise (territórios e modo de vida dos estudantes) destacou o processo sociocultural nos 9 territórios de Penaforte diretamente afetados pelas obras do PISF e onde residem dezenas de estudantes matriculados na Escola Simão Ângelo (lócus do estudo), inclusive, os participantes desta pesquisa. A Vila Noá, Baixio das Bestas, Areias, Frei Damião e Baixio do Couro são territórios localizados na Sede do município, no limite da sua área urbana. Já a Lagoa Preta, Retiro, Juá e Bom Haver, entre o meio rural e urbano, estando a maioria enquadrado no distrito Juá. Todos possuem “história de valor”, porém, mantida somente pela oralidade, conforme

relataram os discentes (CMP, 2023; Brasil, 2020; grifo nosso).

Os lugares analisados foram definidos como “territórios estudantis” por representarem espaços de convivência, educação, protagonismo e transformação sociocultural, que agregam valores e princípios, inclusive, agroecológicos, onde residem os discentes pesquisados e demais sujeitos: crianças, adolescentes, adultos e idosos, que exercem papéis distintos (estudantes, agricultores, comerciantes, aposentados, entre outros). O verbete território como visto, remonta espaço ou divisão de terra. Já estudantil é um adjetivo multigênero formado por quatro sílabas, surgindo da derivação sufixal por aglutinação do substantivo estudante com o sufixo “-il”. Sua etimologia vem do latim “*discipulus*”, estudante (Oxford, 2023; Brasil, 2020).

Territorialidade é compreendida como as relações sociais e atividades executadas pelos sujeitos em seu espaço (território). É atributo da natureza exterior do homem em sentido amplo. Resulta do processo de produção presente em cada território, fundamental para a construção identitária e reorganização da vida cotidiana (SAQUET, 2009). É o caso dos territórios estudantis analisados, onde o protagonismo dos jovens e demais indivíduos faz emergir sua identidade e desenvolvimento. Semanticamente, territorialidade denota o caráter, condição ou qualidade do que é territorial, a defesa do território sob a força imperativa das leis do Estado. Territorialidade é um substantivo feminino formado por oito sílabas, originado da fusão da palavra territorial com idade (Oxford, 2023).

Nos territórios estudantis são recorrentes as relações diárias e atividades desenvolvidas pela população, favorecendo seu processo sociocultural. Há miscigenação de raças/cores, famílias tradicionais, relações interpessoais, gestão de políticas, instituições e movimentos, lideranças comunitárias, meios de comunicação, empreendedorismo e renda, instituições de ensino, órgãos e ações na saúde, segurança e assistência, áreas verdes e urbanização limitada, sentimento de pertencimento, produção alimentícia e lazer. Ainda, eventos tradicionais, turismo, bens patrimoniais, regras e ensinamentos, estilos de vestir e calçar, uma culinária diversificada, rituais, manifestações populares/religiosas, templos, a agricultura, um linguajar e repertório típico, comunicação e expressão, modo peculiar de ser e agir, convivência e cooperação, povos tradicionais, culturas orais, expressões artístico-literárias, enfim, um multiculturalismo (Fleuri, 2001).

A segunda categoria (processo social nos/dos territórios) evidenciou e buscou materializar no papel os aspectos de cunho social inerentes aos 9 territórios de Penaforte onde residem os 27 jovens estudantes participantes desta pesquisa. Os discentes trouxeram na fala e escrita suas vivências e experiências em torno dos elementos sociais presentes ou não em suas localidades de origem, destacando a importância das políticas públicas e sua gestão eficiente com o intuito de proporcionar à coletividade bem estar e qualidade de vida, tendo destaque a educação, saúde, agricultura, assistência social, meio ambiente, cultura, esporte/lazer e segurança, todas consagradas na Constituição Federal Brasileira (PMP, 2023; Brasil, 1988).

A palavra processo, semanticamente, expressa ação continuada, a realização contínua e prolongada de alguma atividade, seguimento, curso ou decurso de um tempo. Também, a sequência contínua de fatos ou operações que apresentam certa unidade ou que se reproduzem com certa regularidade; andamento, desenvolvimento e marcha. Morfologicamente, processo é um substantivo masculino formado por três sílabas (trissílabo), tendo sua etimologia do latim “*processus*”. Já o termo social denota algo concernente a uma comunidade, sociedade humana, ao relacionamento entre indivíduos. É um adjetivo de dois gêneros, trissílabo, etimologicamente surgido do latim “*sociālis*”. Logo, processo social remete às ações destinadas à coletividade em seus territórios como as políticas públicas (Oxford, 2023; Brasil, 1988).

Entre os aspectos sociais apresentados pelos discentes, destaco o comportamento populacional pacífico, sem violências/violações, mantendo boas relações interpessoais; a composição populacional miscigenada, constituída por pardos, negros e brancos; de origem nordestina, inclusive, catingueira; a presença da gestão pública e das políticas, mesmo deficitárias; um modelo de desenvolvimento não sustentável; a presença de meios de comunicação, geralmente, não locais; um empreendedorismo crescente, gerador de emprego/renda; a existência de escolas - em sua maioria - urbanas; órgãos de saúde, assistência e segurança centralizados na urbe; urbanização e acessibilidade precárias; áreas verdes e degradadas; sentimento de pertencimento dos sujeitos ao território; patrimônio privado superior ao público; acesso a alimentos, práticas agrícolas convencionais, existência de poucos equipamentos e atividades de lazer (Brasil, 2023; grifo nosso).

O processo social nos territórios dos estudantes ora analisados - apesar de relevante do ponto de vista humano - carece de uma maior atenção por parte dos cidadãos que os constituem, sobretudo, do poder público nas três esferas: municipal, estadual e federal, no sentido de oferecer políticas públicas de qualidade a todos/as e em suas localidades de origem, fazendo valer os princípios da universalização e descentralização, além de torná-las um processo sustentável, contínuo, tornando-as um patrimônio público comum. Ao analisar os aspectos sociais relatados pelos discentes, percebeu-se fragilidades como a ausência de escola/creche em alguns territórios, de assistência técnica agrícola e acesso à água, inclusive, da transposição (Brasil, 1988, 2020; PMP, 2023).

A terceira categoria de análise (processo cultural nos/dos territórios) evidenciou e materializou no papel aspectos de caráter cultural presentes nos territórios, onde residem os discentes protagonistas desta pesquisa. Os jovens relataram na fala e escrita elementos culturais que fazem parte do seu dia a dia nas comunidades onde residem ou mantêm vínculos familiares/afetivos. Apesar da cultura oral ser um processo, nem sempre é contínuo, uma vez que palavras faladas podem ser perdidas no tempo/espço, inclusive, quando ocorrem quebras ou descontinuidades, não sendo transmitidas para outras pessoas. Daí a importância da escrita textual (Bagno, 2015; grifo nosso).

Processo - semanticamente falando - é algo contínuo, prolongado, segmentado, enfim, permanente. Já a palavra cultura, expressa um complexo de atividades humanas, instituições ou padrões ligados à criação e difusão das belas artes, configurando uma ciência humana ou afim. Em sentido estrito, traduz a ação, processo ou efeito de cultivar a terra, lavrar, produzir alimentos, havendo uma relação proximal com “agricultura”. Morfologicamente, o verbete cultura é um substantivo feminino trissílabo, etimologicamente surgido do termo latino “*colere*”, que significa cuidar, cultivar e crescer. Inicialmente, designou culturas agrícolas como a cenoura e beterraba, em seguida ideias e tradições de um povo, segundo Bosi (Oxford, 2023).

Os estudantes participantes deste trabalho relataram aspectos culturais presentes em seus territórios, dentre eles, o turismo e patrimônio ambiental, meios de transporte e sonoridade paisagística; eventos tradicionais como as festas religiosas; bens históricos como igrejas e casas antigas, meios de produção como roças e casa

de farinha; regras e ensinamentos como respeitar os pais; estilos de vestir, calçar e perfumar-se usando roupas leves, sandálias e fragrâncias agradáveis; comidas comuns como baião de dois com pequi, bebidas naturais e “remédios do mato”; manifestações populares, rituais e templos religiosos; agricultura familiar e extensiva; linguagem regional e informal; comunicação e expressão entre sujeitos; modo de ser/agir pacífico; povos e ancestralidades; culturas orais e sua transmissão; manifestações artístico-culturais e folclórica como a malhação do Judas (PMP, 2023).

A questão cultural nos territórios estudantis expressa a grandiosidade dos seus antepassados e ao mesmo tempo remete certa preocupação. Um fator positivo observado durante a pesquisa foi os jovens reconhecerem os aspectos culturais, desde o turismo festivo/religioso até as memórias dos seus ancestrais. Por outro lado, há elementos onde não demonstram interesse como o turismo comunitário, onde a comunidade organiza-se para prestar apoio e serviços a turistas como visitas guiadas. Os 9 territórios detêm potencial, inclusive, para o turismo rural, que possibilita o contato com a natureza, agricultura e tradições locais com hospedagem em domicílios rurais e familiares. O que não faltam são locais, atividades e eventos para visitação, a exemplo da transposição. Daí, a necessidade dos seus habitantes serem capacitados, fortalecendo o processo cultural e sua renda (Brasil, 2023; grifo nosso).

A quarta e última categoria de análise desta pesquisa (reflexos da transposição no sociocultural) trouxe os principais efeitos desencadeados pelas ações do projeto de transposição do Rio São Francisco sobre os aspectos socioculturais e, sobretudo, o modo de vida dos 27 jovens estudantes e familiares em seus territórios de origem. Os discentes relataram em detalhes todas as situacionalidades experienciadas ao longo de mais de uma década em que o PISF esteve em plena execução, restando ainda serviç os complementares, que de certa forma ainda afetam as comunidades e sua gente. Os jovens narraram os reflexos ou interferências causadas pelo projeto sobre os elementos sociais e culturais presentes em seus territórios, assim como sua rotina diária (Brasil, 2020; grifo nosso).

O sociocultural semanticamente se refere a aspectos ou fatores de determinado grupo de sujeitos em seus territórios. Agrega elementos de ordem social e cultural que fazem parte do mesmo grupo, questão, realidade e/ou sociedade. Trata das realizações humanas com foco na vida comunitária, sua organização e significação.

Morfologicamente, sociocultural é um adjetivo comum de dois gêneros, formado por seis sílabas e processo de justaposição (socio + cultural). Sua etimologia vem da junção das palavras latinas “*sociãlis*” e “*colere*”. Já a expressão “modo de vida” ou “meio de viver” significa a maneira de ser ou estar dos sujeitos em seu tempo e espaço, inclusive, a posição que ocupam seus corpos no meio em que estão inseridos. Sua origem vem do latim “*modus vivendi*” (Oxford, 2023; Wikipedia, 2023).

A sigla PISF significa Projeto de Integração do Rio São Francisco com Bacias Hidrográficas do Nordeste Setentrional, popularmente conhecido como transposição. Surgiu na época do Brasil Império (século XIX), tendo iniciado sua execução somente em 2007 (século XXI). Configura-se como um projeto de infraestrutura hídrica que capta as águas do “Velho Chico” aduzindo-as por bombeamento/gravidade para bacias hidrográficas localizadas no Nordeste Setentrional, formado pelos estados do Ceará, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, sendo dividido em dois Eixos: Leste e Norte, este que corta Penaforte-CE em uma faixa de aproximadamente 10 km. Seu objetivo é a garantia hídrica para o consumo, agricultura, dessedentação animal e indústria, algo ainda não alcançado (Brasil, 2000; 2004; 2020).

Em relação aos elementos socioculturais elencados pelos discentes, as ações do PISF desencadearam reflexos/interferências positivas e negativas, sendo estas visivelmente em maior proporção. Afetaram, segundo eles, aspectos sociais como as relações e convivência, a diversidade étnica, organização social, territorialidade, comunicação e transportes, emprego e renda, educação, saúde, infraestrutura, meio ambiente, identidade social, assistência social, segurança pública, alimentação e nutrição, lazer e entretenimento. Na cultura sofreram interferências o paisagismo local, os eventos populares, patrimônios culturais, normas e valores, a moda e tendência, culinária/gastronomia, religiosidade e crenças, rituais e manifestações, cultura vegetal e animal, os dialetos e a oralidade, expressão comunicativa, identidade e comportamento, o conhecimento popular, hábitos e costumes, a arte e literatura locais.

Os estudantes, seus familiares e demais habitantes dos territórios pesquisados passaram a relacionar-se com pessoas desconhecidas, de outros lugares, como técnicos, operários e reassentados/deslocados de diferentes localidades, ampliando a diversidade étnica, antes formado por catingueiros, agricultores, vaqueiros e outros povos. Com a execução da obra ocorreram mudanças na organização social.

