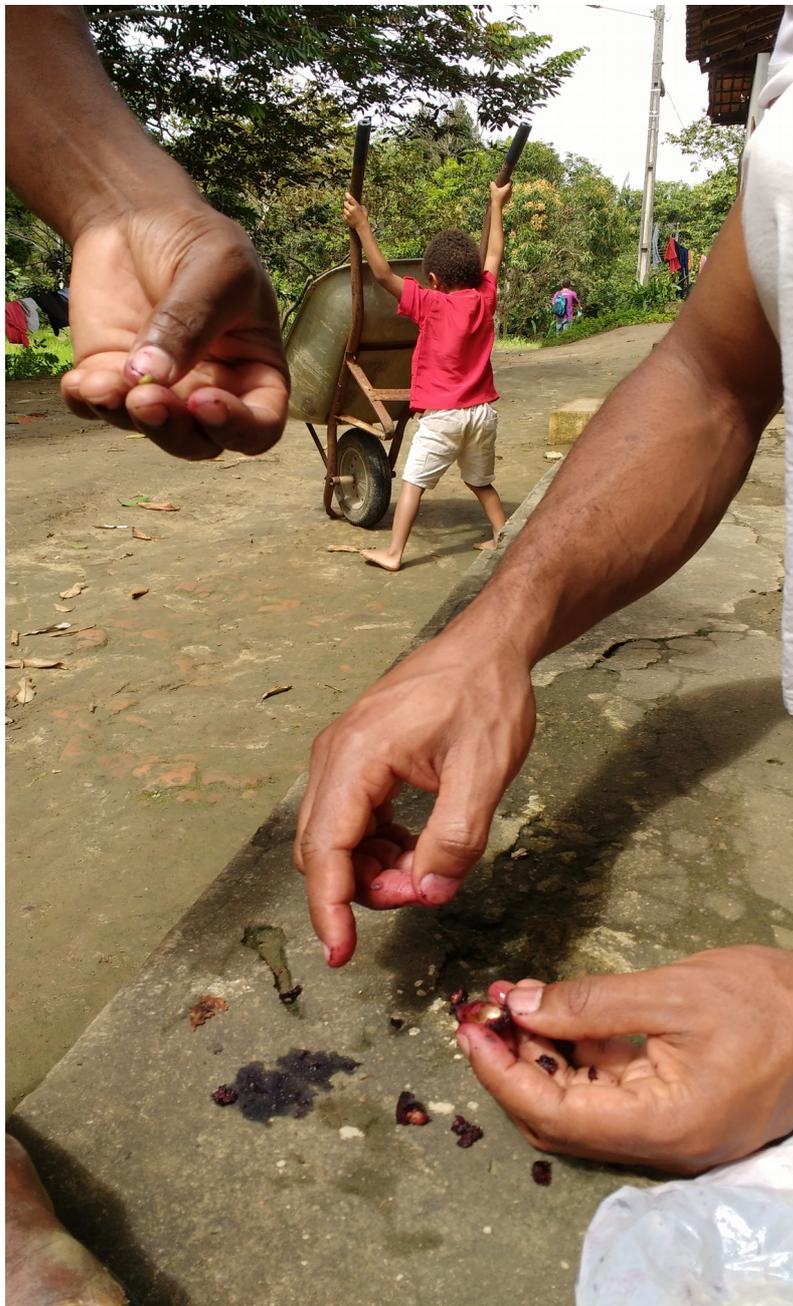


*Pra aprender tem que botar sentido:*  
**Diálogos sobre despossessão, terra e conhecimento  
com Mestres do Assentamento Terra Vista – BA**



Mariana Cruz de Almeida Lima



Universidade de Brasília-UnB  
Instituto de Ciências Sociais  
Departamento de Antropologia  
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

*Pra aprender tem que botar sentido:*  
**Diálogos sobre despossessão, terra e conhecimento  
com Mestres do Assentamento Terra Vista – BA**

Mariana Cruz de Almeida Lima  
Brasília, 2017

MARIANA CRUZ DE ALMEIDA LIMA

***PRA APRENDER TEM QUE BOTAR SENTIDO:***  
**DIÁLOGOS SOBRE DESPOSSessão, TERRA E CONHECIMENTO COM**  
**MESTRES DO ASSENTAMENTO TERRA VISTA – BA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Antropologia Social.

Orientador: José Jorge de Carvalho

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Jorge de Carvalho (DAN/UnB – Presidente)

Profa. Dra. Rosângela Costa de Araújo (Mestra Janja) (Faced/UFBA – Avaliadora)

Profa. Dra. Mônica Celeida Rabelo Nogueira (FUP/UnB – Avaliadora)

Dra. Letícia Vianna (INCTi/UnB - Suplente)

*A Seu Teodoro e Dona Nora, mestres primeiros*

*A Raul e Aroni, crianças nascidas na luta*

## ***Terra Vista***

*Natureza roubada  
Em união, replantada  
Vence a fome e o poder  
Faz o povo renascer*

*Da semente ao cacau  
Pé na terra espanta o mal  
Mulher, homem e criança  
Alma forte, não se cansa.*

*Caminha sem temer o dia  
Semeando agroecologia  
Indio, negro, branco, povo  
Se ainda roubarem, lutamos de novo*

*Porta aberta, abraço apertado  
Cabe um, cabe um bocado  
Água canta: Terra Vista  
É respeito a nossa conquista.*

Keyane Dias

## Resumo

Esta pesquisa foi realizada entre 2014 e 2016 junto a camponeses e camponesas do Terra Vista, assentamento de Reforma Agrária localizado em Arataca, Bahia. Esse território foi constituído a partir da luta de trabalhadores despossuídos que sonham em realizar uma relação com a terra em que a fartura seja plena. Hoje são desenvolvidas diversas ações que visam promover a recuperação da Mata Atlântica em confluência com o sistema de cultivo denominado Cacau-Cabruca – em que o cacau é plantado dentro da mata nativa. Além disto, a comunidade busca construir processos educativos enraizados nos saberes-fazeres de seus mestres e “mais velhos”. Neste contexto, o presente trabalho partiu de uma proposta de pesquisa demandada pela comunidade em que me foi solicitado realizar um diálogo com seis anciãos considerados mestres. A partir da escuta a suas narrativas e da convivência com estes, organizei o texto considerando três dimensões do “ser mestre” camponês. Em primeiro lugar, argumento que ser mestre é ser guardião da memória coletiva e, portanto, oferecer um espelho para que os mais jovens possam olhar para dentro de si. Em segundo lugar, afirmo que essas pessoas não apenas narram histórias sobre si e sobre o contexto sócio histórico de que são parte; elas são guardiãs de conhecimentos sobre a natureza e sobre princípios que regem o cultivo agrícola e a vida, propondo e criando meios para vivenciar a fartura. Por fim, os mestres também assumem um papel de – por meio do diálogo – desafiar as pessoas a engajarem-se no e com o mundo de maneira reflexiva, com os outros e enraizada na realidade. Na travessia camponesa, argumento que os mestres são aqueles que sabem escutar os sinais da natureza e aprender com ela; a natureza toma simbolicamente o lugar de mestre. Assim sendo, tornar-se sujeito é, em princípio, reconhecer-se como parte de um caminho andado junto, passa por saber as histórias daqueles que romperam cercas, furaram mundos para que os que hoje pisam essa terra, e ela própria, estejam vivos.

Palavras-chave: Terra; Reforma Agrária; Conhecimento; Aprendizado; Mestres de Saber

## Abstract

This research was conducted between 2014 and 2016 among peasants from Terra Vista, a Land Reform settlement located in Arataca, Bahia. This territory was constituted from the struggle of depossessed workers who dream to build a relationship with the land in which abundance is fully plenty. There are many actions being developed today which aim to promote the recovery of the Atlantic Forest, converging with the cultivation system Cacau-Cabruca, where cocoa is planted within the native forest. Besides that, the community aims to build educational processes rooted in the know-how of their master and “elderlies”. In this context, the present dissertation arises from a community request. I promoted a dialogue with six elderlies who were considered masters. From listening to their narratives and living with them, I’ve organized the text considering three dimensions of the peasant “being master”. First, I argue that being a master is being a guardian of the collective memory, and, therefore, offering a mirror so the youngsters can look within themselves. Secondly, I affirm that these people not only narrate stories about themselves and about the social historical context they are a part of; they are guardians of knowledges about nature and about principles that guide agriculture and life, proposing and creating ways to live in abundance. Lastly, the masters, through dialogue, also take on a role of challenging people to engage in and with the world in a reflexive manner and rooted in reality. I argue that masters are those who can listen to the signs of nature and learn with it; nature symbolically takes the role of the master. Therefore, becoming a subject is, in principle, recognizing oneself as part of a shared path, and knowing the stories of those who broke fences and pierced worlds for the ones who step on this land today, and for the land itself, to be alive.

Key words: Land; Land Reform; Knowledge; Learning; Masters of Knowledge

## Resumo Expandido

Esta dissertação é um exercício de diálogo com a resistência epistêmica, existencial e territorial, tecida dia-a-dia e passo-a-passo em um assentamento de reforma agrária no sul da Bahia. O Terra Vista foi o primeiro território conquistado pelo MST na região, consolidando-se em 1994, após 3 anos de ocupação e 5 despejos. A área tem cerca de 900 hectares e hoje vivem lá por volta de 55 famílias.

Um assentamento, geralmente, nasce com a reivindicação de uma determinada área por parte um movimento social composto por camponeses e camponesas sem acesso à terra. O Estado então desapropria esta área que antes não estava cumprindo com sua função social e a transfere para um conjunto de “mulheres e homens que na sua nova condição de assentados – e a partir de suas histórias – retomam trajetórias interrompidas e estabelecem novos espaços de sociabilidade comunitária e novas situações de inserção econômica, política e social” (França, 2001, p.11). A primeira demanda que se transforma em realidade com o nascimento de um assentamento é, pois, ter uma terra para viver, uma terra para trabalhar – onde antes havia uma terra para fazer negócio. Porém, quando se chega ali, muitos outros desafios despontam: como a terra será repartida entre as famílias? Como será a produção agrícola? O que fazer com as áreas degradadas ambientalmente? Como e onde as crianças vão estudar?

Muito embora essas (e tantas outras) sejam questões que aflingem o conjunto de comunidades que se consolidam com a criação de um assentamento, no Terra Vista, as respostas para elas têm tomado um rumo bastante singular. Deysi, uma jovem assentada, afirma que ali o lema “nunca foi só 'ocupar, resistir e produzir', mas a questão do ser humano em si: como tornar um território livre, pra poder se libertar para um território maior?” (CiC, 2014, p.23).

Historicamente, a região em que se localiza este assentamento foi marcada pela implantação de grandes latifúndios de cacau ainda no século XIX. No seio do bioma Mata Atlântica, a produção cacaueteira fundamentou-se em grandes monocultivos destinados à exportação, na expropriação das terras de camponeses e indígenas e na exploração do trabalho. Na década de 1980, a produção de cacau foi assolada por uma praga chamada vassoura de bruxa, arrasando a economia da região e provocando um grande êxodo rural.