Intensificou-se a movimentação de veículos, máquinas e pedestres 24 horas na sede e no campo causando acidentes e outros transtornos, e mudanças na territorialidade local, influenciando sua cultura, identidade e território. Escolas, postos de saúde e imóveis foram fechados e demolidos, sendo os sujeitos transferidos. Açudes, riachos, lagos e poços foram soterrados, deixando populações sem acesso à água.

Por outro lado, houve uma melhoria nos meios de comunicação com a telefonia móvel, a partir de 2008, provedores de *internet*, inicialmente, via rádio, além da maior geração de emprego e renda da história de Penaforte, beneficiando mais de 500 trabalhadores locais. Na educação ocorreram oficinas e palestras de EA destinadas a professores, o incentivo à profissionalização dos estudantes em cursos relacionados à demanda da obra como engenharia, segurança do trabalho e edificações, inclusive, com a instalação da UNIVASF e IFSertãoPE na região. Na saúde aumentaram as doenças, inclusive, respiratórias, devido à poeira e fuligem, advindos da obra. A política de assistência, segundo os discentes, não alcançou toda a população atingida pelo PISF, não mitigando a questão social e seus impactos (Brasil, 2004, 2020).

A poluição sonora provocada pelo barulho intenso das máquinas, veículos e explosões afetou o sossego da população. Há relatos até da invasão de animais a residências (cobras, aranhas, sapos e lagartos) devido ao desequilíbrio ambiental. A infraestrutura (vias e imóveis) foi comprometida com as escavações, explosões e o peso das máquinas. Casas caíram e/ou racharam. O meio ambiente foi devastado com a retirada da vegetação nativa, a morte e deslocamento de animais, assim como roças/plantações que alimentavam famílias. Em 2023 ocorreu o reflorestamento das áreas degradadas, mas sem resultado efetivo. Com a obra aumentou a insegurança devido à retirada da iluminação pública de alguns trechos, maior circulação de pessoas estranhas, desvio de estradas, ausência de cercas e mortes por afogamento. Equipamentos de lazer foram soterrados como campos, lagos e pistas. Porém, outros surgiram como balneários e parques de vaquejada (Brasil, 2004; Almeida, 2021).

No tocante aos aspectos culturais, o PISF trouxe mais reflexos negativos que positivos, conforme o meu olhar e dos discentes. A paisagem física e natural dos seus territórios sofreu alterações notáveis, tornando-se mais urbana, o que também ocorreu com os sons paisagísticos. Os eventos populares passaram a contar com uma maior geração de emprego/renda e contingente de pessoas, ocasionando problemas como

atritos, consumo de drogas, trabalho infantil, poluição sonora e prostituição. Patrimônios como festas e prédios deixaram de existir, a exemplo de estradas, casas, escolas, poços e açudes. As normas e valores locais foram atingidos, a exemplo da perturbação do sossego alheio. Os moradores passaram a se vestir, calçar e perfumar-se melhor; a culinária local teve que se adaptar ao gosto dos técnicos/operários vindos de outras regiões.

Na execução do PISF, segundo o meu olhar e dos discentes, surgiram templos e denominações religiosas; propriedades rurais onde praticava-se a agropecuária foram indenizadas pelo governo com valores abaixo do mercado; a linguagem das pessoas sofreu interferências e até estereótipos. Nem todos compreendiam ou eram compreendidos pelos técnicos da obra, o que afetou seu entendimento. Manteve-se a liberdade de expressão, apesar do forte receio. O comportamento e identidade dos sujeitos sofreram mudanças na forma de ser/agir frente à obra; o conhecimento popular não foi reconhecido pelo PISF, sendo apenas citado, mas não materializado na escrita como nesta pesquisa. Hábitos e costumes sofreram reflexos diretos, assim como a arte e literatura local, que pouco avançaram. Só surgiram mais artistas amadores e grupos musicais (Brasil, 2000, 2004; grifo nosso).

O modo de vida nos territórios estudantis sofreu reflexos/interferências da transposição, sendo a maioria negativos, vindo a gerar problemas sobre o sociocultural. Entre os aspectos afetados, os discentes relataram a habitação/moradia, pois nos seus territórios ocorreu o deslocamento de famílias e/ou a chegada de novas, transferidas de outros locais ao longo da área compreendida pelo PISF. Com isso, houve o rompimento de laços familiares/afetivos, a perda da identidade ancestral, memórias e tradições construídas no lugar de origem. Logo, o relacionamento e a convivência foram comprometidos. A segurança hídrica e alimentar também, já que na maioria das comunidades pesquisadas a obra destruiu reservatórios de água e roças/plantações com a promessa de levar água e fortalecer a agricultura, o que ainda não aconteceu (Brasil, 2000, 2004; grifo nosso).

Nos 9 territórios diretamente afetados pelo PISF, a saúde da população foi impactada negativamente com o lançamento diário de poeira, fuligem e até resíduos sólidos, além da poluição sonora provocada pelas máquinas e dinamitações de rochas. Ocorreram ainda a morte de, pelo menos, 4 pessoas por afogamento, devido

não haver cercas de proteção nem fiscalização. Entre esses sujeitos, dois jovens estudantes da Escola Simão Ângelo, além de frequentes acidentes. Segundo os discentes, é comum ver pessoas tomando banho na barragem dos Milagres e no canal da transposição que corta Penaforte. Fazem churrasco, pescam, andam de barco e *jet-ski*, não havendo nenhum tipo de segurança ou fiscalização, podendo ocorrer acidentes, mortes e poluição da água/área com deposição de lixo a céu aberto.

Áreas como segurança, saúde, habitação, transporte e meio ambiente, que já apresentavam limitações, com a chegada de centenas de operários e a execução do PISF foram mais afetadas. Penaforte contava com poucos policiais, que passaram a ter de proteger mais pessoas. Na saúde possuía um hospital para atender à crescente demanda, precisando transferir parte dela para cidades vizinhas. A quantidade de habitações não foi suficiente para receber os trabalhadores que vieram de outros municípios, tendo que utilizar pousadas e salões como moradia. O trânsito nas vias locais foi prejudicado por máquinas pesadas, acidentes constantes e destruição de ruas/estradas. O meio ambiente aguarda um trabalho efetivo de revitalização. Plantas invasoras como nim indiano e animais de outros biomas como jacaré e sucuri são vistos no trajeto do canal, em ruas e até invadindo casas próximas (Almeida, 2021).

Outra promessa do PISF é a revitalização dos reservatórios hídricos ao longo da obra, assim como o abastecimento e saneamento básico das comunidades afetadas, algo ainda não concretizado pelo poder público. Segundo os estudantes e minha observação como pesquisador, nos territórios penafortenses cortados pelo canal nenhum manancial foi revitalizado ainda. Um exemplo é o “açude da rua” na área urbana, que apesar das inúmeras promessas, continua poluído, sendo um depósito de esgoto. Na educação, trouxe avanços como o incentivo às pessoas seguirem/concluírem os estudos visando um emprego na obra e a promoção da EA a partir das escolas, algo que após inaugurada tornou-se tímida, apesar da sua relevância social. A empregabilidade é vista pela maioria dos discentes como o maior reflexo positivo do PISF (Brasil, 2000, 2004; grifo nosso).

4.3.2 Compreensão dos descritores-chave da pesquisa

O processo sociocultural foi o primeiro descritor-chave desta pesquisa, além do seu ponto de partida, por compreender os aspectos sociais e culturais nos/dos

territórios estudantis. Sua ocorrência terminológica e de palavras correlatas corresponde a 119 menções no referencial teórico e 36 nos resultados e discussão, denotando sua relevância temática e coerência da pesquisa. Esse descritor remete a ideia de que o sociocultural é algo processual, contínuo, o que requer seu conhecimento prévio, valorização enquanto patrimônio e o protagonismos dos sujeitos visando sua manutenção, inclusive, pelo viés da educação, escrita textual e difusão por diferentes meios, não só a oralidade como de costume.

O Projeto São Francisco ou Projeto de Integração do Rio São Francisco com Bacias Hidrográficas do Nordeste Setentrional - resumido na sigla PISF - é outro descritor recorrente nesta pesquisa, sendo citado 28 vezes no seu referencial teórico e 40 nos resultados e discussão, expressando um fenômeno contemporâneo (a transposição) que interferiu e vem interferindo sobre 30 aspectos socioculturais levantados pelos estudantes em seus territórios, além do seu modo de vida. Trata-se de um projeto hídrico estruturante e de grande impacto gerido pelo governo federal, que mesmo trazendo 38 ações mitigadoras em seu PBA, não remediou determinadas situacionalidades sobre aspectos sociais e culturais de 9 territórios penafortenses.

Penaforte e termos relacionados como penafortense aparecem nesta pesquisa desde a introdução aos apêndices 40 vezes no seu referencial teórico e 36 nos resultados e discussão, legitimando assim o território macro - de identidade - onde estão situadas os 9 territórios estudantis e a Escola Simão Ângelo (lócus da pesquisa) onde estudam seus 27 participantes. Esse município localizado no extremo Sul do Ceará, mais precisamente no Cariri, foi o primeiro do estado a receber as obras do PISF (2007) e as águas transpostas do São Francisco (2020). É dele onde o Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte recebem as águas do Velho Chico. Daí sua importância para o desenvolvimento regional (Brasil, 2000, 2020).

O protagonismo é outro descritor-chave evidenciado neste trabalho, que junto a termos etimologicamente familiares como “protagonista” computa 25 ocorrências no referencial teórico e 17 nos resultados e discussão, denotando a importância da educação contextualizada, iniciação científica e do processo sociocultural para seu despertar na escola, tornando os estudantes sujeitos participativos e conscientes do seu papel social e cultural, favorecendo sua autonomia e criticidade no território. O protagonismo parte da sua realidade, fortalecendo a identidade e processo de ensino-

aprendizagem, a partir de vivências e experiências cotidianas. Na escola busca-se compreender o contexto e intervir sobre ele (Brasil, 2018c; Freire, 2016).

O descritor interdisciplinaridade também é evidenciado ao longo desta pesquisa participante de cunho interdisciplinar. No seu referencial teórico esse termo e outros relacionados como interdisciplinar aparecem 35 vezes, enquanto nos resultados e discussão quatro, expressando a relevância deste trabalho científico no tocante ao diálogo entre diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, além de abordagens e discussões envolvendo temas transversais como juventude, cultura, identidade e território, todos relacionados à escola, enquanto comunidade de aprendizagem, à transposição como fenômeno e, sobretudo, aos 9 territórios abordados nesta pesquisa (Brasil, 2004; 2010; Fróes Burnham, 2000; Yus, 1998).

A educação contextualizada ou educação em sentido amplo é mais um descritor frequentemente citado neste trabalho. No seu referencial teórico são 150 menções e 29 nos resultados e discussão, definindo-o como o mais evidenciado entre os sete indicados na metodologia e discutidos nesta seção. Esta constatação não foi em vão, uma vez que esta pesquisa se enquadra no campo educacional, possuindo um caráter interdisciplinar. O processo de ensino-aprendizagem envolve não só o cientificismo, devendo partir do contexto em que os discentes estão inseridos, remetendo a uma educação integral e integrada, que reconhece e valoriza os discentes como sujeitos, não se limitando a discursos pedagógicos nem a paradigmas ontológicos (Freire, 2016; Maia Filho *et al.*, 2018).

O sétimo e último descritor empregado na pesquisa é a perspectiva agroecológica, que etimologicamente remete a termos de mesma raiz como Agroecologia. Assim como os anteriores, é mencionado com frequência nesta tese: 94 vezes no referencial teórico e 10 nos resultados e discussão. A Agroecologia em suas distintas dimensões, caracteriza-se como uma ciência inter/trans/multidisciplinar, além de movimento e luta popular que agregam valores socioculturais, ambientais, econômicos, políticos e éticos, tornando justas e sustentáveis as ações humanas, devendo estar presente na escola, na formação cidadã de sujeitos do campo e cidade (Caporal e Costabeber, 2004; Aguiar *et al.*, 2013).

Todos os descritores indicados nesta pesquisa foram abordados em seu corpo textual, do referencial teórico aos resultados e discussão, favorecendo o “estado da

arte”, além de confirmar sua coerência com o objeto de estudo definido inicialmente. Os estudantes participantes deste trabalho demonstraram conhecer cada elemento pesquisado, contemplando-os em suas participações nas aulas e atividades do clube estudantil, nas respostas fornecidas ao questionário sociocultural e suas falas/colocações no grupo focal. Outra constatação é o diálogo interdisciplinar entre os descritores, que remete aos objetivos desta pesquisa, favorecendo o seu alcance por compreender elementos motivadores da aprendizagem (Fróes Burnham, 2000).

A compreensão dos descritores-chave utilizados nesta pesquisa, sobretudo, pelos estudantes que a protagonizaram, confirma o quão relevante é sua temática norteadora e o papel da educação na formação integral desses, fazendo compreenderem o mundo a sua volta, tornando-se seres críticos e conscientes em consonância com as diretrizes educacionais. Depreende-se das discussões aqui estabelecidas, que os descritores utilizados neste trabalho são de cunho transversal e mantém relação direta com a Educação Agroecológica, devido a sua amplitude relacionada à identidade dos sujeitos, sua cultura e territorialidade no campo e na cidade. Para Gervais *et al.* (2022), é um modelo educacional baseado no diálogo, emancipação e pluralidade de ideias.

Pelo viés semântico-discursivo, os descritores ligados às fontes e dados aqui analisados, possuem um elo que coaduna com princípios da Agroecologia como comunicação e cultura, conhecimento tácito e explícito. A linguagem majoritariamente empregada pelos discentes nas discussões e respostas ao serem indagados foi a geográfica, própria do seu território de origem, que caracteriza e legitima sua identidade e regionalidade na escola e outros espaços. Quanto à função da linguagem predominante neste estudo, destaca-se a referencial, levando informações em forma de conhecimento a diferentes públicos leitores, que a partir deste trabalho científico terão acesso ao processo sociocultural nos/dos seus territórios frente à transposição, agora materializado na escrita (Caporal, 2004; Bagno, 2015; Brasil, 2004).

4.3.3 Frequência lexical e interpretação dos vocábulos

Os dados fornecidos pelos estudantes, por meio do questionário sociocultural, grupo focal, observação espontânea e outras fontes, já consolidados e discutidos, foram analisados léxico-semânticamente nesta última fase da análise de conteúdo,

observando-se a frequência das palavras contidas no escopo da pesquisa, sua interpretação à luz da literatura e meu olhar como pesquisador, conhecedor dos territórios estudantis e da transposição, enquanto fenômeno contemporâneo. As palavras (léxico) foram analisadas linguisticamente e semanticamente, e associadas ao objeto da pesquisa e sua temática norteadora. Para isso, utilizou-se recursos e aplicações computacionais como o *Google Apps* e o processador linguístico Insite (<http://linguistica.insite.com.br/>), desenvolvido pelo Grupo de Linguística e Computação Cognitiva da Insite, coordenado por Rodrigo Siqueira (USP).

Foram processados os textos referentes aos aspectos sociais e culturais inerentes aos territórios estudantis, e os reflexos desencadeados pela obra da transposição sobre esses e o modo de vida dos jovens discentes. Em torno de 51 laudas, contendo os dados primários analisados, foram lançadas no processador linguístico, a fim de gerar o relatório estatístico sobre o corpus do texto. Em outras palavras, o total de palavras e sua proporção, a lei das frequências (*Zipf*), contagem de letras nas palavras, frequência de ocorrência de letras, palavras mais frequentes e o dicionário de palavras. Desse relatório foi extraído a maior parte dos resultados. Estes são analisados e discutidos a seguir, tendo como referência termos morfologicamente classificados como substantivos ou adjetivos, contendo 4 ou mais letras/signos, listados até a 100ª posição e que expressem valor semântico.

Quadro 6 – Ocorrência lexical e sua proporcionalidade

Ocorrência	Proporção (Total)
Palavras (<i>tokens</i>):	17.903
Palavras distintas (<i>types</i>):	3.482
Palavras distintas/total:	0.194 (<i>type/token ratio</i>)
<i>Kbytes</i> de texto processados:	139 k (139.197 letras)
Linhas de texto:	219
Tamanho mínimo considerado de palavras:	3 letras

Fonte: Produzido pelo autor com Linguística.Insite (2024).

No relatório (Quadro 6) foram identificadas ao todo 17.903 palavras (*tokens*) de distintas classificações morfológicas (artigos, numerais, preposições, conjunções, substantivos, adjetivos, advérbios e outras) formadas por, no mínimo, 3 letras. O processador linguístico trouxe ainda como palavras distintas (*types*) um total de 3.482, denotando uma ênfase ou ocorrência dessas no escopo textual em torno de 20 vezes, intensificando a mensagem, ideia e/ou intencionalidade que expressa. A partir de uma

análise observacional das palavras recorrentes no texto base dos resultados, percebeu-se um alinhamento com o objeto desta pesquisa e sua temática norteadora, denotando coerência e favorecendo sua aceitação pela academia e sociedade.

Quadro 7 – Ocorrência lexical e sua representação textual

Número de ocorrências	Palavras distintas	Total
Menos de 20 vezes	3328 (95.5%)	10174 (56.8%)
Menos de 10 vezes	3085 (88.5%)	6935 (38.7%)
Menos de 5 vezes	2697 (77.4%)	4467 (24.9%)
Somente 2 vezes	546 (15.6%)	1092 (6.1%)
Somente 1 vez	1637 (47%)	1637 (9.1%)

Fonte: Produzido pelo autor com Linguística.Insite (2024).

Ao todo 3.328 palavras que ocorreram menos de 20 vezes no texto processado (Quadro 7) foram apresentadas no relatório linguístico, o equivalente a uma representação de 95.5% de termos distintos. Se considerado o total de vocábulos gerados dessas palavras, chega-se a 10.174, que corresponde globalmente a 56.8% do escopo textual analisado. Esse percentual denota que as palavras contidas nos resultados desta pesquisa, além de coerentes quanto ao seu tema e objeto, expressam um equilíbrio semântico-discursivo e dimensional, por resumir a ideia central presente nesta tese, de que a transposição refletiu sobre os aspectos sociais e culturais nos/dos territórios estudantis estudados. A ênfase dada às mais de 3.000 palavras distintas não é por acaso. Estas expressam com a ideia de território, sujeito, sociedade, cultura, identidade, transposição e outras ligadas ao problema pesquisado.

Quadro 8 – Frequência lexical e representação de conteúdo

Frequência	Porcentagem de conteúdo que representa
100 palavras mais frequentes	36.1 %
250 palavras mais frequentes	51.8 %
750 palavras mais frequentes	74 %
1000 palavras mais frequentes	79.7 %
2000 palavras mais frequentes	91.7 %
3000 palavras mais frequentes	97.3 %

Fonte: Produzido pelo autor com Linguística.Insite (2024).

No tocante à lei das frequências ou *Zipf* (Quadro 8), constatou-se que as 3.482 palavras que mais se repetem no escopo dos resultados, expressam uma porcentagem do conteúdo superior a 98%. Ou seja, sintetizam essencialmente o objeto da pesquisa, fazendo com que o leitor compreenda sem carecer de maior detalhamento. Esse índice matemático é linguisticamente significativo, pois

representa quase 100% do conteúdo abordado nesta pesquisa. O conjunto de dados processados indica que a frequência desses vocábulos é diretamente proporcional a sua posição na lista classificatória global, indicando que quanto mais presente no texto, melhor será sua classificação. Esta é descendente ao invés de ascendente, partindo-se da palavra mais frequente à menos.

A quantidade de caracteres estipulada para a ocorrência das palavras no processamento do relatório foi de 3 (mínimo) e 21 (máximo), mas, sendo adotados nesta análise lexical, a partir de 4 letras, seja monossílabo e dissílabo, tônico ou não, simples e composto. O documento destacou que um total de 2.487 palavras - das quais 115 são distintas - possui a quantidade mínima de caracteres definida (3), enquanto de um total de 5 palavras, onde duas são distintas, há vocábulos formados por 21 letras. Outro dado apresentado no relatório, também passível de análise, é a ocorrência de vogais, semivogais e consoantes no escopo dos resultados trazidos pelos jovens, ao todo 38. A vogal universal “a” ocorre 14.202 vezes, enquanto “á” na função de vogal tônica com acento agudo, aparece uma vez. Já a consoante com maior frequência é o “r” com 8.198 vezes e a menor o “k” com 3.

Entre as 100 primeiras palavras processadas pelo Linguística.Insite, destaco aquelas que possuem representação não apenas morfológica, mas, sobretudo, semântica, denotando sentidos/significados, a fim de analisá-las e discuti-las à luz das teorias literárias e sob meu olhar enquanto professor pesquisador, identificando seu elo simbólico com esta pesquisa. Ao todo foram identificados 34 vocábulos (Quadro 9), sendo a maioria substantivos simples e comuns. Estão classificados conforme o ranque, a palavra, sua porcentagem e ocorrência no texto-base dos dados fornecidos pelos estudantes, de onde foram extraídas. A percepção é de que todas as palavras identificadas mantêm, notavelmente, relação direta com a temática abordada na pesquisa, estando ainda atreladas a sua linha: identidade, cultura e territorialidades.

Quadro 9 – Frequência das palavras no texto-base dos dados

Ranque	Palavra	Porcentagem	Ocorrências
1ª	pessoas	0.98866 %	177
2ª	população	0.87694 %	157
3ª	comunidade	0.70379 %	126
4ª	estudantes	0.65352 %	117
5ª	territórios	0.55856 %	100
6ª	jovens	0.5027 %	90
7ª	discentes	0.34072 %	61
8ª	vila	0.33513 %	60

9 ^a	rio	0.32396 %	58
10 ^a	moradores	0.31279 %	56
11 ^a	renda	0.30721 %	55
12 ^a	transposição	0.28486 %	51
13 ^a	agricultura	0.25135 %	45
14 ^a	diferentes	0.24576 %	44
15 ^a	ações	0.24018 %	43
16 ^a	capela	0.23459 %	42
17 ^a	escola	0.22901 %	41
18 ^a	vida	0.22342 %	40
19 ^a	obra	0.21225 %	38
20 ^a	culturas	0.20666 %	37
21 ^a	eventos	0.20666 %	37
22 ^a	alimentos	0.17874 %	32
23 ^a	casas	0.17315 %	31
24 ^a	manifestações	0.17315 %	31
25 ^a	local	0.16756 %	30
26 ^a	social	0.16756 %	30
27 ^a	origem	0.15639 %	28
28 ^a	animais	0.15081 %	27
29 ^a	pesquisa	0.15081 %	27
30 ^a	produção	0.15081 %	27
31 ^a	remédios	0.15081 %	27
32 ^a	aspectos	0.14522 %	26
33 ^a	convivência	0.14522 %	26
34 ^a	família	0.14522 %	26

Fonte: Produzido pelo autor com Linguística.Insite (2024).

Esta tese contemplou em seu referencial teórico e aqui nos resultados e discussão eixos temáticos associados a sua linha de pesquisa, a exemplo do território, os sujeitos, sua identidade, modo de vida, o sociocultural e a transposição (PISF). Estes são cruzados com as palavras processadas no relatório linguístico, a fim de analisar seu elo léxico-semântico com a pesquisa, caracterizando-a como coerente ou não. Dentre as 34 palavras selecionadas entre as 100 inicialmente processadas, a que apresenta maior frequência é “pessoas” com 177 ocorrências, correspondendo a um percentual de 0.98866%. Já a última é “família” com 26 repetições, equivalente ao índice de 0.14522%. Ambas as palavras remetem, assim como outras a seguir analisadas, a ideia de sujeito, povo e população, um aspecto presente nesta pesquisa.

Termos como pessoas, população, estudantes, jovens, discentes, moradores, animais e família apareceram com expressiva frequência no relatório linguístico, variando de 177 a 26 ocorrências, do primeiro ao último citado, respectivamente. Todas elas remetem, semanticamente, a ideia de “sujeitos”, apresentado nesta pesquisa como eixo temático. Inclusive, destaca-se a presença dos “animais” irracionais como integrantes dos territórios analisados, algo evidenciado pelos

estudantes. Citaram com frequência em suas respostas as palavras: comunidade, territórios, vila, capela, escola, casas e local, sendo a primeira, a mais mencionada (126) e a última (30). Todas remetem a ideia de lugar, território, que também é tema desta pesquisa, evidenciando seu sentimento de pertencimento e a territorialidade.

O eixo transposição também é evidenciado nas palavras citadas com maior frequência pelos estudantes. Estes trouxeram em suas respostas os vocábulos: rio, transposição, ações, obras e outros relativos ao PISF. O primeiro apareceu no relatório linguístico 58 vezes (0.32396%) e o último 38 (0.21225%), remetendo que, além dos discentes conhecerem esse empreendimento hídrico governamental, tem ciência de reflexos ou interferências causadas sobre seus territórios. No tocante ao eixo sociocultural foram mencionadas com frequência as palavras: renda, agricultura, culturas, eventos, alimentos, manifestações, social, pesquisa, produção, remédios e aspectos; tendo a primeira 55 ocorrências (0.30721%) e a última 26 (0.14522%), indicando o conhecimento de políticas públicas pelos discentes, e sua presença ou não nas comunidades, um reflexo do ensino-aprendizagem.