Diante deste cenário, a *questão do ser humano em si* requer construir uma nova perspectiva de humanidade, segundo Joelson (importante referência da comunidade). Essa construção passa, em primeiro lugar,

*Pelo cuidado com a terra, com a natureza, com todos os seres que vivem na terra. Em segundo lugar, o cuidado com a semente, se apropriar das sementes crioulas, das sementes dos ancestrais. A terceira, a cultura. A cultura dos povos ancestrais, resgatar todo esse processo cultural, toda essa tecnologia, toda essa ciência que foi anos e anos construída e hoje tá sendo repudiada pela revolução verde (Joelson, novembro de 2014).*

Assim, Deysi conta que meia década após a conquista da área, eles ainda estavam “reproduzindo a lógica do colonizador, ou seja, a monocultura e a organização hierárquica” (CiC, 2014, p.23). Foi então que a comunidade optou por adotar uma matriz produtiva orientada pelos princípios da agroecologia. No Terra Vista, a acepção mais utilizada de Agroecologia a define como uma ciência, um projeto de vida e um movimento social que tem em sua base a proposta de uma agricultura que não prejudique os ecossistemas e que promova a soberania dos povos e de seus territórios. Desde então, os assentados têm feito um esforço cotidiano de reflorestamento da área e de seu entorno, de melhoramento do cacau e de qualificação técnica e profissional que hoje permite produzir e comercializar um chocolate orgânico de alta qualidade dentro mesmo do assentamento. Mais tarde, em 2012, consolidaram também uma articulação regional com indígenas, quilombolas, camponeses, povos tradicionais e comunidades de terreiro denominada Teia de Agroecologia dos Povos. A Teia tem fortalecido as trocas econômicas, políticas, culturais, espirituais e pedagógicas entre comunidades, povos e movimentos sociais.

O processo contínuo de reflorestamento plantou no Terra Vista a semente de uma relação com a terra baseada no cuidado com todos os seres que a habitam, modificando não só a paisagem visual do território, mas também a paisagem existencial. Junto com a floresta, os humanos também foram se refazendo. E refazendo a si mesmos, foram formulando novas perguntas. No Terra Vista também – como presenciei tantas vezes – se caminha perguntando.

Foi por conta dessa constante perguntação – nunca desligada da ação – que eu fui parar ali. Lá pelos idos de 2012, trabalhando em assentamentos da região do entorno do Distrito Federal, eu também andava jogando na terra algumas inquietações. Mas, talvez pela seca instaurada no Cerrado, talvez pelos redemoinhos incessantes dos sacis que habitavam a Vila Boa onde eu morava, talvez pela sozinhez da caminhada, dessas questões não brotavam muita coisa bonita de se ver e comer.

Em 2013, ingressei como educanda do Curso de Pós-Graduação – Residência Agrária em Direitos Sociais do Campo, realizado pela UFG/Pronera. Pela primeira vez em 5 anos de experiências esparsas com “o campo do campo”, transformei algumas de minhas

caraminholas em problemas de pesquisa. Naquele momento, o que me norteava era a intuição de que havia entre o céu e o chão dos assentamentos muito mais que a vã filosofia da escola poderia compreender. Assim, me pus a realizar um exercício etnográfico junto a crianças e seus cotidianos de participação nas atividades produtivas em um assentamento no município de Goiás Velho. Essa experiência de pesquisa rendeu uma colheita farta de novas perguntas, encruzilhadas e esperanças. Ainda assim, sentia que não partilhava o chão em que pisava, o horizonte que vislumbrava e a utopia que me fazia caminhar. Eram outras as questões que os movimentavam naquele momento.

Ainda em 2012, um amigo e companheiro de militância do Distrito Federal me contou sobre o Terra Vista e o que estavam sonhando e fazendo por lá. Mas apenas em 2014 resolvi aceitar o convite de participar de uma visita a esse assentamento. Ao chegar lá, foi como se eu tivesse simultaneamente pisado no terreiro em que brincava quando criança e no terreiro que a utopia construída na militância perguntante me instigava a tornar realidade.

Assim, nesse mesmo ano, voltei ao Terra Vista outras duas vezes, contribuindo como podia dentro dos processos que estavam sendo gestados ali. Em uma dessas ocasiões, chegamos na noite do velório de uma senhora da comunidade.

D. Ana, que viveu no assentamento até morrer, era uma referência de sabedoria para Solange, à época, diretora de uma das escolas da comunidade. A morte dela fez com que Solange refletisse sobre o quanto gosta de ouvir e conviver com os mais velhos do assentamento; escutar o que eles têm a dizer faz emergir – e transforma – uma série de memórias que Solange remete à sua própria família de origem: “Uma vez, uma senhora curou meu filho com remédio caseiro. Fez um doce de abacaxi e toda vez que dava uma colherada para ele, eu comia também. Ela me dizia: 'se você soubesse o que tem nesse doce...’”

Essa senhora, assim como sua mãe, conhecia todo tipo de remédio natural. Mas, enquanto sua mãe passou a silenciar esses conhecimentos porquanto representassem uma fonte de dor, a anciã e outros *antigos* lançavam mão deles no cotidiano enquanto fonte de cura, de modo que presentificados em vivências que atravessam o corpo, produzem novas memórias, ressignificando o legado passado e projetando um lugar no futuro, construído, desta vez, com a afirmação de suas raízes.

Dentre as questões plantadas no Terra Vista enquanto os assentados reflorestam a região e se preocupam em transformar a matriz produtiva, está a educação: como fazer dialogar os conhecimentos produzidos no âmbito da ciência moderna com os conhecimentos e

modos de transmissão levados à cabo nas próprias comunidades? Como garantir que os processos formativos levem em consideração – em seus conteúdos e métodos – as raízes ancestrais daqueles que habitam o território?

Estas perguntas estão germinando no Terra Vista desde o início dos anos 2000, quando a comunidade construiu um documento chamado “Começar de novo”, que sintetiza a avaliação que fizeram sobre a primeira década após a conquista da área e propõe observações para redefinir “questões vitais sobre a organização de assentamentos” (Ferreira, 2003, p.1). Para a educação, a orientação geral é que o processo formativo tenha como base o desafio à criatividade e se organize a partir da diluição da escola no desenvolvimento de três terreiros (o lúdico, o experimental e o da Ciência e Tecnologia). A palavra terreiro, segundo o documento, tem um duplo sentido: “Terreiro em várias regiões do Brasil significa área em frente ou nos fundos das residências agrícolas, significa também o lugar onde os negros reverenciam seus orixás e fazem a cabeça. É essa última conotação antropológica cultural que interessa” (2006, p.18).

A educação que buscam construir no Terra Vista não se restringe apenas à capacitação técnico-científica, mediante a incorporação de determinados conhecimentos tidos como objetivos, ou à inclusão de conteúdos que digam respeito à própria história, contribuindo para uma ampliação da consciência de classe, raça e gênero. Ela passa necessariamente por ambas as coisas, mas também aponta para a formação de um sujeito – um novo ser – que porta consigo uma forma de estar-agir no mundo.

Quando Solange interagira com os anciões, ela buscava registrar no papel o que ouvia: a riquíssima história de vida, permeada de andanças e lutas; os detalhados conhecimentos que têm sobre as plantas, os sistemas agrícolas e o colonialismo na região. Mesmo com todo o esforço, ela constatou pesarosa que não foi possível captar toda a sabedoria de Dona Ana antes que partisse – o que se repete com muitos dos velhos do assentamento: *eles morrem levando os segredos com eles*. Diante disto, quando esbocei o desejo de realizar uma pesquisa junto à comunidade, foi por esse terreiro que resolvemos caminhar: Solange, Deysi e Joelson me pediram para escutar os mestres da comunidade de modo que pudessem aprofundar o exercício de constituir uma pedagogia própria.

Os mestres, segundo me afirmaram, são *como se fossem* matizeiras, árvores nativas da mata que buscam identificar e coletar suas sementes, para a partir delas produzir novas mudas a serem plantadas de volta na floresta, recompondo-a. É como se, assim como o bioma

em que vivem, o universo formativo com o qual se identificam também tivesse sofrido uma forma de devastação e, para reinventá-lo mantendo suas estruturas e relações fundamentais, fosse necessário *saber identificar* as matrizeiras, colher delas as sementes e produzir mudas.

Em 2016, entre uma e outra demanda da Teia dos Povos, passei a constituir algum vínculo com os seis mestres que me foram indicados, o que me permitiu escutá-los e com eles conviver. Dona Cremilda, Dona Sissi, Seu Cosmo, Seu Isaac, Seu Loro e Seu Capixaba me ofereceram cafezinhos e me asseguraram que não, mestres eles não eram, mas que poderíamos papear ou trabalhar juntos durante os dias que passei lá. Foi a partir desses encontros que organizei o texto da dissertação, tendo como horizonte primeiro o de refletir sobre o que faz, no Terra Vista, de um mestre, mestre? Para isso, construí três linhas de reflexão.

Um primeiro aspecto, sem dúvida, está circunscrito no fato de serem guardiões da trajetória de andanças e lutas da comunidade. O pouco que escutei da história de vida de Seu Loro, Dona Sissi e Seu Cosmo me remetaram à própria constituição – historicamente falando – do que se costuma chamar de campesinato brasileiro. Trata-se de “deserdados da terra” que, por meio da luta, produzem um novo modo de ser sujeito – no Terra Vista, este processo culminou na própria busca por seus mestres. Neste primeiro capítulo, intitulado **Furar mundo, romper cercas** comento de um lado a trajetória de andanças em busca de trabalho e terra dos mestres e, de outro, o “contrato” – sistema de trabalho em que os camponeses sem-terra abriam as roças de cacau e, no momento em que as árvores estavam produzindo, eram expulsos pelos fazendeiros proprietários. Em seguida, narro o processo de ocupação da área que veio a se tornar o Terra Vista, comentando as formas de relação com a terra e consigo que emergiam já em um primeiro momento de luta assim como as investidas dos poderes contra a articulação dos camponeses. Passo então a descrever as tensões entorno dos modos de territorialização. Em seguida, discuto brevemente os efeitos da interlocução com outras comunidades que também sofreram e lutaram para construir modos de vida e relação com a terra alternativos ao imposto pelo Estado, chamando atenção para como a diferença que desponta a partir da aliança permite traçar um caminho de volta para a casa, um lar que se configura também no interior dos sujeitos. Assim, ser mestre seria como oferecer um espelho que permite aos assentados olharem para dentro de si e se reconhecerem como parte de um caminho andado junto.

Em segundo lugar, afirmo que os mestres não apenas narram histórias sobre si e sobre

o contexto sócio histórico de que são parte; eles são guardiães de conhecimentos sobre a natureza, sobre princípios que regem o cultivo agrícola e a vida, propondo e criando meios para vivenciar a fartura. Assim, no **Capítulo 2**, chamado “**Não existe terra ruim, o que existe é mal agricultor**” busco descrever e contrastar formas distintas de cultivar a terra, chamando atenção para que conhecimentos e perspectivas de mundo e humanidade informam e são informadas por cada uma delas. Na primeira metade do capítulo, traço um paronama da Cabruca, sistema de cultivo do cacau em meio à mata nativa, situando as transformações técnicas que ocorrem e seus pressupostos. Na segunda metade, descrevo as chamadas estratégias ecológicas implementados pelos mestres em suas práticas de cultivo, sublinhando alguns aspectos que conformam a ideia de fartura. Em seguida aponto para a relação entre a lógica que rege as roças e a lógica que, conforme propõe Seu Isaac, deve reger as práticas de trabalho. Por fim, apresento e comento a perspectiva de dois mestres sobre a terra e argumento que ela, para os mestres, não é apenas um recurso produtivo.