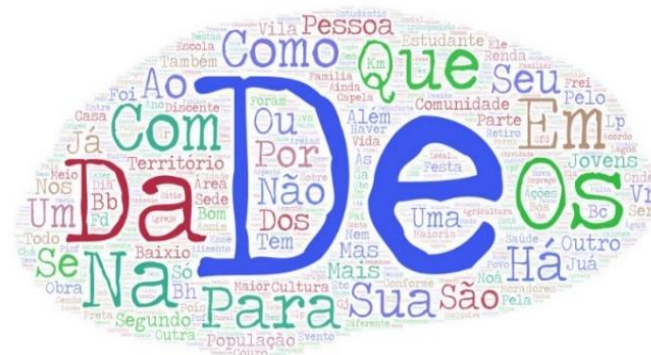
A identidade e o modo de vida dos jovens, eixos temáticos deste estudo, também são mencionados com certa frequência no relatório linguístico, por intermédio das palavras: diferentes, vida, origem, convivência e outras contidas nas 3.482 catalogadas. O primeiro léxico ocorreu 44 vezes, equivalente a porcentagem 0.24576%, e o último 26 (0.14522%). Os estudantes revelaram nesta pesquisa sua identidade, convictos das diferenças existentes e do processo de construção e/ou ressignificação ao longo da vida, do processo sociocultural, considerando seu modo de viver, a convivência em sociedade, sua rede de relações nos territórios onde residem e/ou são domiciliados. A ocorrência das palavras ratifica a compreensão dos jovens sobre sua origem e antepassados, legitimando a identidade e protagonismo.

O processo sociocultural, que compreende aspectos sociais e culturais presentes nos territórios, foi evidenciado nesse relatório linguístico, por contemplar o maior número de palavras relacionadas ao mesmo, a partir das respostas fornecidas pelos participantes desta pesquisa. Estes mantiveram uma sintonia com sua temática principal, além de demonstrar seu protagonismo no reconhecimento e na defesa dos seus territórios frente à transposição do Rio São Francisco, considerada um fenômeno contemporâneo de grande impacto, que notadamente alterou o sociocultural inerente

aos territórios analisados e o modo de vida dos jovens estudantes e seus familiares ao longo de mais de uma década, quando esteve em plena execução, prosseguindo seus reflexos atualmente, já que seu projeto não foi concluído, ainda restando ações.

Para a análise da frequência lexical e interpretação dos vocábulos contidos nas respostas fornecidas pelos discentes, presentes neste capítulo, adotou-se ainda a formação de nuvens de palavras ou de *tags*, utilizando-se a ferramenta *WordArt* (<https://wordart.com/create>). Essa técnica auxilia na construção e visualização de materiais digitais, para fins de análise de conteúdo, sua divulgação e comunicação, inclusive, por intermédio de pesquisas científicas como esta. É uma representação visual da frequência com que as palavras aparecem no texto, demonstrando ainda seu valor morfossemântico. A primeira análise realizada (Figura 10) contemplou 17.903 palavras, incluindo, artigos, numerais, conectivos (preposições e conjunções), pronomes, advérbios e outras classes morfológicas.

Figura 10 – Nuvem com todas as palavras identificadas



Fonte: Produzida pelo autor com o *WordArt* (2023).

A nuvem de palavras traz em primeiro plano (à frente) a preposição “de” e outras como “da”, “dos”, “ao”, “em”, “na”, “com”, “por” e “para”, que têm a função sintática de interligar, estabelecer entre termos e orações relações de sentido, dependência ou subordinação. O fato de conectar palavras a torna um elemento essencial à coesão textual. Morfologicamente, o “de”, assim como “da” e “dos” expressam a ideia de assunto, causa, conteúdo, lugar, modo, tempo, preço, dimensão, posse, localização, entre outras. Já “ao”, “na” e “em” denotam ambientes, cenários, lugares, modo, tempo, fim, estado e outras ideias. Outros conectores destacados na nuvem foram as conjunções “como”, “se” e “ou”, indicando comparação, condição e alternância. Sua função sintática é unir e relacionar orações, constituindo o enunciado.

Outros termos destacados na nuvem foram “os”, “um” e “uma”, artigos masculino e feminino, o primeiro definido e os demais indefinidos, que acompanham substantivos ou substantivam verbos e adjetivos. O “um” pode desempenhar a função de numeral, a depender do contexto. Foram também evidenciados os pronomes possessivos “seu” e “sua”, e o relativo “que”, termos variáveis que acompanham e substituem o substantivo, a fim de intensificar o sentido ou evitar repetição. Ocorreram os verbos impessoais “há”, “são” e “tem”, indicando existência, ligação e posse, sequencialmente. Essa classe denota ação, fenômeno ou estado. Foram identificados ainda os advérbios “não” e “já”, o primeiro indicando negação e o segundo, tempo. Essa categoria lexical é invariável, modifica o verbo e indica circunstância.

As palavras destacadas na nuvem, apesar de serem – em sua maioria conectivos – remetem ideias relacionadas ao objeto de pesquisa. As preposições identificadas expressam ideia de local (território), constituição ou posse (pertencimento) e união (cooperação); as conjunções denotam comparação, escolha e outras ideias; os artigos, diferentes gêneros (diversidade); os pronomes, a ideia de posse (pertencimento), relação e explicação; os verbos, impessoalidade, existência, tempo passado, ligação e posse. Enquanto os advérbios, negação e temporalidade. Todos os vocábulos mantêm ainda relação semântica com princípios da Agroecologia.

Figura 11 – Nuvem com as palavras identificadas sob critérios



Fonte: Produzida pelo autor com o *WordArt* (2023).

A segunda nuvem (Figura 11) destaca outras palavras frequentes no texto, contendo as respostas fornecidas pelos estudantes, sendo – em sua maioria – substantivos, caracterizados como simples, comuns, concretos, do gênero masculino e feminino. O vocábulo “pessoa” foi evidenciado em primeiro plano (à frente), seguido de “comunidade”, “população”, “território”, “jovens”, “estudante” e “cultura”; todos eles,

mantendo uma relação semanticamente direta. O substantivo, morfologicamente, atribui nomes a seres, coisas, espaços, sentimentos, processos, além de possuir outras funções semânticas (significações) e sintáticas ao ser analisado no texto.

Nesta nuvem de palavras também são destacados adjetivos como “bom” e “estudantis”. Essa classe morfológica ou gramatical, que geralmente é conjugada com substantivos, visa modificar seu significado e/ou acrescentar alguma característica, qualidade, restrição, natureza, estado ou quantidade àquilo que nomeia, no caso de palavras, locuções, orações e pronomes de classificação. No texto desta tese exerce papel fundante ao caracterizar, descrever e detalhar o processo sociocultural e modo de vida dos discentes em seus territórios, não podendo ser confundida com julgamento de valor, já que a pesquisa busca a impessoalidade e neutralidade ao investigar, trabalhar com dados, gerar resultados e conclusões.

Os vocábulos evidenciados nessa nuvem remetem com clareza ao objeto de pesquisa aqui discutido e analisado. Ao falar dos substantivos “pessoas”, “população”, “jovens” e “estudantes”, remete-se à ideia de sujeitos (povo), mais especificamente aos participantes da pesquisa e seus correligionários (familiares e amigos). Já “comunidade” e “território” indicam coerentemente o espaço onde os sujeitos da pesquisa residem e transformam. O adjetivo “bom” remete a uma qualidade, que no escopo textual desta tese pode ser associada, por exemplo, ao modo de vida dos discentes e aspectos socioculturais dos seus territórios, enquanto, “estudantis” determina-os, indicando que pertencem e fazem parte de sua vida. Logo, nota-se uma coerência das palavras apresentadas com o tema e objeto desta pesquisa.

O diálogo com os estudantes e a sociolinguística revelaram sua realidade após a chegada da transposição. Os dados linguísticos remetem a seus territórios, aspectos sócio-histórico-culturais, sua gente, modo de vida e outras questões, que foram drasticamente afetadas pelas ações do PISF. As palavras escritas e proferidas por eles denotam um sentimento de tristeza e perda de identidade, decorrentes da mudança radical que sofreram com seus familiares quando retirados do lar, deixando para trás as memórias, a terra que fornecia seu sustento, além de verem a natureza devastada, o aumento da insegurança, onde antes era pacato, calmo; a precarização da saúde, por não comportar a nova demanda; o desemprego atual e o não acesso à água, demonstrando que a transposição ainda não alcançou seu objetivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trouxe à tona uma série de considerações sobre a construção do processo sociocultural na escola, a partir da transposição do Rio São Francisco. Comprovou-se a tese que este fenômeno contemporâneo de ordem social, cultural, ambiental e econômico, de fato, interferiu sobre os aspectos sociais e culturais, e o modo de vida dos jovens estudantes e demais cidadãos em seus territórios de origem de uma forma direta e intensa ao longo de 13 anos em que o PISF esteve em plena execução, ainda havendo reflexos devido ao fato dele não ter sido finalizado, restando atividades complementares descritas no seu PBA como a revitalização, reflorestamento, segurança, produção energética e o acesso à água pela população.

Os reflexos ou interferências desencadeadas pela execução do projeto da transposição sobre os aspectos socioculturais inerentes aos 9 territórios estudantis em Penaforte-CE e o modo de vida dos sujeitos pesquisados foram evidenciados com precisão e clareza, a partir dos dados qualitativos e quantitativos fornecidos pelos 27 discentes protagonistas desta pesquisa, associados a fontes bibliográfico-documentais e à observação da realidade situacional da comunidade escolar. Constatou-se que o desenvolvimento desse projeto hídrico trouxe efeitos – em sua maioria – negativos, sobre os elementos socioculturais levantados na pesquisa e o modo de vida da população local, afetando seus territórios, culturas e identidades.

Os estudantes demonstraram o sentimento de pertencimento aos seus territórios, apresentando dados e informações relevantes sobre eles, que culminaram com a construção deste trabalho acadêmico e seus produtos. Eles possuem um vasto conhecimento e experiência sobre o espaço que ocupam/transformam e sua territorialidade. Tudo isso, remete ao protagonismo juvenil, uma das competências necessárias à construção da sua identidade e projeto de vida. A metodologia utilizada neste trabalho atendeu ao seu propósito. A pesquisa participante aproximou os discentes, tornando-os verdadeiros pesquisadores. Já o método análise de conteúdo com um viés narrativo trouxe resultados satisfatórios, dando voz ao pesquisador e, sobretudo, aos sujeitos pesquisados, tendo a escola pública como lócus.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados. Foi identificada a percepção de jovens estudantes sobre o processo sociocultural em seus territórios e os reflexos da transposição do Rio São Francisco no seu modo de vida. Contribuindo para seu

alcance, foram levantados os estudantes da escola, residentes nas comunidades locais diretamente afetadas pela transposição; explorados junto aos estudantes os elementos socioculturais dos territórios onde residem; investigados os reflexos da transposição sobre os aspectos socioculturais e modo de vida dos estudantes em seus territórios; elaborado um guia didático e clube estudantil de forma colaborativa e interdisciplinar com os estudantes; e desenvolvido um *site* na *internet* contendo a cartografia sociocultural dos territórios estudantis.

Esta pesquisa identificou junto a estudantes na Escola Simão Ângelo aspectos sociais inerentes aos seus territórios como as relações e convivência, diversidade étnica, organização social, territorialidade, comunicação e transportes, emprego e renda, educação, saúde, infraestrutura, meio ambiente, identidade social, assistência social, segurança pública, alimentação e nutrição, lazer e entretenimento. Constatou-se que a execução do PISF refletiu sobre eles, sobretudo, negativamente, afetando políticas públicas e questões relacionadas. O meio ambiente foi degradado, as relações sociais e identitárias alteradas, famílias foram deslocadas sob o “interesse público”, a organização social desrespeitada, preconceitos e estereótipos eram recorrentes, problemas de saúde, prejuízos à infraestrutura (malha viária, abastecimento, residências, etc), insegurança nas áreas próximas à transposição com ocorrência de mortes, ausência de fiscalização e outros problemas.

Situação semelhante ocorreu com os aspectos culturais levantados pelos estudantes na escola como o paisagismo, eventos populares, patrimônios culturais, normas e valores, moda ou tendência, culinária a gastronomia, religiosidade e crenças, rituais e manifestações, cultura vegetal e animal, dialetos e oralidade, expressão comunicativa, identidade e comportamento, conhecimento popular, hábitos e costumes, arte e literatura. Notou-se, que as ações do PISF refletiram sobre eles negativamente em sua maior parte. A paisagem foi alterada, deixando de ser natural; patrimônios foram destruídos como residências, açudes e poços; normas e valores foram modificados, a gastronomia teve que se reinventar; manifestações passaram a contar com um maior público e conseqüentemente, males decorrentes como o alcoolismo; áreas agricultáveis e de pastejo foram devastadas, o preconceito de fala e falhas na comunicação eram recorrentes, assim como mudanças comportamentais.

A pesquisa também destacou os reflexos positivos do PISF sobre os aspectos

sociais, segundo os discentes, como a construção de novas relações, maior diversidade de povos de outros territórios, avanço nas telecomunicações, incentivo aos estudos e à profissionalização, oferta de mais espaços de lazer como parques e balneários, promoção da EA nas escolas, geração de emprego e renda, e outros. Porém, alguns desses foram positivos momentaneamente, tornando-se esquecidos após a inauguração da obra em 2020, a exemplo da empregabilidade. Já os reflexos positivos sobre os aspectos culturais foram a promoção de eventos festivos, movimentando a economia local, novos estilos de moda e alimentos, aumento de crenças, denominações religiosas e artistas amadores. Esses também tiveram seus altos e baixos, retraindo-se com o funcionamento da transposição.

Os reflexos das ações da transposição sobre os aspectos socioculturais dos/nos territórios estudantis fez com que o modo de vida dos discentes e demais cidadãos fosse afetado. Familiares foram transferidos para outros locais e lares, alterando drasticamente seu convívio, as relações, memórias, tradições e costumes. Desde a inauguração da obra, ainda não tiveram acesso à água, sequer, para o consumo; o saneamento e a reforma da moradia. Áreas ficaram isoladas e a agricultura, sua principal fonte de renda, foi afetada com sua retirada da terra. A poluição sonora e do ar gerou doenças/agravs, há insegurança devido à falta de iluminação, e mortes por afogamento, não existindo fiscalização nem cercas de proteção. Seu lado positivo se resumiu na empregabilidade, incentivo à formação e EA, que hoje inexistem; não tendo o PISF cumprido ainda tudo o que foi prometido.

A pesquisa apresentou como limitações/dificuldades o fato de nem todos os jovens conhecerem a história e outras questões relativas aos seus territórios, o que é compreensível, tanto pela sua tenra idade quanto pelos seus antepassados nem sempre compartilharem suas memórias, tradições, costumes e ancestralidades, tornando-as descontínuas. Porém, em conjunto com eles conseguimos identificar as informações necessárias, buscando fontes públicas associadas à observação da realidade local, que vivencio/experiencio como cidadão há mais de três décadas. Os jovens destacaram o papel da educação escolar no sentido de preservar o patrimônio (i)material, tendo-o como objeto de estudo, valorizando a territorialidade resultante das relações, atividades, construção identitária e reorganização cotidiana do seu território.

Esta pesquisa apresenta potencial pedagógico por contemplar saberes e

práticas interdisciplinares de caráter transversal, que podem ser replicadas na Escola Simão Ângelo (lócus) e outras instituições. Sua abordagem contextualizada envolveu a escola como espaço de construção e difusão do conhecimento sociocultural sob a influência da transposição, favorecendo o protagonismo dos estudantes, seu sentimento de pertencimento ao território e a minha atuação como professor pesquisador, mediador do fazer científico, tendo a EA e Educação Agroecológica como matizes para o desenvolvimento da comunidade escolar, fazendo com que os jovens reconheçam seu território, história e patrimônio, tornando-os sustentáveis, a partir de ações educativas que gerem mudanças positivas sob o social, cultural e modo de vida.

A escola, enquanto comunidade de aprendizagem, precisa direcionar mais seu currículo e olhar para o território em que está inserida, e as políticas públicas, não se restringindo aos muros nem a conteúdos livrescos, mas valorizando os conhecimentos e experiências dos discentes e docentes, seus aspectos socioculturais, modo de vida e cidadania, que são influenciados por fenômenos como a transposição em âmbito local e regional. Essas e outras competências devem ser exploradas pelas instituições de ensino, a fim de tornar o fazer pedagógico significativo. A interdisciplinaridade e transversalidade são recursos didáticos que podem contribuir para esse processo. A Educação Básica precisa descolonizar seu currículo, favorecendo práticas alicerçadas em diferentes saberes, a exemplo do popular e não formal, que também apresentam relevância para a preservação do patrimônio sociocultural.

O protagonismo e empoderamento juvenil, a cidadania ativa e iniciação científica foram incentivados com esta pesquisa participante, que buscou investigar o processo sociocultural nos/dos territórios sob a influência das ações da transposição, onde dezenas de jovens puderam compartilhar seus saberes e fazeres cotidianos, indo além dos muros da escola e dos livros didáticos. Demonstrou-se o quão a EA e Educação Agroecológica podem fortalecer o processo sociocultural, as políticas públicas e o fazer pedagógico. Como docente, desenvolver este trabalho ao lado da juventude foi uma experiência desafiante e bastante gratificante, algo ratificado por eles em suas falas e na construção colaborativa deste trabalho. Juntos sugerimos sua continuidade com a difusão e manutenção dos seus produtos educacionais, a escrita de artigos, capítulos e resumos, e participação em eventos, aprofundando o estudo socio-linguístico-cultural, o multiculturalismo e a interculturalidade no “chão da escola”.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. Apresentação. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. p. 9-22. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005.

AFONSO, A. J. A Sociologia da Educação em Portugal. Elementos para a configuração do estado da arte. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação Crítica e Utopia: Perspectivas para o século XXI**. Porto: Afrontamento, 2005.

AGUIAR, M. V. de A. [et al.]. Princípios e Diretrizes da Educação em Agroecologia. **Anais do I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia - Construindo princípios e diretrizes**. Recife, 2013.

AGUIAR, R. S. **Antropologia Sociocultural**. 68 p. p. 4-11. Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. As imagens retirantes. A constituição da figurabilidade da seca pela literatura do final do século XIX e do início do século XX. **Revista Varia Historia**. v. 33, n. 61, jan/abr., 2017.

ALMEIDA, J. Geopolíticas e descolonização do conhecimento. **Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais**. v. 1, n. 1 – UFES. 2011.

ALMEIDA, R. C. de; NADAE J. de; MOURA FÉ, M. M. de. **Interferências ambientais sobre a saúde: os efeitos da transposição do Rio São Francisco em Penaforte-CE**. 21 p. X ANPPAS. Campinas, 2021.

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 3.ed. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 2001.

ALTIERI, M.; NICHOLLS, C. I. **Agroecología: Teoría y práctica para una agricultura sustentable**. PNUMA, 2000.

ALTIERI, M.; TOLEDO, V. **La Revolución Agroecológica en América Latina: rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino**. p. 163-202. SOCLA, n. 42, 2010.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. Atlas. São Paulo, 2010.

APOEMA. **Documentos referência de Educação Ambiental balizadores e incentivadores do Projeto Apoema**. s.d. Disponível em: <http://www.apoema.com.br/LeiEA.htm>. Acesso em: 30 abr. 2023.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. Atlas. 2. ed. 295 p. São Paulo, 2011.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, J. G. **Diálogo com educadores**: o cotidiano escolar interrogado. São Paulo: Moderna, 2002.

ARANTES, A. A. **O que é cultura popular**. 14a Ed. - São Paulo, SP: Brasiliense, 2004.

ARAÚJO, J. A. Educação, desigualdade e diversidade: os grupos menos favorecidos frente ao sistema escolar brasileiro. **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 114-125, jul./out. 2012.

ATIÉ, L. Editorial. **Pátio-Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 3, n. 10, p. 3, ago/out, 1999.

BARROS, J. M. P. **Penaforte Hoje**: fatos e relatos de um novo tempo. Documentário II. 20 p. Ed. JOHAE Publicidades LTDA. 1999.

BARROS, J. M. P. **Penaforte**: uma história de paz e união, espelho para uma nova geração. 16 p. Ed. JOHAE Publicidades e Jornal Tribuna de Penaforte. 1997.

BAGNO, M. **O preconceito linguístico**: o que é, como se faz. ed. 49. 176 p. Edições Loyola. São Paulo, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo : Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernadini *et al.* 4 ed. São Paulo: Editora Unesp, Hucitec, 1998.

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. LDA. Lisboa, 2016.

BARNAUD, C. [*et al.*]. Ecosystem services, social interdependencies, and collective action. **Ecology and Society**, v. 23, n. 1, 2018.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAVARESCO, P. R.; TACCA, D. P. Multiculturalismo e diversidade cultural: uma reflexão. **Unoesc & Ciência** - ACHS Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 61-68, jan./jun. 2016.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes Ed., 2006.

BEZERRA, Z. F. [*et al.*]. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 279-291. Editora UFPR: maio/ago. 2010.

BOAVIDA, J.; AMADO, J. **Ciências da Educação** – Epistemologia, Identidade e Perspectivas. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.

BOFF, L. **Espiritualidade**: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BOFF, L. **Sustentabilidade**: o que é – o que não é. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BONFIM, Z. Á. C.; ALMEIDA, S. F. C. de. Representação social. Conceituação, dimensão e funções. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, V. 9 (1/2), V. 10 (1/2); p.75 - p.99, Jan./Dez. 1991/1992.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. Em: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Geografia Cultural**: um século (3). p.83-131. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

BOSMA, H. A. Le développement de l'identité a l'adolescence. **L'orientation Scolaire et Professionnelle**. 23 ed., p. 291-311, 2012.

BOWEN, G. A. Document Analysis as a Qualitative Research Method. **Qualitative Research Journal**. v. 9, n. 2, p. 27-40. 2009.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. p. 21-54. Ideias & Letras, Aparecida, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é folclore**. 13a Ed. – São Paulo, SP: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Controladoria Geral da União (CGU). **Transposição do Rio São Francisco não tem garantia de operação [...]**. Notícia. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/cgu/pt-br>. Acesso em: 8 ago. 2022.

BRASIL. **Educação Ambiental – Publicações**. 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13639-educacao-ambiental-publicacoes>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Territórios da cidadania**. Manual. 19p. EMBRAPA: Brasília, 2008.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados: Penaforte**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/penaforte.html>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades: Penaforte. Panorama**. 2023. Período: 2000-2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/penaforte/panorama>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília, 2022.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Dia do Patrimônio Cultural relembra a história do Iphan**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/dia-do-patrimonio-cultural-relembra-a-historia-do-iphan>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece mudança na estrutura do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 4 de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional e Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). **Sumário Executivo do Projeto de Integração do Rio São Francisco (PISF)**. abr. 2018a.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto Ambiental (EIA/RIMA)**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Integração Regional. Projeto Transposição de Águas do Rio São Francisco para o Nordeste Setentrional. **Relatório R32 – Relatório Síntese de Viabilidade Técnico** - Econômica e Ambiental. 330 p. São Paulo: ENGEORPS/HARZA, 2000.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Regional. **Projeto de Integração do Rio São Francisco (PISF)**. Notícias. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/seguranca-hidrica/projeto-sao-francisco>. Acesso em: 1 jul. 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional de Meio Ambiente. **Resolução n.º 1 de 23 de janeiro de 1986**. Publicada no DOU de 17.02.1986, seção 1, p. 2548-2549. Brasília, 1986.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA). Brasília, 1990.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. **Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dá outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Avaliação de Políticas Públicas**: segurança hídrica e gestão das águas nas regiões Norte e Nordeste. CDRT. Brasília, 2017a.

BRITTO, F.; WEVER, L. **Empreendedores brasileiros**: vivendo e aprendendo com grandes nomes. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CABRAL, C. M.; HERNANDÉZ, D. G.; SANCHEZ, I. V. Diálogos e convergências entre a agroecologia e a cultura popular camponesa para a transição agroecológica brasileira. **Revista Brasileira de Agroecologia**, 14 p. 97-107. 2019.

CÂMARA MUNICIPAL DE PENAFORTE-CMP. **História, Legislação e Prefeitos**. 2023. Disponível em: <https://camarapenaforte.ce.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2023.

CAMPOS, J. E. G. **Os desafios da transposição**. UNB Notícias. Brasília, 2005.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. In. CANDAU, M. V. (org.). **Reinventar a escola**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 47-60.

CÂNDIDO, C. A.; LIMA, J. R. P. de.; OLIVEIRA, J. V. de. Rio São Francisco: transposição, conservação e educação. **15º Congresso Nacional de Meio Ambiente**. Poços de Caldas, 25 a 28 de set/2018.