As distintas perspectivas sobre a agricultura, a floresta e a cabruca não são apenas uma questão de ponto de vista, senão que definem concretamente a possibilidade de existência ou de morte de todo um mundo. Quanto mais intensiva foi a dissiminação da lógica técnico científica propagada pela Revolução Verde, como afirmou Joelson lá atrás, mais a existência do bioma, de seus povos, territórios e modos de vida foram afetados. Neste contexto, os mestres partilham uma forma de se relacionar com a natureza onde – ao contrário do instituído pela lógica da monocultura – a diferença é fundamental para a multiplicação da vida.

Os mestres também assumem um papel de – por meio do diálogo – desafiar as pessoas a engajarem-se no e com o mundo de maneira reflexiva, consigo e com os outros; enraizada na realidade. Assim, no **Capítulo 3** que chama “**Pra aprender tem que botar sentido**” entrelaço vivências e narrativas dos mestres para refletir acerca de suas experiências e concepções de aprendizagem. Neste ponto do trabalho, retomo e aprofundo a discussão que levou à concepção da pesquisa, ou seja, a tensão e o exercício do diálogo entre o processo de escolarização e o universo da produção e da transmissão dos saberes dos mestres. Contrasto os universos formativos em que aprenderam os mestres e que circulam hoje os jovens do assentamento, destacando o aprendizado dos saberes dos mestres se dá permeada pelo exercício mesmo da agricultura, ou seja, não se separa da vida. Também busco chamar atenção para a relação mestre-aprendiz e para a concepção de sujeito-que-aprende para então

relacioná-las à proposição de Dona Sissi de que para aprender é preciso botar sentido no que se faz. Por fim, evidencio uma premissa da concepção de saber de Seu Isaac, segundo a qual, a gente já o traz de dom – cabendo à escola despertá-lo. A partir desse diálogo com ele, argumento também que aprender a agricultura é aprender com a mestra maior, ou seja, a própria natureza.

Se por um lado, a escola – assim como a monocultura – se constitui como um espaço de monopólio, desta vez, do saber que tem o poder de instituir prestígio social, excluindo os sujeitos do campo e reproduzindo um conhecimento e um jeito de ser que é próprio de um grupo específico, por outro, no Terra Vista, a educação é pensada *também* a partir da conexão com a ancestralidade. O espaço-tempo de aprender é também um espaço-tempo do sagrado, pois é nele – e por meio dele – que se faz a reconexão consigo mesmo e com um universo agora pleno de sentido. Com os pés nesse chão é possível então expulsar o colonizador que – segundo um mestre da Teia, chamado Inaldo Gamela – entra pela cabeça. Libertar o território e libertar o ser humano, tal qual comentou Deysi no início desta fala, é tornar possível construir um mundo de abundância, aquele virado em festa, trabalho e pão.

## Agradecimentos

*E aprendi que se depende sempre  
De tanta muita diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

Peço a licença e a benção de meus guias, meus ancestrais e meus mais velhos. E agradeço. Agradeço minha mãe Nanã (*Saluba!*) que tomou conta da minha cabeça, me permitindo fazer a travessia dos pântanos de dentro e de fora. Agradeço a presença, a orientação e a proteção de meus guias e dos encantados que me acompanharam também nessa jornada.

Essa pesquisa não teria nascido se eu não fosse neta de Seu Teodoro e Dona Nora. Agradeço por fazerem parte de mim e, *in memoriam*, seguirem sendo meus mestres primeiros. Vocês estiveram comigo nessa travessia e nela pude me aproximar novamente de vocês. Também eu me recompus buscando os meus...

Agradeço às mulheres, homens e crianças do Terra Vista, pela hospitalidade e a possibilidade de dialogar com as labutas e belezas de que são feitos. A Deisy, Solange e Joelson, especialmente, agradeço a inspiração e o exemplo. Aos mestres que pacientemente se dispuseram a partilhar comigo suas vidas, cotidianos e filosofias, sempre me oferecendo cafezinhos e pratos de comida: Seu Capixaba, Dona Cremilda, Seu Cosmo, Seu Isaac, Seu Loro e Dona Sissi, minha profunda admiração. Aos parceiros de luta, vida e pesquisa Marquinhos, Martinha, Formiga, Giordanni, Dora, Nanda, Fabiano, Alecrim, Bobby, agradeço as tantas lições que me presentearam e a amizade que construímos. Sou profundamente agradecida a Solange, Deysi, Joelson, Nilda e Day pela leitura do texto final e pela partilha de impressões e reflexões que tivemos também após a conclusão deste trabalho.

Essa pesquisa não teria sentido (e nem sequer existido como possibilidade) se não fosse fruto das lutas que tecem no horizonte uma utopia e nos fazem caminhar na terra e dentro da gente. Agradeço às companheiras e aos companheiros da Teia de Agroecologia dos Povos, do Movimento Mercado Sul Vive, do MPL-DF e do Coletivo Esquerda Autônoma por poder com vocês *pisar firme nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos*.

Agradeço aos professores que plantaram perguntas em mim e também por me ensinarem a me perturbar diante da teoria e do mundo: Antonádia Borges, Marcela Coelho de

Souza, Rita Segato, Ludvine Eloy, Laure Empaire, Érica Moreira, Janaína Tuvé, Ana Maria Motta, Carlos Marés, Mônica Molina, Rafael Villas Boas e Carlos Sautchuk. A José Jorge de Carvalho, em especial, agradeço por se dispor a me acompanhar nesse trabalho e, sendo também um mestre, me inspirar. Agradeço às professoras Mônica Nogueira, Rosângela Araújo e Letícia Vianna pela generosidade dos olhares; por se disporem a dialogar comigo e com o texto.

No Departamento de Antropologia, a vida seria mais difícil se não contasse com as pessoas por trás das máquinas: Rosa, Jorge e Carolina, agradeço a atenção e o cuidado. Agradeço também ao CNPq por ter podido dedicar-me integralmente ao mestrado durante os meses em que fui bolsista.

Agradeço ainda às companheiras Anas Carolinas, Beatriz e Talita pela partilha durante nossas reuniões de orientação. E às colegas de turma da pós graduação, pelas trocas e dádivas. Leiloca, Cacá, Bia, Bebé, Gustavo Belisário, Jurema, Luísa, Ester, André, Lucas, Felipe Tuxá, Eliane, Francisco Apurinã: uma honra para mim que tenhamos atravessado isso juntas!

A feitura desse texto não teria sido possível sem a presença, o apoio e o afeto de amigas. À Luísa Molina, agradeço a fatura: sem os múltiplos cuidados, as infinitas escutas, a leitura e revisão cuidadosa do texto, nada disso teria brotado. Agradeço também ao Guilherme Moura pela maiêutica; à Ana Lívia, Ana Paula, Bianca, Mariana Souza, Camila Góes, Flávia, Olavo, Carlitos, Matheus, Fred e Mateus pelos afagos. À Maíra Vale, pelas múltiplas inversões de mundos. À Júlia Verdum e Sofia Carvalho – que além de calmária, me brindaram tantos saberes agroecológicos, assim como Gabriel, que me mostrou ao longo dos anos de cafezin e travessia que planta e bicho são mais que nossa vã filosofia podem conceber. À Iara, mana de fortalezas mil, com quem aprendo a transformar indignação em poesia e luta. À Dani Barros por lembrar que também se escreve com o coração. À Alba, pelo carinho, colo e visão. Ao Paulo, pela labuta com as referências bibliográficas. À Keyane Dias, pela poesia em prosa, imagem e partilha. À Dani Lima por, além de fazer muitas transcrições, me contagiar de inspirações. À Nathália Campos, pela sabedoria, escuta e pela tradução do resumo.

À She, que tendo trilhado parte desse caminho junto de mim, me ensinou que sim, que a academia pode mesmo ser lugar de rebeldia e reflexão.

À Aline e Sílvia, agradeço pelos cuidados para a alma, a mente, o corpo e tudo mais que importa; vocês foram fundamentais para transmutar alquimicamente as dores em adubo.

Isso também não seria possível sem o eco e a beleza da novidade, do afeto e do desafio

que me apresentam cotidianamente estudantes do Chicão: Indiara, Nathália, Herika, Lucília, Gabriela, Lorraine, Victória, Nábila, Ana Paula, Pedro e Felipe, Zeca, Estela, Laiane e tantos outros. Vocês me ensinam, me inspiram, me movem. Esse trabalho é com vocês e o escrevo inspirada e movida pelo nosso cotidiano.

À Frida e ao Chuvisco, felinos companheiros, que me ensinam diariamente que o afeto faz enraizar.

Agradeço imensamente ao *Babá*, à *Yayá*, à Mãe Marieta, à Yô e às irmãs e irmãos de corrente por me ajudarem a fazer a gira da vida ser possível.

Por fim, retorno para o lugar de onde vim. Dona Dora participou intensamente desse trabalho, partilhando comigo reflexões e conhecimentos. Também conhecida como senhora minha mãe, agradeço a ela pelas doses colossais de força e coragem com que me nutriu ao longo do processo de escrita da dissertação. Mas além disso, por ter me ensinado a *curiá* o mundo; foi nas aventuras pelo córrego, nas brincadeiras com lama no terreiro e na escuta dos inúmeros ditados que me repete ainda hoje que peguei gosto pelos mistérios da vida e da roça. À minha irmã Júlia, agradeço pela acolhida, pela organização das fotos e pela disposição. Ao meu pai, agradeço por me ensinar a indignação, a escuta e ter me proporcionado o exercício da alteridade.

Essa dissertação foi elaborada sobre os escombros da vida em muitas de suas dimensões. Na contradição das ruínas de uma democracia que nunca houve de fato, as pessoas aqui citadas me alimentam a indignação e a transformação desse redoiminho, dessa roda gigante que, às vezes, chamamos mundo, mundo, vasto mundo. E sob a fumaça de tudo que queima, arde e seca no miúdo da vida, foram essas pessoas também a me assegurarem que havia estrada, que eu poderia fazer a travessia. *É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinha, por mais que pense estar...*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
Catando folhas para plantar pesquisa .....	22
Apresentação dos Capítulos .....	28
Caminhando pelo Terra Vista .....	30
<b>CADERNO DE FOTOS</b> .....	38
<b>CAPÍTULO 1: FURAR MUNDO, ROMPER CERCAS</b> .....	45
1.1 <i>A gente fura mundo</i> .....	48
1.2 O tempo do contrato .....	53
1.3 <i>Lutemo e padecemos</i> .....	56
1.4 <i>Começar de novo</i> .....	60
1.5 Da Terra Vista se olha o mar .....	63
1.6 <i>Eu tô voltando pra casa com meu pé de Baobá</i> .....	66
<b>CAPÍTULO 2: NÃO EXISTE TERRA RUIM, O QUE EXISTE É MAL AGRICULTOR</b> .....	71
2.1 <i>Vem cá brocar</i> .....	73
2.2 Coelhos do mato .....	84
2.3 <i>Uma coisa puxa a outra</i> .....	89
2.4 <i>Não existe terra ruim, o que existe é mal agricultor</i> .....	92
<b>CAPÍTULO 3: PRA APRENDER TEM QUE BOTAR SENTIDO</b> .....	97
3.1 <i>Isto se chama ancestralidade</i> .....	99
3.2 Biscologia .....	107
3.3 <i>Pra aprender tem que botar sentido</i> .....	115
3.4 <i>A gente já nasce sabendo</i> .....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	128
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	130