CAPORAL, F R. Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis. p. 10-64. In: **Agroecologia**: uma ciência do campo da complexidade. Francisco Roberto Caporal (org.). José Antônio Costabeber. Gervásio Paulus. Brasília: 2009.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. 24 p. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e Extensão Rural**: Contribuições para a promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável. 3a. ed. v. 5000. 166 p. Brasília: MDA/SAF/DATER, 2007.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; GERVÁSIO, P. Matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. p. 65-110. In: **Agroecologia**: uma ciência do campo da complexidade. Francisco Roberto Caporal (org.). José Antônio Costabeber. Gervásio Paulus. Brasília: 2009

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Segurança Alimentar e Agricultura Sustentável**: Uma perspectiva Agroecológica. Ciência e ambiente, Santa Maria-RS, v.1. n.27, p.153-165, 2003.

CARAVELA. **Municípios**: Penaforte-CE. Dados e Estatísticas. 2023. Disponível em: <https://www.caravela.info/regional/penaforte---ce>. Acesso em: 11 set. 2023.

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no ensino médio**: desafios e potencialidades. 2007. 171 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CARVALHO, I. C de M. **Qual educação ambiental?** Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v. 2, n. 2, abr./jun.2001.

CARVALHO, J. J. de. **Bases para uma aliança negra-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil**. Brasília: 2004.

CARVALHO, R. E. I. de. A invenção do Nordeste na obra de Gilberto Freyre e de Celso Furtado. 11. p. 'Usos do Passado'. **XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ**, 2006.

CASAGRANDE, E.; SANTOS, R. S. dos.; MORELLI, S. M. D. Transversalidade na Escola. **Akrópolis**, Umuarama, v.12, nº.3, jul./set., 2004.

CASTELLS, M. **O Poder da identidade**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, C. N. **Transposição do Rio São Francisco**: análise de oportunidade do projeto. Texto para discussão 1577. IPEA, 2011.

CAVALCANTI, J. Frutas para o mercado global. **Revista de Estudos Avançados**. p. 79-93. São Paulo, 1997.

CAYANN, N.; ALÒS, A. P. Os Dragões de Caio Fernando Abreu: literatura engajada e a questão do Outro. In: **RUA [online]**. nº. 24. Volume 1 – p. 305-310 – e-ISSN 2179-9911 - junho/2018.

CEARÁ. Instituto de Desenvolvimento Agrário do Ceará (IDACE). **Mapa Municipal de Penaforte**. Projeto Atlas de Divisas Municipais. Fortaleza, 2019.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **As regiões de planejamento do estado do Ceará**. Textos para discussão. n.111, 58p. IPECE: Fortaleza, nov/2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Sistema Integrado de Gestão Escolar**. 2022, 2023. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CENTRO SEBRAE DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA-CER. **Afinal, o que é Educação Empreendedora?** Cultura empreendedora. 2022. Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/blog/o-que-e-educacao-empreendedora/>. Acesso em: 02 mar. 2023.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 5 ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

CHAUÍ, M. de S. A linguagem. In: _____. **Convite à filosofia**. 13 ed. p. 136-151. São Paulo: Ática, 2006.

CHIAPPINI, L. Do Beco ao belo: dez teses sobre o regionalismo na literatura. **Estudos Históricos**. v. 8, n. 15, p. 153-159. Rio de Janeiro, 1997.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CLAVAL, P. **A geografia cultural**. 2. ed. 453 p. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2001.

CODY, F.; SIQUEIRA, S. **Escola e Comunidade**: Uma parceria necessária. São Paulo: IBIS, 1997.

COELHO, L. P.; MESQUITA, D. P. C. de. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. **EntreLetras**, Araguaína/TO, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013.

CORREA, L. R. da C. [et al.]. Olhar sociocultural para a promoção da extensão rural agroecológica na Amazônia. **Revista Brasileira de Agroecologia (ABA)**. v. 15. n. 5. p.155-166, 2020.

COSTA, O. N. S. **Pedagogia da diversidade**. Sobral, INTA, 2015.

COUTINHO, A. **Introdução à literatura no Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1968.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DARLAN, S. **Velho Chico, a redenção do Sertão Nordestino**. Artigo de opinião. 2016. Blog Siro Darlan. Disponível em: <http://www.blogdosirodarlan.com/?p=2082> Acesso em: 2 ago. 2022.

DELORS, J. (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. UNESCO, 2010.

DEMENTSHUK, M. **Transposição, um projeto dos tempos do Império**. Reportagem Especial. APública.Org. 2014. Disponível em: <https://apublica.org/2014/02/transposicao-um-projeto-dos-tempos-imperio>. Acesso em: 8 ago. 2022.

DOLABELA, F. **Oficina do Empreendedor**. São Paulo: Cultura, 1999.

DOLABELA, F. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Cultura, 2003.

DR.PT. Diário da República. **Lei 13/85 do Patrimônio Cultural Português**. I série. n. 153. Portugal, 1985.

DUK, C. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA-EMBRAPA. **Marco Referencial em Agroecologia**. 70 p. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006.

ERIKSON, E. H. **Identidade: juventude e crise**. 2 ed. p. 94-95. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ESCOLA SIMÃO ÂNGELO-ESA. **Documentos da escola: placa, atas, relatórios e outros**. Secretaria Escolar. Penaforte, 2023.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 3. ed. Saraiva. São Paulo, 2001.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FERNANDES, B. M. **Campesinato**. Enciclopédia Latino Americana. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/campesinato>. Acesso em: 14 jan. 2023.

FERREIRA, J. G.; FIGUEIREDO, F. F. **Seca, memória e políticas públicas na região Nordeste do Brasil. XXXI Congresso ALAS Uruguay**. Montevideo, 2017.

FERREIRA, T. H.; FARIAS, M. A.; SILVARES, E. F. de M. **A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório**. **Estudos de Psicologia**, v. 8. n. 1. 107-115, 2003.

FIORIN, J. L. **Introdução à lingüística**: princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2003.

FLEURI, R. M. **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. UEC. Fortaleza, 2002.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF UNITED NATIONS-FAO. **The 10 elements of Agroecology** - Guiding the transition to sustainable food and agricultural systems. p.15. 2018.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 17. ed. 127 p. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, A. J. de. **História da Paróquia de Nossa Senhora da Saúde**. Cordel. 9 p. Penaforte, 2018.

FREYRE, G. **Casa-Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954

FREYRE, G. **Nordeste**. 7 ed. São Paulo, Global, 2004

FRÓES BURNHAM, T. **Cidadania, globalização e tecnologias na (in) formação do trabalhador** (Mimeogr.) 2002.

FRÓES BURNHAM, T. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBISCO, N.; BRANDÃO, L. (Org.) **Informação e informática**. p.283-307. Salvador: Edufba, 2000.

GADOTTI, M. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. 69 p. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. ISBN 978-85-61910-36-5. São Paulo, 2009.

GAJARDO, M. **Pesquisa Participante na América Latina**. Editora Brasiliense. São Paulo, 1986.

GARJULLI, R. Os recursos hídricos no semi-árido. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 55, n. 4, Dez. 2003.

GERVAIS, A. M. D. [et al.]. Os caminhos da religação dos saberes: A propósito de uma educação de base agroecológica. **International Journal of Advanced Engineering Research and Science**, n. 10, v. 9, p. 61-77, Out, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. Atlas. São Paulo, 2010.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. 4 ed. 654 p. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 2009.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Alinea. Campinas, 2001.

GOUVEIA-PEREIRA, M. **Percepções de justiça na adolescência**: a escola e a legitimação das autoridades institucionais. Coimbra: Fundação Calouste G., 2008.

GROPPO, L. A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**. Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015.

HAESBAERT, R. Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, ano IX, n. 17, p. 19-46, UFF, 2007.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 5, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HEERDT, M. L.; COPPI, P. **Como educar hoje?** Reflexões e propostas para uma educação integral. São Paulo, Mundo e Missão, 2003.

HERMUCHE, P. M. **O Rio de São Francisco**. Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF). Brasília, 2002

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL-IPHAN. **Os sambas, as rodas, os bumbas, os meus e os bois**: princípios, ações e resultados da política de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial do Brasil (2003 – 2010). Brasília, 2010.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL-IPHAN. **Patrimônio Imaterial**. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em: 15 jan. 2023.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. 220 p. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KIMMEL, D. C.; WEINER, I. **La adolescencia**: una transición del desarrollo. Barcelona: Ariel, 1998.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 205 p. Atlas. São Paulo, 1991.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E (coord.). **A complexidade ambiental**. Tradução de Eliete Wolff. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEXICOTECA. **Moderna Enciclopédia Universal**. Volume 1 [a volume XIX]. Círculo de Leitores. Lisboa. 1984.

LIMA, E. A. C. R.; FERNANDES, S. A. de S. Educação do Campo como projeto de desenvolvimento e de vida para o campo. **Revista NERA**. v. 21, n. 45, p. 50-71, Dossiê. Presidente Prudente, 2018.

LIMA, L. C. Escolarização para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In. TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação Crítica e Utopia**: Perspectivas para o século XXI. p. 19-32. Porto: Afrontamento, 2005.

LOBO, G. E. dos S. Paulo Afonso. In: **Immub.Org**. 1239.121. Rio de Janeiro: Polydisc, 1978. LP/CD 1 (2min34s).

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**. v. 23, n. 80, p. 386-400. 2002.

LUIZ GONZAGA; ZÉ DANTAS. Paulo Afonso. In: **Discografia Brasileira**. BE5-VB-0703. Rio de Janeiro: RCA, 1955b. Disco 80-1441 (2min45s).

LUIZ GONZAGA; ZÉ DANTAS. Riacho do Navio. In: **Discografia Brasileira**. BE5- VB-0858. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1955a. Disco 80-1518 (2min30s).

MAGALHÃES, E. V. **Música sobre a usina de Paulo Afonso**. Curiosidades do mundo da música. 2016. Disponível em: <https://blog.cearacultural.com.br/usina-de-paulo-afonso/>. Acesso em: 4 set. 2022.

MAIA FILHO, O. N. [et al.]. O princípio da contextualização na reforma do ensino médio no Brasil: em busca de uma leitura ontológica. **Revista Educação Unisinos**. v. 22. n. 2. p. 185-193. Abr/Jun, 2018.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. (Org.). Mannheim. **Col. Os Grandes Cientistas Sociais**, n. 25, p. 67-95. São Paulo: Ática, 1982.

MARCIA, J. E. Development and validation of ego-identity status. **Journal of Personality and Social Psychology**, 3 er., p. 551-558, 1966.

MARENCO, J. A. Possíveis impactos da mudança do clima no Nordeste. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**. 2009. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/>. Acesso em: 04 ago. 2022.

MARTINS, A. F. P.; ZANETIC, J. Tempo: esse velho estranho conhecido. **Ciência e Cultura**. v. 54, n. 2, São Paulo, out./dez. 2002.

MARTINS, E. S. Os papéis sociais na formação do cenário social e da identidade. **Kínesis**, v. II, n. 4, p. 40-51. Dez, 2010.

MAXWELL. **O conceito de Tempo**. cap. 5. p. 1-5. PUC-Rio. Certificação digital 0510561/CA. Rio de Janeiro, s/d.

MENESES, J. N. C. Modos de fazer e a materialidade da cultura “imaterial”: o caso do queijo. **Patrimônio e Memória**, Assis, v.5, n.2, p.19-33, 2009.

MIGNOLO, W. **Desobediencia Epistémica**. descolonialidad. Buenos Aires: Ed. del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**. v. 9, n.3, p. 239-262. Rio de Janeiro, Jul/Sep, 1993.

MLODINOW, L. **De primatas a astronautas**: A jornada do Homem em busca do conhecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MORALES, J. **Redação do Enem**: como os corretores analisam o repertório sociocultural. 2022. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/redacao-do-enem-como-os-corretores-analisam-o-repertorio-sociocultural/>. Acesso em: 8 dez. 2022.

MORAN, J. **A importância de construir Projetos de Vida na Educação**. 6 p. ECA: USP, 2017.

NARDES, C. J. R. **A transposição do rio São Francisco**: os grandes projetos do nordeste e seus impactos no desenvolvimento sustentável. Projeto. UNB, 2011.

NASCIBEM, F. G. **O saber popular e o saber científico**: uma convergência possível? 94 p. São Paulo: Blucher, 2022.

NOGUEIRA, N. A relação entre escola e comunidade na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pátio-Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 3, n. 10, p. 13-17, ago/out, 1999.

NUNES, R. C. **Antropologia Sociocultural**. Instituto Grupo Veritas de Pesquisa, 2016. Disponível em: <http://portaligvp.org/home/antropologia-sociocultural>. Acesso em: 27 fev. 2023.