## Introdução

O assentamento Terra Vista é um território resultante da luta por Reforma Agrária, localizado no sul da Bahia – Brasil. A conquista portuguesa teve seu início a não mais que 300km de distância desta comunidade. Como estratégia de colonização, a coroa portuguesa implementou a divisão das terras em capitanias hereditárias, que por sua vez, foram divididas em sesmarias. O processo de dominação avançou de tal modo que não transformou a intrincada relação entre controle sobre a terra, o poder econômico e o poder político: pelo contrário, o processo de independência e a própria proibição do tráfico negreiro, culminando na falsa abolição, contribuiu para a consolidação de um modelo de sociedade baseada na violenta concentração de terras e poder. Exemplo disso é a primeira Lei de Terras do Brasil. Ela data de 1850 e foi assinada 30 anos após a independência do país e 30 anos antes da abolição da escravatura. Essa lei estabeleceu a compra como único meio de acessar a terra no país. Ao contrário do que possa parecer, ela não rompeu com a dinâmica fundiária iniciada com as sesmarias - apenas a aprofundou. Isto porque este documento fomentou o processo de falsificação de documentos de posse de terra – denominado grilagem – ao mesmo tempo em que impediu o acesso à terra por negros, indígenas e camponeses. Joelson, liderança importante do assentamento nos explica as consequências desse dispositivo nos dias atuais:

*A terra hoje tá dividida entre os da coroa e os grileiros. Ou seja, quem veio de Portugal e a outra parte os grileiros. E reduziu a quase nada a terra dos indígenas. Nós, depois que fugiu da senzala, e fomo pros quilombos, tamo perdendo essa outra partezinha agora. O pouco que ainda restou das aldeias indígenas e dos quilombos, o capitalismo chegou numa fase tão profunda que precisa de tudo isso pra desenvolver. As terra marginais dos quilombos tem minério, tem água, tem coisa que [os capitalistas] precisam. As terras que sobrou dos indígenas, marginais, hoje precisa dos resorts... e também de água. Eles precisa tomar. Essa é uma guerra extrema. A gente precisa se garantir. Então essa é uma função agora; ou a gente se dá conta disso, ou não tem salvação pra gente. (Joelson, maio de 2014)*

A guerra extrema de que fala Joelson é uma constante no campo brasileiro, tomando novas formas e se aprofundando a cada novo ciclo histórico. Especificamente entre os camponeses, a década de 1950 foi marco importante na organização de suas lutas – que ecoaram significativamente na organização do campo da esquerda no Brasil. As ligas camponesas nasceram no Nordeste Brasileiro, inicialmente com a reivindicação de enterrarem seus mortos com dignidade e, depois, fortalecendo o debate e a luta em torno do acesso à terra e dos direitos dos trabalhadores rurais. No entanto, essa experiência foi quase que completamente aniquilada durante a ditadura militar, que durou 30 anos (Morissawa, 2001).

A partir do momento da chamada abertura democrática, setores progressistas da Igreja Católica, inspirados pelo legado das Ligas, contribuíram para a formação do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), no sul do país. A reivindicação principal era a realização da Reforma Agrária. O MST tem como principal método de luta a ação direta por meio da ocupação de latifúndios improdutivos. Essa luta tem sustentação na Constituição Cidadã, ratificada uns poucos anos depois, em 1988. O documento garante no papel a Reforma Agrária por meio de um dispositivo que declara a função social da terra: em outras palavras, os latifúndios improdutivos devem ser desapropriados com o fim de redistribuir a terra entre quem não a pode acessar. Na prática, por meio da organização de famílias despossuídas no campo e na cidade, o MST propõe ocupar terras improdutivas para pressionar o Estado a cumprir a Constituição, acelerar a desapropriação e transformar latifúndios improdutivos em projetos de assentamento camponeses.

Um projeto de assentamento pode ser definido sinteticamente como “uma área demarcada pelo Estado e distribuída para famílias que obtêm a concessão de uso de uma parcela de terra” (Micaelo, 2014, p.3), mediante a reivindicação de um grupo de pessoas oriundas de diversas localidades urbanas/rurais e com distintas histórias pessoais, ligadas a organizações sindicais ou movimentos sociais. O período de ocupação<sup>1</sup> da terra requerida pode durar até cerca de uma década e reúne, em geral, mais famílias do que a quantidade que será, mais tarde, efetivamente assentada.

A vida social dos acampamentos e a luta por acesso à terra no Brasil foi e tem sido o foco de algumas análises antropológicas<sup>2</sup>. No entanto, há ainda poucos trabalhos que tratem do momento posterior: o assentamento e as questões que dele emergem não tem movimentado com força o campo da Antropologia. Parece, porém, que a lacuna de trabalhos sobre os processos de Reforma Agrária faz parte de “um declínio no programa de pesquisa<sup>3</sup> de camponeses e mesmo de um programa de pesquisa do rural” (Almeida, 2007, p.157). A “morte do campesinato” anunciada pela comunidade acadêmica, segundo o autor, daria as bases para a diminuição no volume de análises sobre esse universo. No entanto,

O fim do campesinato se dá ao mesmo tempo em que se ativam como nunca discursos e práticas de democratização rural, de autogoverno ambiental, de políticas de gênero contra hegemônica cujos atores são atingidos por barragens, de indígenas que passaram por movimentos de revivalismo étnico, caboclos que se redescobriram índios, seringueiros que

<sup>1</sup> A ocupação da terra ou de suas proximidades é materializada pelo acampamento que lá se forma. Sobre este assunto, ver Sigaud (2000; 2005; 2009) a quem é tributada a noção de *forma acampamento*.

<sup>2</sup> Além dos trabalhos supracitados, ver, a título de exemplo, Chaves (2000) e Commerford (1999).

<sup>3</sup> O mesmo não ocorreu em outras áreas do conhecimento. À título de exemplo, o CNPq em parceria com o Inra financiou 36 cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu* que ocorreram entre 2013 e 2015, abarcando uma grande diversidade de linhas de pesquisa, notadamente na Educação e nas Ciências Agrárias. Todos com foco nos Assentamentos Rurais.

se transfiguraram em povos da floresta, caiçaras que se tornaram povos dos mares, marginais que viraram quilombolas, mulheres-ecólogas, sem-terra, sem-teto (Almeida, 2007, p.170).

Seguindo a trilha proposta pelo autor, também eu me pergunto: foi “o camponês” que desapareceu ou foi um tipo de narrativa sobre o rural que perdeu seu poder analítico? Carlos Rodrigues Brandão dedica-se olhar para o que chama de *ontem* da produção sócio antropológica sobre as sociedades/comunidades camponesas em seu texto “Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil” (2007). Ali, ele argumenta que as leituras produzidas por diversas correntes das ciências humanas e sociais sobre o rural estão centradas em “comunidades rurais tradicionais” (p.38), a partir dos chamados *estudos de comunidade*. Nessas pesquisas:

As comunidades rurais tradicionais são enfocadas a partir do espaço e da cultura, ao passo que as frentes pioneiras ou de expansão, as áreas de conflito agrário, os acampamentos e assentamentos da reforma agrária são estudados a partir do tempo e da história. Teremos então, de um lado, um excesso de cultura (espaço) sem história e, de outro, um excesso de história (tempo) sem cultura. Há muitos espaços sem tempos, de um lado, e muitos tempos sem espaços, de outro. E é difícil encontrar um ponto de equilíbrio entre essas duas dimensões que tanto na natureza quanto nas sociedades humanas não existem nunca em separado (p.38).

De certo modo, Brandão discorda de Almeida mostrando que há sim uma série de trabalhos que versam sobre o vasto e diverso campo da Reforma Agrária. No entanto, estes trabalhos compartilhariam um ponto de vista que faz emergir a dimensão do *tempo*, subestimando, de certa forma, as concepções de espaço e cultura. As consequências disto seriam, dentre outras, uma carência de estudos que dão conta dos debates em torno dos processos de constituição de identidades coletivas, reorganização social e cultural de uma parcela significativa de pessoas que constroem dignidades e modos de vida por meio da constante luta e lida na terra.

Esta dissertação, de certa forma, é uma tentativa de caminhar no contrapelo dessa concepção criticada por Brandão, uma vez que busca justamente focar o olhar na resistência epistêmica e territorial, tecida dia-a-dia e passo-a-passo em um assentamento de reforma agrária no sul da Bahia.

Adentrar os portões deste assentamento de vinte de cinco anos é um convite a reorganizar uma série de pressupostos que se constroem diante da ideia mesma de assentamento. O caso do Terra Vista é emblemático. Historicamente, essa região foi marcada pela implantação de grandes latifúndios de cacau ainda no século XIX. No seio do bioma Mata Atlântica, a produção cacaueteira fundamentou-se em grandes monocultivos destinados à exportação, na expropriação das terras de camponeses e indígenas e na exploração do trabalho

escravo. Na década de 1980, a produção de cacau foi assolada por uma praga chamada vassoura de bruxa, arrasando a economia da região. Nesse contexto, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) se organizou na região para ocupar diversas propriedades de terra. O Terra Vista foi o primeiro território conquistado do Sul da Bahia, consolidando-se em 1994 em uma área de cerca de 900 hectares, onde hoje vivem por volta de 55 famílias.

Duas décadas mais tarde, a comunidade segue no exercício de garantir sua autonomia e soberania territorial, produtiva e epistemológica. A resistência contra os poderes instituídos na região não se completou com a conquista da terra. Os sujeitos que protagonizam esse processo de resistência foram historicamente atravessados não só pela expropriação de suas terras, mas também de suas formas de trabalho partilhado, de produção de conhecimento e de subjetivação, os quais buscam reconstituir.

Neste sentido, a retomada do território é apenas um primeiro passo para transformar o modelo de produção e reprodução da vida aprendido por estes sujeitos. Mesmo diante de tantas dificuldades, no início dos anos 2000 a comunidade decidiu por um projeto coletivo orientado pelos princípios da agroecologia<sup>4</sup>. Desde então, os assentados têm feito um esforço de reflorestamento da área e de seu entorno, de melhoramento do cacau e de qualificação técnica e profissional que hoje permite produzir e comercializar um chocolate orgânico de alta qualidade dentro mesmo do território. Mais tarde, em 2012, consolidaram uma articulação regional com indígenas, quilombolas, camponeses, povos tradicionais e comunidades de terreiro denominada Teia de Agroecologia dos Povos. A Teia tem contribuído para o fortalecimento das trocas econômicas, políticas, culturais e pedagógicas entre comunidades e movimentos sociais.

O momento do acampamento – posterior à ocupação da terra e anterior ao assentamento propriamente dito – é espaço profícuo para conceber, a partir do trabalho coletivo, o sonho do comum; para traçar um diálogo com a natureza, para aprender o território e para constituir-se, individual e coletivamente, como Sem Terra. E é justamente aqui que o debate em torno da escolarização se coloca. Solange nos conta como aconteceu:

*Na época do acampamento, haviam muitos jovens, crianças e mulheres. Muitas mães estavam indo [embora] para a cidade porque não tinha escola para as crianças estudarem. Nosso primeiro passo foi montar uma escolinha no acampamento. Só funcionava as primeiras séries e as professoras eram pagas pela comunidade, não pelo estado. Então, numa noite de lua cheia, fizemos uma fogueira e conversávamos sobre o anseio de ter um pedaço de chão, uma moradia e uma escola boa pros filhos estudarem. Saiu a proposta e a meta de, logo que saísse a terra, fazer uma escola e transformar os filhos em doutores (Solange, maio de 2014).*

---

<sup>4</sup> No Terra Vista, a acepção mais utilizada de Agroecologia a define como uma ciência, um projeto de vida e um movimento social que tem em sua base a proposta de uma agricultura que não prejudique os ecossistemas e que promova a soberania dos povos e territórios camponeses.

Assim, como resultado da luta da comunidade, o Centro Integrado Florestan Fernandes foi criado entre 1997 e 1998, ofertando os primeiros 4 anos do Ensino Fundamental. De lá para cá, muitos outros desafios precisaram ser enfrentados para consolidar esse direito. Apenas em 2013 lograram "trazer os meninos de volta" da cidade, pois passaram a ofertar também os últimos 4 anos do fundamental, além da educação infantil. Hoje, a escola funciona nos três turnos e atende cerca de 120 estudantes – de manhã, estudam as crianças matriculadas no Ensino Fundamental Regular 2º Ciclo (5º ao 9º anos); pela tarde, as que atendem o 1º Ciclo do Fundamental (1º ao 4º anos) e a Educação Infantil; de noite, a escola oferece o 1º Ciclo da Educação de Jovens e Adultos.

A oferta do ensino médio fica por conta de uma outra escola construída também dentro do território: o Centro de Educação Técnica e Profissional Milton Santos oferece os cursos de zootecnia, agroecologia, agroindústria, informática e segurança do trabalho. Tanto uma quanto a outra escola atendem crianças, jovens e adultos não apenas desta comunidade, mas de muitas outras, incluindo estudantes de outros municípios – são escolas de referência para a região.

Para aqueles que habitam o Terra Vista, poder estudar na própria comunidade significa um ganho em termos de logística; depender de transporte escolar para chegar a escola é fonte de muito problema. Mas não é apenas isto que está em jogo: ter que estudar na cidade gera um ciclo de afastamento da comunidade que começa com as horas de traslado para ir e voltar, mas termina por impedir uma efetiva convivência na comunidade. Ademais, os estudantes do campo são recebidos nas escolas da cidade com discriminação dos professores, dos colegas e também da matriz curricular. A presença das escolas dentro da comunidade responde, portanto a inúmeros desafios que têm pautado a luta pela consolidação de um projeto de vida no e do campo. O acesso à escolarização se coloca como uma dupla estratégia: que as crianças não deixem de frequentar a escola, por um lado e, por outro, que elas se constituam também no processo de intervenção e convivência qualificada nas comunidades as quais pertencem.

A meta de transformar os filhos e filhas do Terra Vista em doutores foi se concretizando ao longo do tempo e da luta. Na primeira década deste século, o assentamento sediou um curso de graduação em Agronomia, ofertado especificamente para o público da Reforma Agrária e realizado pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) por meio do Programa de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Além deste curso, muitos dos jovens que hoje vivem no território se formaram ou estudam em cursos promovidos pelo programa acima referido. Há diplomados em História, Educação do Campo, Medicina e outros que

estão cursando Medicina Veterinária, Direito e Agroecologia, para citar alguns exemplos.

O acesso à educação formal é estratégico para os assentados. No entanto, ela não encerra a proposta formativa que almejam construir. Ainda no início dos anos 2000, a comunidade formulou um documento chamado “Começar de novo”. Ele sintetiza a avaliação que fizeram sobre a primeira década após a conquista da área e propõe observações para redefinir “questões vitais sobre a organização de assentamentos” (Ferreira, 2003, p.1), dentre elas a educação. A orientação geral é que o processo formativo tenha como base o desafio à criatividade e se organize a partir da diluição da escola no desenvolvimento de três terreiros (o lúdico, o experimental e o da Ciência e Tecnologia). A palavra terreiro, segundo o documento, tem um duplo sentido: “Terreiro em várias regiões do Brasil significa área em frente ou nos fundos das residências agrícolas, significa também o lugar onde os negros reverenciam seus orixás e fazem a cabeça. É essa última conotação antropológica cultural que interessa” (2006, p.18). Assim, o que buscam construir questiona as bases políticas, pedagógicas e culturais da escola convencional, além de assumir o desafio de pensar e agir a partir da dimensão do espaço e da cultura – pouco considerada, segundo Brandão, nas produções teóricas sobre o contexto da Reforma Agrária, como citado anteriormente.

É importante ressaltar que esse desafio está intimamente ligado ao diálogo estabelecido com outras comunidades que integram a Teia de Agroecologia dos Povos e pauta a construção das jornadas de agroecologia desde 2012. As jornadas são eventos realizados pela Teia com o intuito de aprofundar os debates e trocas que realizam durante o cotidiano. Como definiu Nara, uma companheira de luta do DF, a jornada é ao mesmo tempo uma vivência político, lúdica e espiritual. O evento reúne, em cada edição, cerca de 500 participantes – sendo a maioria deles assentados, acampados, indígenas, quilombolas e membros de outras comunidades tradicionais que integram a Teia. Nesta última edição, o tema da educação perpassou todo o evento de uma forma especial.

O debate sobre a importância de tomar para si o desafio de construir processos pedagógicos próprios ao invés de depender do que é ofertado pelo Estado foi bastante ressaltado. Por um lado, concordam que é imprescindível lutar para garantir direitos constitucionais; por outro, avaliam que o Estado não será capaz de superar seu próprio projeto político para ofertar a educação de que necessitam – é preciso fazer “do nosso jeito”. Assim, ainda durante a jornada, as comunidades fomentaram uma série de articulações para consolidar a construção de suas pedagogias próprias. Algumas dessas comunidades – chamadas também de elos da Teia – já concretizaram processos educativos que respondem mais profundamente aos seus anseios, como é o caso da “pedagoginga” desenvolvida no

Quilombo D'Oiti (Itacaré – BA) e da “Escola das Águas” construída pelo Movimento de Pescadoras e Pescadores Artesanais da Bahia. Um dos pontos de convergência entre as propostas é justamente o desafio de fazer dialogar os conhecimentos produzidos no âmbito da ciência moderna com os conhecimentos e modos de transmissão levados à cabo no âmbito das próprias comunidades. É neste e deste chão que germina a proposta etnográfica registrada aqui. Antes de apresentar a estrutura do texto, porém, faz-se necessário descrever que caminhos me levaram até o Terra Vista e os diálogos que traçamos para construir esta pesquisa.

### **Catando folhas para plantar pesquisa**

Como muitas outras pessoas de minha geração, sou filha do intenso processo de êxodo rural que modificou a paisagem material e simbólica do território brasileiro na primeira metade do século 20. Neta de pequenos proprietários de terra, cresci brincando num *terreiro de roça* e escutando que a educação é a única herança que a família seria capaz de nos dar. Meus avós e minha mãe falavam sobretudo da escola – essa entidade que, ao mesmo tempo, habita e sintetiza o que é a cidade no imaginário camponês brasileiro. O que sabiam, ao contrário, parecia não ser importante. Assim, minha própria trajetória pessoal foi marcada pela vivência nesses dois mundos que muitas vezes me eram apresentados como antagônicos.

Mas esses mundos – a roça e a educação – acabaram por constituir meus interesses de pesquisa, trabalho e militâncias. Meu primeiro contato com o universo da reforma agrária deu-se mais ou menos em 2008, quando participei do IV Estágio Interdisciplinar de Vivência do DF e Entorno. Nesta feita, passei quinze dias no então acampamento Grazielle Alves, localizado em Brazlândia, DF. Desse momento até o encerramento da graduação, em 2011, contribuí na realização das 4 edições subsequentes do estágio, compondo a Comissão Político-Pedagógica. Este processo permitiu-me entrar em contato com experiências de luta pela terra, movimentos sociais, pesquisadores, estudantes, militantes e, principalmente, questões, encruzilhadas e esperanças. Logo depois de sair da universidade, segui vivenciando essas mesmas questões, mas de outras perspectivas: primeiro trabalhando junto a assentadas e assentados do noroeste goiano, contribuindo na produção de Planos de Desenvolvimento de Assentamentos, em uma cooperativa de assistência técnica e extensão rural contratada pelo Incra. Logo em seguida, integrei uma equipe de pesquisadoras, como bolsista do IPEA, que realizou um estudo profundo sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.

Nesse momento, pude finalmente conhecer repercussões realmente positivas de

políticas públicas no chão da realidade e, melhor, em realidades distintas e distantes das paisagens com que estavam acostumados meus olhos. Durante esse mesmo período, ingressei como educanda do Curso de Pós-Graduação – Residência Agrária em Direitos Sociais do Campo, realizado pela UFG com recursos do CNPq/Pronera. Pela primeira vez em 5 anos de experiências esparsas com “o campo do campo”, transformei algumas de minhas caraminholas em problemas de pesquisa e realizei um exercício etnográfico junto a crianças de um assentamento no município de Goiás Velho.

Em minhas andanças, era recorrente escutar diversas falas dos mais velhos dos assentamentos que, pesarosos com o fluxo migratório de jovens para as cidades<sup>5</sup>, afirmavam que as “crianças de hoje em dia” não têm interesse e não conhecem mais o que é “ser da roça”. Nos assentamentos em que trabalhava, esse “ser camponês” remetia a dois processos aparentemente opostos. O modo de vida camponês estava sendo reconstruído em face da novidade que representava a recente reterritorialização daquelas famílias em assentamentos de Reforma Agrária, ou seja, ser camponês era inventar um novo modo de estar na terra, na vida, no mundo. Simultaneamente, ao construir um jeito de “ser da roça” que apontava para o futuro, aqueles sujeitos lançavam mão de valores e práticas referenciadas no passado. Conhecer como essa tensão entre passado, presente e futuro, reterritorializada pelos e nos processos de Reforma Agrária, foi o ponto de partida para investigar em que medida a educação escolar poderia aprender com as práticas sociais, culturais e, por que não, educacionais que ocorrem fora dela.

Ainda nesse período, aceitei o convite de companheiros de militância do DF ligados à Rede Mocambos<sup>6</sup> e ao Movimento Cultural Mercado Sul Vive<sup>7</sup> para conhecer o Terra Vista. Em maio de 2014, fui pela primeira vez ao assentamento, onde passei cerca de uma semana. Poucos meses depois retornei com outro companheiro de militância, por mais uma semana, durante a qual acompanhamos a visita de um grupo de ativistas e artistas da Palestina, participamos de uma articulação com uma comunidade Tupinambá de Olivença e de um plantio coletivo de milho crioulo. Em novembro de 2014, voltei ao Terra Vista para participar da 3ª Jornada de Agroecologia do Sul da Bahia, contribuindo em algumas atividades, notadamente as relacionadas com a comunicação e a logística. Cheguei um par de dias antes do evento e, depois de encerrado, ainda permaneci uns bons dias, nos quais pude conhecer um pouco melhor o território e as pessoas.

Nesse momento, tendo acabado de fazer a seleção para o Mestrado no PPGAS/Dan –

---

<sup>5</sup> Para um bom panorama sobre o assunto, ver CASTRO (2009).