OBSERVATÓRIO DO PNE-OPNE. **Meta 6 - Educação Integral**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-integral>. Acesso em: 09 set. 2022.

OLIVEIRA, A. D. de O.; RIOS, J. A. V. P. Formação e práticas educativas: narrativas de docência no ensino médio de territórios rurais. **XI Seminário Internacional de la Red Estrado**, 2020.

OLIVEIRA, A. D. de O.; RIOS, J. A. V. P. Juventudes, ruralidades e educação: histórias de vida e formação no Semiárido baiano. **X Encontro Regional Nordeste de História Oral: História Oral, Educação e Mídias**, ago., 2015.

OLIVEIRA, E. A. de. Como trabalhar o repertório cultural dos alunos e a comunicação conforme proposta da BNCC a partir da cultura afrodescendente? **Revista ODEERE**. v. 5. n. 9. ed. Jan-Jun, 2020.

OLIVEIRA, R. G. de; FERNANDES, S. L. **Interculturalidade** [recurso eletrônico]. Dados (1 arquivo: 3 megabytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**, de 17 de outubro de 2003. Paris, 2003.

OXFORD. **Cambridge Dictionary**. Dicionário de Sinônimos e Gramática. 2023. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt>. Acesso em 24 nov. 2023.

PACHECO, F. **Talentos brasileiros: saiba o que eles têm em comum**. São Paulo: Negócio, 2002.

PAGANINI, M. R. Literatura e representação da identidade cultural: reflexão sobre o ensino de leitura na sociedade da representação. 6 p. **Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas, 2007.

PAGER, D; WESTERN, B.; BONIKOWSKI, B. Discrimination in a Low-Wage Labor Market: A Field Experiment. **American Sociological Review**. v. 74, p. 777-799, 2009.

PETERSEN, P. [et al.]. **Método de análise econômico-ecológica de agroecossistemas**. 1 ed. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2017.

PLÁ, S.; ROSSO, A. J. Alteridade e suas complexas relações socioculturais. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 62-71, jul./dez. 2009.

POSSARI, L. H. V. **Fundamentos e métodos da comunicação**. Curitiba; IBPEX, 2004.

PÓVOAS, M. S. O amor na sociedade de risco: a sustentabilidade e as relações de afeto. In: SOUZA, M. C. da S. A. de; ARMADA, C. A. **Sustentabilidade, meio ambiente e sociedade**: reflexões e perspectivas [e-book]. Umuarama: Universidade Paranaense – UNIPAR, 2015.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação - quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A.. (Org.). **Porque escrever é fazer história - revelações - subversões - superações**. 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PENAFORTE-PMP. **Dados do município**. 2023. Disponível em: <https://penaforte.ce.gov.br/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2 ed. Universidade Freevale. Novo Hamburgo, 2013.

QUEIROZ, L.; COSTA, V. Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural: Um Caminho para Emancipação da Agricultura Familiar. p. 1-13. In: **Jornada Internacional de Políticas Públicas** - Para além da crise global: experiências e antecipações concretas, VII. 2015, São Luís (MA): PPGPP/UFMA, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-System Research**, v. 11, n. 2, pp. 342-386. Riverside, 2000.

QUIJANO, A. "Colonialidad y modernidad/racionalidad". En Heraclio Bonilla (comp.). **Los conquistados**. 1492 y la población indígena de las Américas. Quito: Libri Mundi, Tercer Mundo, 1992

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBAS, A. F. P.; MOURA, M. L. S. Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 129-138, jan./abr. 2006

ROGOFF, B. & CHAVAJAY, P. What's become of research on the cultural basis of cognitive development. **American Psychologist**, n. 50, p. 859-877. 1995.

ROSA, L. A. Juventudes e políticas: uma abordagem das ocupações estudantis brasileiras de 2015 e 2016. **Revista Gestão e Políticas Públicas**. v. 9, n. 2, p. 235-253, 2019.

SACK, R. D. O significado de territorialidade. Em: DIAS, L. C.; FERRARI, M. (Org.). **Territorialidades Humanas e Redes Sociais**. Florianópolis, Insular, 2011.

SAMPAIO, J. L. de F.; LOURENÇO, J. do C. **Arte e Cultura Popular**. 272 p. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

SANBAS. **Penaforte-CE**: Caracterização social, territorial e econômica. UFMG. 2020. Disponível em: <https://infosanbas.org.br/municipio/penaforte-ce/>. Acesso em: 13 set. 2023.

SANTOS, B. de S. Introdução a uma ciência pós-moderna. **Graal**. Rio de Janeiro, 1989.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: A afirmação das epistemologias do Sul. Editora Autêntica, 2019.

SANTOS, B. de S. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”, **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 78, p. 3-46. 2007.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. 16a ed. – São Paulo, SP: Brasiliense, 2003.

SAQUET, M. A.; BRISKIEVICZ, M. Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, v. 1, n. 31, p. 03-16, 2009.

SARTRE, J. P. **Qu'est-ce que la littérature**. 384 p. Paris: Gallimard, 1948.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991

SCHMIDT, M. L. S. **Pesquisa participante**: a literatura e comunidades interpretativas. *Psicologia USP*, v. 7, n. 2, p. 11-41. 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. Cortez, São Paulo, 2007.

SEVILLA GUZMÁN, E.; OTTMANN, G. Las dimensiones de la Agroecología. In: **Instituto de Sociología Y Estudios Campesinos**. p. 11-26. Manual de olivicultura ecológica. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2004.

SILVA, G. F. da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, T. T. **Teorias do Currículo**: uma introdução crítica. Porto, Portugal: Editora Porto, 2000.

SIQUEIRA, A. M. A relação entre materialidade e imaterialidade na salvaguarda dos patrimônios culturais imateriais: uma análise a partir da roda de capoeira. **Revista Sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas**.v.4, n.2, Brasília, jan/abr. 2020.

SKLIAR, C. B.; DUSCHATZKY, S. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. p. 119-138. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, E. **Seca no Nordeste e a transposição do Rio São Francisco**. UESP. Belo Horizonte. 01 de julho-31 de dezembro de 2013. Vol. 9, n.º 2, 2013.

SOUSA, A. Revisitando a crítica: o regionalismo brasileiro. **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n.60, p. 8-17. 2021.

SOUSA, M. G. da S.; CABRAL, C. L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Revista Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

SOUZA, L. K. **Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa**. PSI UNISC, [S.I.], v. 4, n. 1, p. 52-66, jan. 2020.

TEIXEIRA, B. de B. **Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade**. 334 p. Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2000.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2009.

TIEMBLO, M. P. T. **Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Atas do Colóquio Internacional “Políticas Públicas para o Patrimônio Inmaterial na Europa do Sul: percursos, concretizações, perspectivas”**. Direção Geral do Patrimônio Cultural. Governo de Portugal, 1 ed., p. 71-85, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO-TPE. **Diversidades e as Legislações da Educação**. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/diversidades-e-as-legislacoes-da-educacao/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

TOJI, S. Patrimônio imaterial: marcos, referências, políticas públicas e alguns dilemas. **Patrimônio e Memória**, Assis, v. 5, n. 2, p. 3-18, 2009.

TOLEDO, V. M.; BARRERA B. N. **La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales**. 232 p. Barcelona: Icaria Editorial, 2008.

TORRES, P. L. (Org.). **Uma leitura para os temas transversais: ensino fundamental**. Curitiba: SENAR, 2003.

TUAN, Y. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. (Tradução de Livia de Oliveira). Londrina: Eduel, 2012.

TV PENAFORTE-TVP. **Assim nasceu Penaforte**. Vídeo. 9'16. YouTube, 25 abril de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MsdUk7Rs52M&t=220s>. Acesso em: 17 dez. 2023.

UTUARI, S. **Encontros com a arte e cultura**. São Paulo: FTD, 2012.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. Atlas. São Paulo, 2005

VIEIRA, J. V. [et al.]. **O ensino de história da África**: Pressupostos para pensar práticas metodológicas na sala de aula com o uso das tecnologias digitais. João Pessoa: UFPB, 2012.

WARNIER, J. P. **A mundialização da cultura**. Bauru: EDUSC, 2000.

WEINRICH, H. **Estructura e función de los tiempos en el lenguaje**. Madrid: Gredos, 1968.

WEZEL, A. [et al.]. Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. **Agronomy for sustainable development**, v. 29, n. 4, p. 503-515, 2009.

WHITE, L. A.; DILLINGHAM, B. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

WIKIPÉDIA. **Pesquisa na enciclopédia**. Wikimedia Foundation. 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal. Acesso em 24 nov. 2023.

YUS, R. **Temas transversais em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACARÉS, J. J. El desarrollo de la identidad adolescente desde el paradigma de los status de identidad del ego: cuestiones críticas. **VI Congreso de la Infancia y de La Adolescencia**. Oviedo, Espanha, maio de 1997.

APÊNDICES

A – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

Questões gerais:

1. Qual o nome da sua comunidade e coordenadas geográficas? É formada por povos originários, tradicionais ou uma miscigenação?
2. Como ocorreu seu surgimento? Comente sua origem, como se deu a ocupação, o ano de sua fundação, o porquê do seu nome, a(s) primeira(s) família(s) a povoar(em), sua área, relevo e temperatura média, fontes de trabalho/renda, cultura predominante, etc.

Questões específicas: aspectos sociais

1. Descreva o comportamento da população, sua participação na comunidade e relações interpessoais.
2. Como é a composição populacional da sua comunidade, a raça/cor e etnia do seu povo?
3. Comente sobre a gestão das políticas públicas, lideranças comunitárias, instituições não-governamentais e movimentos presentes na localidade.
4. Qual o seu modelo de desenvolvimento, a localização e dimensão espacial, demografia e acesso ao território?
5. Quais os meios de comunicação existentes na comunidade e o seu papel?
6. Há empreendedorismo, fontes empregadoras e geradoras de renda? Qual a renda média da população?
7. Quais são as instituições locais de ensino, seus níveis, modalidades? E a escolaridade média da população?
8. Cite os órgãos e ações de saúde existentes, trazendo seu olhar sobre o bem-estar, qualidade de vida da população e as atividades socioeducativas.
9. Na localidade há planejamento urbano, acessibilidade e urbanização do seu território?
10. Existem áreas verdes e ações ambientais, além de atividades extrativistas e paisagem sonora? Descreva.
11. Como é o sentimento de pertencimento à comunidade, as relações e vínculos estabelecidos entre os sujeitos?
12. Quais as ações e entidades assistenciais de apoio à população local e seu papel cidadão?
13. Há órgãos e ações de proteção aos cidadãos da comunidade e seu patrimônio? Comente.
14. A população tem acesso a alimentos? Quais os modelos de produção alimentar existentes?
15. Há equipamentos e/ou atividades que divertem e distraem a população, favorecendo seu repertório sociocultural?

Questões específicas: aspectos culturais

1. Na comunidade há turismo ecológico e/ou comunitário em espaços naturais e/ou culturais? Detalhe seu patrimônio ambiental, transportes e sonoridade paisagística.
2. Quais os eventos tradicionais realizados anualmente, que mantém sua tradição?
3. Descreva seus bens materiais como prédios históricos, propriedades e meios de produção.
4. Há ensinamentos comuns às pessoas como o cumprimento de regras? Como ocorre a partilha desses saberes e valores culturais, e sua preservação?
5. Descreva as vestes, calçados e perfumes comumente utilizados pelas pessoas, além do seu estilo, observando seu dia a dia.
6. Quais as comidas típicas, bebidas e remédios naturais geralmente consumidos pela população?
7. Cite suas manifestações religiosas e os templos/espços para culto existentes.

8. Existem rituais e/ou manifestações populares praticadas ao longo de sua história?
9. Na comunidade é desenvolvida a agricultura e outras atividades? Quais alimentos são produzidos e/ou comercializados?
10. Qual o linguajar usual da população, seu nível linguístico e a etnolinguística?
11. Há liberdade de expressão e comunicação entre os sujeitos? Como avalia o repertório linguístico-cultural da população?
12. Como é o estilo de vida das pessoas, seu modo de ser e agir, a convivência e cooperação? Percebe um multiculturalismo?
13. Na comunidade há povos ancestrais? Cite saberes construídos por eles. Qual seu papel na preservação da ancestralidade?
14. Quais vivências culturais são transmitidas oralmente de geração para geração?
15. Determine as manifestações artístico-literárias presentes em seu território, além dos artistas e/ou grupos folclóricos.

B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Encontro 1: aspectos sociais

Duração: 2h

Data: ____/____/____

Horário: ____:____ (início) ____:____ (término)

1. Quem são vocês? Qual comunidade representam e fazem parte?
2. Conhece e/ou vivenciou a execução do projeto de transposição do Rio São Francisco? Comente.
3. As ações do projeto refletiram/interferiram em qual(is) aspecto(s) a seguir, relacionado(s) a sua comunidade?
 - a) Relações e convivência
 - b) Diversidade étnica
 - c) Organização social
 - d) Territorialidade
 - e) Comunicação e transportes
 - f) Emprego e renda
 - g) Educação
 - h) Saúde
 - i) Infraestrutura
 - j) Meio ambiente
4. Em qual(is) desse(s) aspecto(s) os reflexos/efeitos desencadeados pelo projeto de transposição foram positivos? Cite-o(s) e descreva em detalhes sua situação.
5. Em qual(is) desse(s) aspecto(s) os reflexos/efeitos desencadeados pelo projeto de transposição foram negativos? Cite-o(s) e descreva em detalhes sua situação.

Encontro 2: aspectos sociais e culturais **Duração:** 2h

Data: ____/____/____

Horário: ____:____ (início) ____:____ (término)

6. As ações do projeto refletiram/interferiram em qual(is) aspecto(s) a seguir, relacionado(s) a sua comunidade?
 - k) Identidade social
 - l) Assistência social
 - m) Segurança pública
 - n) Alimentação e nutrição
 - o) Lazer e entretenimento
 - p) Paisagismo
 - q) Eventos populares

- r) Patrimônios culturais
 - s) Normas e valores
 - t) Moda ou tendência
7. Em qual(is) desse(s) aspecto(s) os reflexos/efeitos desencadeados pelo projeto de transposição foram positivos? Cite-o(s) e descreva em detalhes sua situação.
 8. Em qual(is) desse(s) aspecto(s) os reflexos/efeitos desencadeados pelo projeto de transposição foram negativos? Cite-o(s) e descreva em detalhes sua situação.

Encontro 3: aspectos culturais **Duração: 2h**

Data: ____/____/____ **Horário:** ____:____ (início) ____:____ (término)

9. As ações do projeto refletiram/interferiram em qual(is) aspecto(s) a seguir, relacionado(s) a sua comunidade?
 - u) Culinário/gastronomia
 - v) Religiosidade e crenças
 - w) Rituais e manifestações
 - x) Cultural vegetal e animal
 - y) Dialetos e oralidade
 - z) Expressão comunicativa
 - aa) Identidade e comportamento
 - bb) Conhecimento popular
 - cc) Hábitos e costumes
 - dd) Arte e literatura
10. Em qual(is) desse(s) aspecto(s) os reflexos/efeitos desencadeados pelo projeto de transposição foram positivos? Cite-o(s) e descreva em detalhes sua situação.
11. Em qual(is) desse(s) aspecto(s) os reflexos/efeitos desencadeados pelo projeto de transposição foram negativos? Cite-o(s) e descreva em detalhes sua situação.

Encontro 4: modo de vida no território **Duração: 2h**

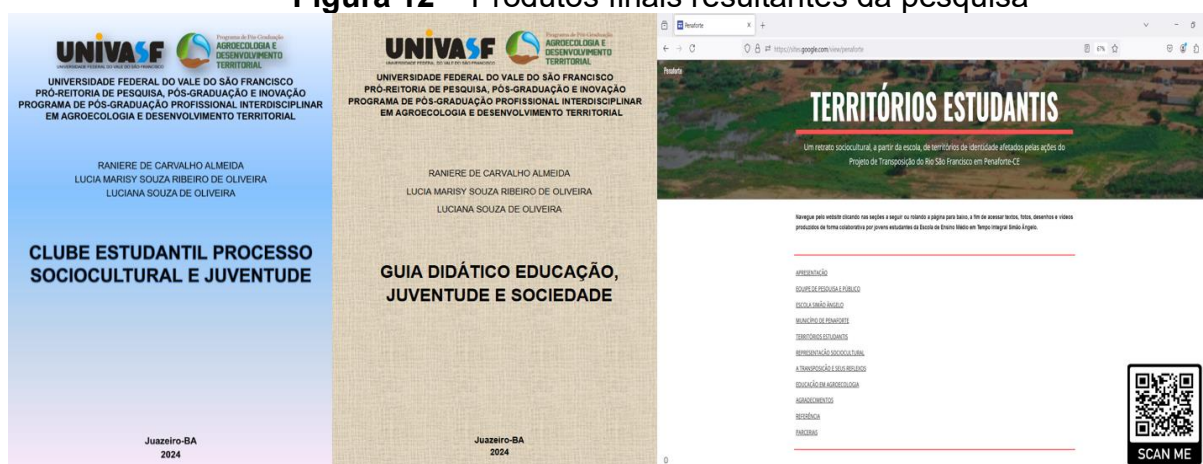
Data: ____/____/____ **Horário:** ____:____ (início) ____:____ (término)

12. As ações do projeto refletiram/interferiram em qual(is) questão(ões) a seguir, relacionada(s) ao seu modo de vida?
 - a) Habitação/moradia
 - b) Segurança hídrica/alimentar
 - c) Saúde/saneamento básico
 - d) Relacionamento/convivência
 - e) Educação/formação profissional
 - f) Trabalho/empregabilidade
13. Em qual(is) desse(s) aspecto(s) os reflexos/efeitos desencadeados pelo projeto de transposição foram positivos? Cite-o(s) e descreva em detalhes sua situação.
14. Em qual(is) desse(s) aspecto(s) os reflexos/efeitos desencadeados pelo projeto de transposição foram negativos? Cite-o(s) e descreva em detalhes sua situação.
15. De modo geral, as ações implementadas pela transposição afetaram o processo sociocultural e seu modo de vida no território onde vivem/convivem? De que forma?
16. Como avaliam seu território antes, durante e após as ações do projeto de transposição? Qual o papel dessa obra atualmente?
17. Como a escola pode contribuir para a promoção e difusão do processo sociocultural sob a influência de fenômenos como a transposição?

APRESENTAÇÃO DOS PRODUTOS

Esta pesquisa gerou duas categorias de produtos técnico-científicos: processuais e finais, ambos em conformidade com o regimento do PPGADT e relatório do GT de Produção Técnica da CAPES (2019). Os processuais foram a elaboração, apresentação e/ou publicação de artigos, e-book, capítulos, resumos simples e expandidos em eventos regionais, nacionais e internacionais, além de periódicos com Qualis, DOI, ISBN e/ou ISSN. Já os produtos finais (Figura 12), foram um guia didático (material pedagógico), projeto/ementa de clube estudantil (curso formativo) e *website* (mídia digital). Meu desejo como professor pesquisador é continuar desenvolvendo produtos e estudos relacionados à temática pesquisada, cumprindo além do exigido pelo regimento do programa. Pretendo, inclusive, realizar o pós-doutorado.

Figura 12 – Produtos finais resultantes da pesquisa



Fonte: Produzida pelo autor (2024).

Os produtos processuais, paralelos a esta pesquisa, foram a publicação de 5 artigos científicos em periódicos com estrato Qualis A e B como as revistas: Ensino, Educação e Ciências Humanas, África e Africanidades, e Estudos Interdisciplinares; 1 e-book: O que é que essa feira tem?; 3 capítulos nos livros: Agroecologia: produção, sustentabilidade em pesquisa, A sustentabilidade necessária, Antropoceno e seus impactos na transição agroecológica; a apresentação e publicação de 8 resumos expandidos e 5 simples em eventos científicos e seus anais de abrangência internacional, nacional e regional como o CONIMAPS, ANPED, JUBRA e SEADET. As produções tiveram a participação da minha orientadora e/ou coorientadora e podem ser acessadas no link: <https://www.researchgate.net/profile/Raniere-Almeida-2>.

O primeiro produto final desta tese foi o Guia Didático Educação, Juventude e Sociedade (ISBN 978-85-5322-246-9), destinado a docentes e discentes do Ensino Médio. Possui 5 sequências didáticas interdisciplinares, baseadas em competências e habilidades da BNCC (2018), cada com 5 aulas para um tempo de 250min, contemplando temas transversais, visando instruir os jovens quanto à importância da sua construção identitária, cultural e territorial, favorecendo a cidadania, criticidade, o protagonismo e sentimento de pertencimento. Traz as séries/etapas, modalidade, componentes, tema, objetivos, habilidades e competências, duração e recursos, os passos para a organização da sala/turma, introdução, desenvolvimento, conclusão da aula e avaliação dos discentes. Possui 81 laudas da parte pré-textual a pós-textual.

Outro produto desta pesquisa foi o Clube Estudantil Processo Sociocultural e Juventude (ISBN 978-85-5322-247-6), um curso de caráter formativo e nível básico com carga-horária de 40 horas/aula, enquadrado na parte diversificada do currículo escolar, correspondente aos componentes eletivos. É destinado, prioritariamente, a jovens estudantes do Ensino Médio na faixa-etária de 15 a 29 anos, que estejam matriculados no 1º, 2º ou 3º ano. Seu objetivo é preparar os discentes quanto à construção do processo sociocultural, despertando o protagonismo, favorecendo sua formação identitária e projeto de vida. O projeto/ementa do clube contém 66 laudas (partes pré-textual, textual e pós-textual), sendo organizado em 7 etapas e 10 eixos temáticos, partindo do seu planejamento, as aulas e a avaliação (culminância). Sua estrutura contempla objetivos, justificativa, objetos do conhecimento, métodos de avaliação, recursos didáticos, referências sugeridas e outros aspectos. O clube é protagonizado por um grupo de alunos apoiado por um professor e/ou gestor escolar.

O terceiro produto final desta pesquisa é o *Website* Territórios Estudantis, uma espécie de cartografia sociocultural de Penaforte-CE, da Escola Simão Ângelo e, sobretudo, dos 9 territórios onde residem os estudantes pesquisados, que foram diretamente afetados pelos reflexos desencadeados por ações do projeto de transposição, inclusive, seu modo de vida. Este produto comunicacional traz 11 seções: apresentação, equipe de pesquisa e público, Escola Simão Ângelo, município de Penaforte, territórios estudantis, representação sociocultural, a transposição e seus reflexos, Educação em Agroecologia, agradecimentos, referência e parcerias. O *website* é acessível pela *internet* (<https://sites.google.com/view/penaforte/> ou

<https://shre.ink/1958>), tendo sido desenvolvido e hospedado gratuitamente no Google. Seu objetivo, assim como o da tese, é materializar na escrita o processo sociocultural e modo de vida dos sujeitos e espaços onde foi realizada a pesquisa, visando o acesso pelas gerações atuais e futuras, inclusive, para a realização de trabalhos escolares.

Os produtos processuais e finais, resultantes ou relacionados a esta pesquisa de doutorado, foram desenvolvidos e avaliados no chão da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Simão Ângelo durante os semestres 2023.2 e 2024.1, após a autorização expressa do seu diretor, prof.^o Me. Cícero Morais Dantas, e do Comitê de Ética do HU-UNIVASF (CAAE: 71064723.7.0000.0282), sendo orientados pela prof.^a Dra. Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira e coorientados pela prof.^a Dra. Luciana Souza de Oliveira, ambas titulares do PPGADT/UNIVASF. O *website*, enquanto produto atualizável, será mantido de forma colaborativa pelos gremistas. O guia didático e projeto/ementa do clube, publicizados junto à comunidade escolar, podendo ser adotados por outras instituições de ensino, inclusive, secretarias de educação.

Todas as produções de cunho bibliográfico, pedagógico, formativo e midiático advindas desta pesquisa de doutorado profissional seguiram as diretrizes do relatório de produção técnica da CAPES, publicado em 2019 pelo seu Grupo de Trabalho (<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf/view>), inclusive, trazendo ao final como sugestão uma avaliação prévia dos requisitos exigidos, a fim de auxiliar a coordenação do PPGADT na coleta CAPES. Cada produto está inserido no seu respectivo eixo e/ou categoria, sendo classificado entre relevante e muito relevante pelo público participante da pesquisa, após sua testagem. Durante a construção e aplicação, discentes e docentes puderam apreciar de forma conjunto esses materiais. Ressaltaram sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da escola, inclusive, em seus territórios de origem.

O conhecimento interdisciplinar decorrente desta pesquisa e seus produtos é capaz de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, tornando os estudantes cidadãos empoderados na defesa dos seus territórios, aspectos socioculturais e modo de vida, “guardiões” capazes de defendê-los de reflexos negativos desencadeados por fenômenos contemporâneos, mesmo que de forma atenuante, reduzindo seus impactos diretos e indiretos, tendo como suporte a educação em uma perspectiva ambiental e agroecológica, a qual busca a sustentabilidade dos processos.