<sup>6</sup> <http://www.mocambos.net/tambor/pt/home>

<sup>7</sup> <http://www.mercadosul.org/>

UnB, expressei o desejo de realizar um trabalho de pesquisa junto à comunidade. Conversei inicialmente com Joelson e Deysi – duas lideranças do assentamento cujas reflexões orientaram essa dissertação – apresentando a opção de trabalhar com a questão da infância, na perspectiva de dar seguimento à pesquisa realizada durante o Residência Agrária. Ao mesmo tempo, desejava construir uma questão de pesquisa que pudesse contribuir para o projeto de sociedade que plantam nas terras fecundas do Sul da Bahia. Eles receberam a possibilidade de realização do trabalho com alegria e generosidade, convidando-me a viver por um tempo no assentamento. Ficamos de seguir no papo para encontrar um recorte para o trabalho. Ironicamente, a partir do momento em que comecei o mestrado, minha disponibilidade de ir para o Terra Vista diminuiu significativamente.

Retornei ao território apenas em julho de 2015, quando fiquei por 2 semanas, agora ocupando a dupla posição de pesquisadora e companheira de luta. A partir do diálogo e da demanda da escola de ensino fundamental da comunidade, realizamos uma atividade com as crianças para que elas entrevistassem um velho ancião da comunidade. A descrição e reflexão sobre esse momento culminaram na escrita de um artigo por mim e Solange – assentada e, à época, diretora da referida escola. Foi a partir dessa vivência que a demanda de foco para o presente trabalho tomou corpo. Solange solicitou que fizesse um mapeamento e registro dos mestres da comunidade, indicando-me, no ano seguinte, seis pessoas com quem deveria conversar. Inicialmente, compreendi que o objetivo seria o de registrar no papel as histórias de vida destes mestres (ao longo do texto, no entanto, aponto para impossibilidade de realizar esta empreitada).

Voltei ao Terra Vista apenas um ano depois, para uma nova etapa de trabalho de campo, em agosto de 2016 – desta vez, permaneci no assentamento por cerca de 15 dias. O tempo reduzido deveu-se ao fato de que, no início daquele ano, ingressei na carreira de magistério da Secretaria de Educação do Distrito Federal e precisei conciliar as atividades de pesquisa com a docência. Cheguei ao território após um longo período de estiagem, cujos efeitos foram sentidos por todos os moradores e em distintas dimensões: pessoas adoeceram, o rio secou, a renda diminuiu. Este contexto, obviamente, influenciou as conversas com os mestres e permeou o cotidiano que partilhei com os assentados.

Durante as duas semanas em que permaneci ali, o Terra Vista descortinou-se a mim como nunca antes havia acontecido. Se antes circulava mais pelos espaços habitados por lideranças e jovens que compõem a Teia dos Povos, nesses dias passei a acompanhar com maior dedicação o dia-a-dia de assentados que antes desconhecia ou com quem não havia trocado mais que um par de palavras. Da lista de seis mestres indicados por Solange e

Joelson, conhecia apenas metade: Seu Loro, Seu Isaac e Seu Capixaba. Seu Cosmo, Dona Cremilda e Dona Sissi me eram completamente desconhecidos.

Antes de iniciar as conversas com os mestres, aproveitei uma reunião da coordenação do assentamento para apresentar minha intenção de realizar a pesquisa e pedir o assentimento daqueles que respondiam pelos Núcleos de Base<sup>8</sup> que, até hoje, são as unidades constituintes do assentamento. Com a aceitação do grupo, pude então assumir o duplo papel que vinha esboçando desde a visita anterior, um ano antes: entre uma e outra demanda da Teia dos Povos, passei a constituir algum vínculo com os mestres que me permitisse escutar suas histórias.

Em outubro de 2017, após a apresentação do texto para a banca, fui ao Terra Vista apresentá-lo aos mestres e à comunidade. Durante cerca de uma semana, com a dissertação em mãos, rodei de casa em casa, compartilhando o que havia registrado e refletido a partir da pesquisa. Assim, apenas após o assentimento da comunidade, entreguei o texto ao Departamento de Antropologia.

Muitas das boas conversas que tive com os mestres precederam ou ocorreram durante um momento de trabalho compartilhado: Seu Isaac, por exemplo, ensinou-me muito em um momento pré-almoço, enquanto descansávamos na varanda de sua casa, após uma longa manhã de trabalho na roça coletiva do assentamento, durante o primeiro dia de mutirão. Dona Cremilda, com quem passei boas tardes de café e prosa, permitiu-me acessar seu mágico mundo depois que pedi a ela a benção de uma de suas rezas. Seu Loro me brindou com diversos cafés e cigarrinhos acorados de frente a sua casa até que me convidou a ir em sua roça com seu filho, onde seguimos no plantio de feijão e mandioca que estavam preparando há algumas semanas. Com Dona Sissi, passei tardes pilando café em seu terreiro até que me convidasse para ir a sua roça. Infelizmente, não foi possível acompanhá-la antes de minha partida. Com Seu Capixaba, tivemos algumas poucas interações durante esta estadia, complementadas por prosas soltas nas idas anteriores e, posteriormente, durante a Jornada, de que tratarei abaixo. E, com Seu Cosmo, tive apenas uma longa conversa – como sempre, regada a café. A hospitalidade e abertura dos mestres não impediu, entretanto, que o tempo agisse contra a possibilidade de aprofundar os laços, bem como conhecer mais de suas histórias e filosofias de vida. Após esse curto período, voltei a reencontrar alguns deles

---

<sup>8</sup> Os núcleos de base são, segundo a forma de organização do MST, a unidade política básica. Os núcleos de base elegem um coordenador e uma coordenadora que, por sua vez, conformam a coordenação do assentamento. As decisões que concernem a todos são tomadas ora em assembleia, ora pela coordenação colegiada. Cada núcleo é formado por um número de famílias e segundo critérios que variam de acordo com o contexto da comunidade. Em assentamentos, essas famílias geralmente são reunidas pelo critério da moradia. No Terra Vista existem 4 núcleos de base, cada um corresponde a uma agrovila.

durante a 5ª Jornada de Agroecologia da Bahia, em abril de 2017, momento em que apresentei para Joelson e Solange o esboço do plano de dissertação, reencontrei alguns dos mestres e convivi com outros tantos da Teia de Agroecologia.

Os mestres e mestras do Terra Vista vivem em constante diálogo entre si e com os mais novos do assentamento. Assim, ouvi-los e acompanhar os cotidianos destes é, necessariamente, estar junto com outras pessoas mais jovens. Por este motivo, a presente pesquisa também é construída a partir das prosas que teci com jovens assentados e integrantes da Teia de Agroecologia que, enquanto estive por lá, faziam parte do dia-a-dia do assentamento. Dentre eles, destaco o convívio com Marquitos, Formiga, Martinha, Giordani, Dora, Alecrim e Fabiano – com essas pessoas, partilhei inúmeros momentos de trabalho e festa. A presença delas também foi substancial para dar textura às reflexões registradas aqui – entre uma e outra experiência com os mestres, compartilhava com esses amigos minhas observações e maravilhamentos. Assim, muito embora o texto seja de minha própria autoria e responsabilidade, foi no encontro com essas pessoas que a dissertação brotou.

O contexto de pesquisa permite que a atuação etnográfica realize a investigação “junto/com as pessoas que nos recebem em campo, as quais compartilham conosco seu cotidiano de investigação constante” (Borges, 2009, p.24). O MST vem, ao longo de seus trinta anos, produzindo conhecimento a respeito de si e do mundo, inclusive no interior das Universidades. A organização do movimento é atravessada por uma práxis<sup>9</sup> e o dia a dia dos acampamentos, assentamentos e mobilizações coletivas permeado por contradições, conflitos e pesquisa. Assim, realizar uma pesquisa etnográfica junto a este sujeito coletivo configura-se como um necessário diálogo<sup>10</sup> entre epistemologias. Por isso, parto do entendimento de fazer “uma antropologia por demanda – que produz conhecimento e reflexão em resposta às perguntas que me colocam aqueles que, numa perspectiva clássica, constituiriam os objetos de observação e estudo” (Segato, 2012, p.107). Dito de outro modo, trata-se de uma proposta que inclui as demandas reais da comunidade envolvida, tornando-se o coletivo sujeito do processo; a relação com a pesquisadora se deu na perspectiva da dialogicidade e tendo como objetivo a transformação da realidade.

Muito se discute sobre o lugar da escrita etnográfica e sua relação com os sujeitos em

---

<sup>9</sup> Nos termos do Movimento, práxis é o processo de ação – reflexão – ação. O conceito é sistematizado desta maneira por Freire (1987).

<sup>10</sup> Viveiros de Castro (2002, p.115) argumenta que a vantagem epistemológica do antropólogo frente aos nativos estaria calcada no fato do discurso do primeiro deter o sentido do sentido produzido pelos segundos. No entanto, no contexto etnográfico em questão, o nativo também explica e interpreta, traduz e introduz, textualiza e contextualiza, justifica e significa esse sentido, inclusive se utilizando das mesmas ferramentas epistêmicas que o próprio antropólogo.

campo, com o tema tratado e finalmente, com a teoria antropológica. Penso que o exercício de pesquisa é, antes de tudo, um deslocamento que exige nos colocarmos numa posição daquele que aprende. Podemos chegar nos tempo-espacos a serem pesquisados como quem assiste uma aula na universidade: sentamos, escutamos e copiamos o que tem escrito no quadro. Às vezes ali mesmo já fazemos nossas próprias anotações, registrando aquilo que o conteúdo da matéria nos evoca. Às vezes, se nos deixamos vencer pela timidez e pelos olhares julgadores de nossos pares, fazemos perguntas. O aprendizado, nesse caso, está centrado numa dinâmica onde um fala e outro – o ser que aprende – escuta. Mas não é simplesmente isso. Esse ser escuta sentado, calado, quase imóvel. Escuta com os ouvidos – e apenas aquilo que diz o professor; nem os bilhetinhos ou, atualmente, as mensagens de “whatsapp”, sempre trocados em segredo, contribuem para o aprendizado, apenas distraem. Daí que muitas pesquisas se centram na palavra (escrita, falada, ouvida) e pouco dizem sobre as experiências. Poderíamos pensar nisso como o resultado lógico da concepção de mundo que funda a ciência ocidental moderna. O domínio do simbólico paira sobre o domínio do vivido, explicando-o, traduzindo-o, por meio de uma experiência mental, que se utiliza da palavra para fazer a ponte.

Para superar essa posição não basta, porém, que sejamos afetados pela experiência do vivido, que nos pautemos por ela em nossos textos, que sejamos reflexivas em nossas escritas etnográficas. É preciso, creio, que partamos de outras formas e mundos que existem para além daquele em que a academia está tradicionalmente circunscrita. Esse desafio foi vivenciado por mim durante a pesquisa. O texto, portanto, é um registro do processo de me colocar em aprendizagem com os mestres do Terra Vista – ainda assim, muito centrado em suas palavras e, principalmente, no conteúdo delas. Isto não equivale a escutar as palavras dos professores, afinal, nesse mundo em que convivem os mestres, o Terra Vista e o conhecimento acadêmico formalizado, o espaço destinado aos mestres é o do silêncio institucional. Assim sendo, apenas escutar o que eles e elas têm a dizer é expandir o mundo. Mas mais que isso, me colocar em diálogo com eles exigiu de mim um deslocamento imenso do lugar em que soube estar até então. As perguntas – que faço sem maiores problemas no espaço acadêmico em que fui socializada – não geram, no contexto com os mestres, as respostas esperadas; algumas delas não foram sequer entendidas. Os mestres, como veremos, não traçam suas reflexões a despeito da dimensão da realidade vivida e, ainda assim – ou por isso mesmo – filosofam. Não há um quadro verde por sobre o qual registram o que há de mais importante em suas disciplinas, ainda que muitas vezes, tenham riscado o chão de terra batida com varetas, ou traçado desenhos invisíveis com a faca sobre a mesa durante nossos papos.

Por isso, precisei aprender a “catar folhas”, como diz Goldman, referindo-se a seus

anos de estudos junto a comunidades de terreiro:

Alguém que deseja aprender os meandros do culto deve logo perder as esperanças de receber ensinamentos protos e acabados de algum mestre; ao contrário, deve ir reunindo (“catando”) pacientemente, ao longo dos anos, os detalhes que recolhe aqui e ali (as “folhas”) com a esperança de que, em algum momento, uma síntese plausível se realizará (2003, p.455).

O diálogo com o universo das religiões afro-brasileiras não é casual: aprender agricultura com seus mestres têm semelhanças na forma e no conteúdo do aprendizado que se realiza nas roças e terreiros de Candomblé, Jurema, Umbanda. Além disso, a educação que buscam construir no Terra Vista, também ela, tem no terreiro a inspiração – como citado anteriormente. Por fim, não é à toa que da minha própria experiência de aprendizagem no Terra Vista tenham feito parte vivências espirituais fortíssimas. Afinal, como dizem os Tupinambá da Serra do Padeiro, companheiros de luta e vida do pessoal do Terra Vista, retomar a terra é uma forma de retorná-la a quem ela de fato pertence: os encantados (Alarcon, 2013). Eles também compõem a vida e o território neste assentamento.

Assim, é preciso alertar que ainda estou no processo de recolher detalhes, buscando a síntese possível entre, por exemplo, os caboclos que descem nas místicas da Jornada para preparar o local em mais um dia de debates e articulações políticas e escutar de seu Loro que *provavelmente a gente nasceu dentro mesmo do cacau. Já nasceu de dentro do cacau*. Ainda estou tentando *botar sentido*, como diz Dona Sissi. E isso coloca esse texto como um momento preliminar de um universo que se tece e se descortina constantemente em mim, no diálogo entre Antropologia, minha práxis como docente e o Terra Vista. Tudo em caminhada. Ou tudo em retirada-retomada, melhor dizendo. Em retirada porque tratamos do universo dos camponeses que, ao fazerem-se Sem Terra, com maiúsculo, negam a condição que lhes foi imposta de submissão econômica, social, cultural e epistemológica, ou seja, a condição de sem-terras (Caldart, 2004). Em retirada porque, 25 anos depois de assentados, seguem em luta por reencontrar a terra e a si próprios em todas essas dimensões – com mãos calejadas, suor no rosto e História sob os pés. E em retomada, porque assim como os indígenas, quilombolas e povos tradicionais, os camponeses do Terra Vista são fruto de uma experiência de expropriação que buscam reescrever a partir da memória, da agricultura e dos saberes-fazer de seus mestres.

### **Apresentação dos Capítulos**

O diálogo com os mestres aqui é o ponto de partida para o texto. A partir do que escutei e vivenciei com eles, optei por construir três linhas de reflexão. Cada uma delas toca

uma dimensão em específico, mas também busca tangenciar uma mesma questão: o que ser um mestre camponês?

Um primeiro aspecto, sem dúvida, está circunscrito no fato de serem guardiões da trajetória de andanças e lutas da comunidade. Assim, ser mestre seria como oferecer um espelho que permite aos assentados olharem para dentro de si. No **Capítulo 1: Furar mundo, romper cercas** o foco será no diálogo entre as narrativas sobre as trajetórias de vida de Dona Sissi, Seu Cosmo e Seu Loro, o processo de luta por terra e território que faz nascer o Assentamento Terra Vista e um novo modo de produzir-se como sujeito, culminando assim na busca por seus próprios mestres. Em um primeiro momento, comento de um lado a trajetória de andanças em busca de trabalho e terra dos mestres e, de outro, o “contrato” – sistema de trabalho em que os camponeses abriam as roças de cacau e, no momento em que as árvores estavam produzindo, eram expulsos pelos fazendeiros proprietários das terras. Em seguida, narro o processo de ocupação da área que veio a se tornar o Terra Vista, comentando as formas de relação com a terra e consigo que emergiam já em um primeiro momento de luta assim como as investidas dos poderes contra a articulação dos camponeses. Passo então para o tópico “Começar de novo”, em que descrevo as tensões em torno dos modos de territorialização. Em seguida, descrevo como um outro conjunto de desafios, desta vez relacionados à matriz produtiva do assentamento, que deram origem a uma articulação regional chamada Teia de Agroecologia dos Povos. Discuto brevemente, nesta seção, os efeitos da interlocução com outras comunidades que também sofreram e lutaram para construir modos de vida e relação com a terra alternativos ao imposto pelo Estado. Por fim, em “Eu tô voltando pra casa com meu pé de Baobá”, teço alguns comentários sobre a relação entre a constituição de territórios e a constituição de sujeitos.

Em segundo lugar, afirmo que essas pessoas não apenas narram histórias sobre si e sobre o contexto sócio histórico de que são parte; elas são guardiãs de conhecimentos sobre a natureza e sobre princípios que regem o cultivo agrícola e a vida, propondo e criando meios para vivenciar a fartura. No **Capítulo 2 “Não existe terra ruim, o que existe é mal agricultor”** busco descrever e contrastar formas distintas de cultivar a terra, chamando atenção para que conhecimentos e perspectivas de mundo e humanidade informam e são informadas por cada uma delas. Na primeira metade do capítulo, a seção intitulada “Vem cá brocar” traça um paronama histórico da Cabruca, sistema de cultivo do cacau em meio à mata nativa, chamando atenção para suas transformações técnicas e para os pressupostos que o informam. Na segunda metade, em “Coelho do mato” descrevo as chamadas estratégias ecológicas implementados pelos mestres em suas práticas de cultivo, sublinhando alguns

aspectos que conformam a ideia de fartura. Em seguida, em “Uma coisa puxa a outra”, aponto para a relação entre a lógica que rege as roças e a lógica que, conforme propõe um dos mestres, deve reger as práticas de trabalho. Por fim, em “Não existe terra ruim, o que existe é mal agricultor”, apresento e comento a perspectiva de dois mestres sobre a terra e argumento que a terra, para eles, não é apenas um recurso natural.

Por fim, os mestres também assumem um papel de – por meio do diálogo – desafiar as pessoas a engajarem-se no e com o mundo de maneira reflexiva, com os outros e enraizada na realidade. Assim, no **Capítulo 3 “Pra aprender tem que botar sentido”** entrelaço vivências e narrativas dos mestres para refletir acerca de suas experiências e concepções de aprendizagem. No tópico que introduz o capítulo (“Isto se chama ancestralidade”) retomo e aprofundo a discussão que levou à concepção deste trabalho, ou seja, a tensão e o exercício do diálogo entre o processo de escolarização e o universo da produção e da transmissão dos saberes dos mestres. Ainda no âmbito desta tensão, a seção “Biscologia” visa contrastar os universos formativos em que aprenderam os mestres e que circulam hoje os jovens do assentamento. Nesse momento, destaco que o aprendizado dos saberes dos mestres se dá permeada pelo exercício mesmo da agricultura, ou seja, não se separa da vida. Em “Para aprender tem que botar sentido”, busco chamar atenção para a relação mestre-aprendiz e para a concepção de sujeito-que-aprende em algumas situações etnográficas para relacioná-las à proposição de Dona Sissi sobre o que é preciso para aprender. Posteriormente, na seção intitulada “A gente já nasce sabendo”, evidencio uma premissa da concepção de saber de Seu Isaac, aproximando-a comparativamente à capoeira enquanto prática educativa.

Não proponho fazer um compêndio de conhecimentos nem mesmo um registro exaustivo de suas histórias de vida. Por um lado, porque isso não seria possível, dado o pouco que apreendi de suas vidas e saberes. Por outro, porque – como veremos ao longo do texto – os sistemas de saber, suas trajetórias e perspectivas de vida e seus modos de transmití-las não permitem que cada uma dessas dimensões exista em separado das outras.

### **Caminhando pelo Terra Vista**

Antes de iniciar o texto propriamente dito, considero importante apresentar sucintamente o território do Terra Vista. Aqui, imaginei uma caminhada por lá e é ela que nos guiará nessa descrição.

Em maio de 2014 visitei o Terra Vista pela primeira vez. Desci no aeroporto de Ilhéus por volta das 14h, peguei o ônibus de linha intermunicipal até Itabuna e, de lá, deveria tentar um outro transporte até o município de Arataca, onde está situada. No entanto, já não havia

mais ônibus para lá, o que me obrigou a pegar um com outro destino, mas que deixaria próximo dali, em um entroncamento da BR-101 com a estrada estadual BA-676 que termina em Arataca. O assentamento faz divisa com a BR-101, como pode ser visto no croqui abaixo, mas o acesso é feito pela rodovia estadual que leva à sede do município.

Cheguei no Trevo do Rio Branco já era noite e, sem comunicação por telefone, pus-me a andar pela estrada na esperança de reconhecer a entrada da comunidade. Por sorte, consegui uma carona – os moradores da região conhecem a comunidade e hoje demonstram respeito pelos que vivem e trabalham ali. Assim, depois de 5 minutos de viagem, sob uma fina chuva e um céu incrivelmente estrelado, fui deixada na entrada principal do Terra Vista. Logo na entrada, há uma “guarita” que, nesta noite, estava bem movimentada. Havia acabado a luz e ainda não era hora de trancar o portão. No escuro, Dina e sua companheira à época me interpelaram e, diante das lacunas em minha resposta, me levaram rua abaixo para a casa de Solange e Joelson. Assim, a primeira coisa que conheci quando cheguei ao Terra Vista foi o céu. E foram incontáveis as andanças que realizei sob o luar. Por vezes sozinha. Outras, acompanhada por crianças, visitantes, velhos, entidades. É no escuro que se conhece os caminhos.

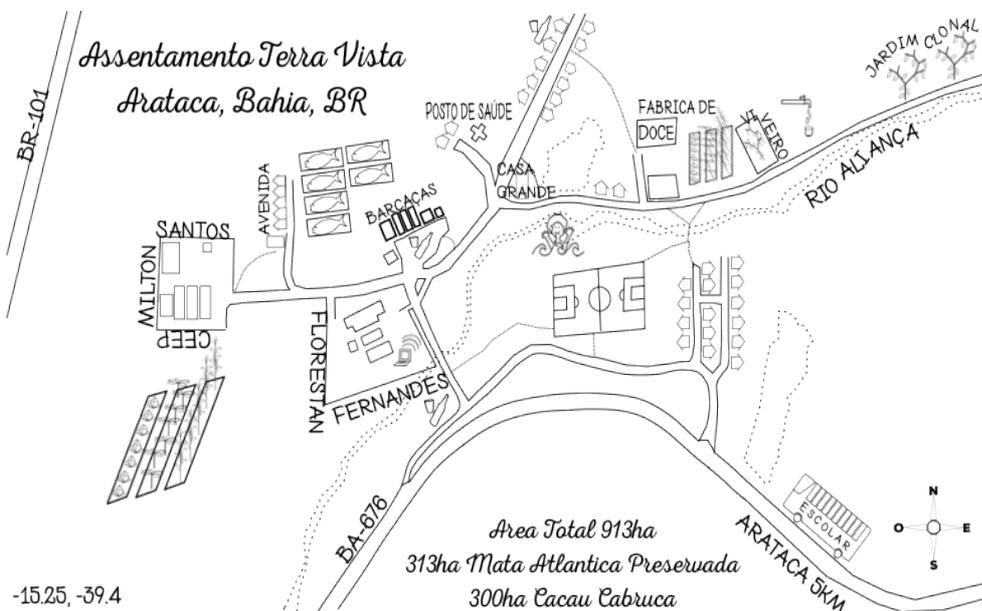


Figura 1 Croqui do Assentamento Terra Vista. Acesso da Comunidade

O assentamento Terra Vista tem duas ligações com a estrada que leva à sede do município de Arataca. A primeira delas, no sentido Trevo do Rio Branco – Arataca é mais utilizada pelos ônibus escolares que entram no território trazendo e levando estudantes das

escolas Florestan Fernandes e Milton Santos. A segunda – aproximadamente 5km distante do município – é a principal porta de acesso para moradores e visitantes. Logo na entrada, há uma espécie de guarita, composta por um banco de madeira e um teto de palha. Toda noite há uma dupla de pessoas escaladas para fazer a proteção do território. Ali também é um ponto de encontro para crianças e adultos que se sentam para acompanhar o movimento e prostrar.

A rua da entrada logo se divide em duas: à esquerda, uma pista mais ampla, frondeada por grandes árvores nativas da Mata Atlântica leva ao que pode ser considerado o coração da comunidade. Descendo reto, há uma agrovila que, por sua vez, se bifurca em duas. Nesta rua vivem Dina, sua companheira e seus três filhos; Seu Cosmo; Joelson e Solange; Liu e Branca e Dona Cremilda com seu filho Solteiro. As casas desta e das outras agrovilas têm mais ou menos as mesmas características arquitetônicas: são compostas por uma sala, um ou dois quartos de dormir e, aos fundos, uma cozinha, um banheiro e um quintal. O telhado é de telhas de barro, meia água. À frente, têm uma pequena varanda ou alpendre que, por vezes, acompanha também as laterais da casa. Ao lado da porta de entrada de cada uma delas, há uma bandeira do MST pintada na parede. Nos quintais, as pessoas criam galinhas, têm canteiros com algumas hortaliças e muitos pés de fruta. A casa de dona Cremilda é a última desta rua. Os fundos de sua morada dão para uma pequena via que corta longitudinalmente a rua da agrovila e desemboca no campo de futebol, beirando a mata e, abaixo, o rio Aliança – artéria do assentamento.

De volta à pista mais ampla, à esquerda da entrada principal da comunidade, caminhamos tendo ao lado direito o campo de futebol – ali acontecem constantes “*babas*”, jogos amadores de futebol intra ou intercomunitários. À esquerda, paralelo à BA-676, há ainda uma larga área com nativas plantadas. Essa pista era, antes do assentamento, a via oficial de acesso à Arataca, o que justifica ser mais ampla que as outras vias do assentamento. Há mais um entroncamento: seguindo em frente, a via retorna à atual estrada BA-767, chegando à outra entrada do assentamento. Na bifurcação, ela também desce curvando-se à direita até encontrar-se com o rio Aliança, por sobre o qual há uma pequena ponte. A seu lado, há um ponto de ônibus, onde desembarcam estudantes das escolas. Ao lado direito da ponte, está localizado o bar do Solteiro, filho de dona Cremilda e morador do assentamento. Trata-se de um pequeno rancho, onde no início do assentamento funcionou uma escola.

Logo após a ponte, à esquerda de quem desce da principal, temos os prédios do Centro Integrado de Educação Florestan Fernandes (CIEFF). A escola foi construída no início dos anos 2000, após uma intensa luta. O CIEFF é constituído de 5 espaços interconectados: caminhando da principal, temos primeiro a Cabaça – uma sala ampla onde funciona atualmente o

“telecentro”, composto por bancadas longas com cerca de 15 computadores desktop, uma mesa redonda no centro e uma sala na lateral direita, sede da Rádio Aliança, e há alguns armários com materiais de escritório e equipamentos de áudio/vídeo, todos utilizados pela Brigada de Áudio-Visual. O espaço é gerido comunitariamente e tem como referência Bobby, membro do setor de comunicação do movimento. Ele é responsável por todas as dimensões de gestão da Cabaça, desde a limpeza do espaço, passando pela mediação pedagógica no uso dos computadores, além da coordenação de programação da rádio e da manutenção dos computadores. Ao longo de minhas visitas ao Terra Vista, o espaço da Cabaça passou por diversas modificações estéticas e logísticas. Das estéticas, cito apenas algumas: em 2015, o espaço recebeu um nome. A partir de então, há algumas cabaças pendendo do teto e pelas paredes. A janela ganhou uma cortina feita de chita, com fundo verde e flores vermelhas. Nas paredes há diversas fotos antigas das pessoas e dos espaços do Terra Vista. Esses murais recebem olhos atentos dos meninos e meninas que entram ali sedentos por jogar no computador.

Contíguos à sala da Cabaça, há dois banheiros grandes, que são abertos à utilização quando há eventos na comunidade. Cada um deles conta com uma bancada com três pias, cabines com vaso sanitário e outras com chuveiros. Esse prédio é composto também por um pequeno alpendre que, durante o tempo que passei por lá, abrigava de noite rodas de capoeira e de samba.

Em frente à Cabaça, há uma outra construção: o refeitório. Ele é composto por três ambientes: um salão com amplas portas em dois lados opostos e janelas por todas as paredes. Ali dentro há várias mesas de plástico, além de uma grande mesa de madeira na qual são servidas refeições durante eventos comunitários. A parede ao fundo da mesa grande tem uma janela interna com uma bancada, dando acesso ao segundo espaço do refeitório, qual seja, a cozinha industrial. A cozinha tem uma grande bancada com pias fundas, uma grande mesa, dois fogões industriais além de estantes de madeira que guardam os utensílios, um freezer horizontal e uma geladeira. Dentro da cozinha também há um pequeno cômodo com porta: a dispensa, composta por estantes que beiram as paredes de fora a fora do espaço. De frente à cozinha e do lado de fora do prédio, há três tanques e uma mesa larga.

Ao lado do prédio do refeitório, há um outro espaço, muito importante na organização da comunidade. Trata-se do auditório. Ele é composto por um amplo salão, com duas portas em laterais opostas e arrodado de janelas. Dentro dela há cerca de meia centena de cadeiras universitárias, além de uma mesa grande. Em uma das paredes, há um quadro branco. Em todas, há quadros de lutadores do povo e da terra. Há também uma parte do salão que tem o

piso elevado cerca de meio metro, fazendo as vezes de palco. A única vez que presenciei a utilização deste foi durante a formatura de 9º ano da turma de 2014 do CIFF. Todas as outras atividades que acompanhei naquele espaço foram realizadas em círculo – ignorando, portanto, o palco como tal. Ali acontecem aulas de cursos universitários, atividades comunitárias como festas e assembleias, bem como oficinas e reuniões. A parede externa do auditório é pintada com o nome da escola. Há também uma imagem do sociólogo, ao lado de um poema de Bertold Brecht, chamado “Ao comando – aprenda o mais simples”<sup>11</sup>.

Aos fundos do auditório e do refeitório, há ainda uma outra cozinha, onde é feita a merenda dos estudantes da escola. Ela é composta por um espaço amplo com fogão industrial, freezer, geladeira, mesas e uma ampla varanda, que também serve de espaço de encontro principalmente para as mulheres que frequentam e/ou trabalham no CIFF. Ao lado do auditório, há o prédio da escola municipal, propriamente dita. Ele é composto por um corredor de salas de aula – são seis no total – banheiros, secretaria, sala de coordenação/direção e uma pequena área externa, murada em 2 laterais e aberta ao lado de fora pelas outras partes. As janelas das salas de aula estão na altura dos olhos das crianças. Janelas ali, realmente, são abundantes. As paredes são recheadas de obras realizadas pelas estudantes e moradores do assentamento. Há também murais com colagens de imagens e palavras de temas trabalhados em sala de aula como, por exemplo, a consciência negra. A área externa é uma agrofloresta cultivada durante as aulas de agroecologia com as crianças.

As paredes externas ao fundo da escola foram pintadas na ocasião das primeiras duas jornadas de agroecologia, durante oficinas de stencil. Nelas, há imagens de animais, árvores, Che Guevara, do mapa da África, de mulheres negras além de gritos de luta, como “Zumbi vive!”, “Viva Zapata!”, “Autogestão”, “todo poder ao povo”, dentre outras.

Para finalizar a descrição do espaço do CIFF, é imprescindível falar dos espaços externos. Há uma ampla parte gramada, no meio da qual se ergue um mastro com a bandeira do MST. Esse espaço é utilizado pelas crianças durante os recreios da escola e também fora do período de aulas. Ali se brinca muito! Entre a grama e os edifícios, há jardins projetados e muito bem cuidados: neles estão plantados espécies ornamentais como a helicônia e o jasmim e algumas árvores nativas e frutíferas de maior porte. Durante a terceira jornada, foi afixado

---

<sup>11</sup> “Para aqueles cuja hora chegou /Nunca é tarde demais!/ Aprenda o ABC/ Não basta... mas aprenda! Não desanime! Comece! É preciso saber tudo/ Você tem que assumir o comando!/ Aprenda, homem no asilo! Aprenda, homem na prisão!/ Aprenda, mulher na cozinha!/ Aprenda, ancião!/ Você tem que assumir o comando!/ Frequente a escola você que não tem casa!/ Adquira conhecimento, você que sente frio/ Você que tem fome, agarre o livro, é uma arma!/ Você tem que assumir o comando!/ Não se envergonhe de perguntar, camarada/ Não se deixe convencer!/ Veja com seus olhos!/ O que não sabe por conta própria, não sabe./ Verifique a conta:/ É você quem vai pagar/ Ponha o dedo sobre cada item/ Pergunte: o que é isso?/ Você tem que assumir o comando.”

ao jardim uma placa de madeira medindo cerca de 3 metros de comprimento com uma frase do comandante Che Guevara, onde se lê “O ser humano deixa de ser escravo quando se converte em arquiteto de seu próprio destino”.

Segundo Solange Brito que além de assentada e ex-diretora da escola, é mãe de dois jovens que estudaram ali, o CIFF deixa saudades naqueles que passaram por lá: é uma escola sem muros e, por isso, diferente de praticamente todas as outras conhecidas pelas crianças. O “Florestan” é um espaço vivo que se movimenta em função e a partir dos fluxos comunitários que, muitas vezes, excedem às prescrições escolares.

Seguindo a caminhada, temos o CIFF à nossa esquerda e um corpo de Mata Atlântica à nossa direita. Exatamente na frente da via que dá acesso aos prédios da escola, há um jardim agroecológico, um espaço do *pensar*. São plantas cultivadas em *caqueiros* de pneu e carcaças de monitores de computador, com banquinhos feitos de toco de madeira e pneu. Há também uma série de plaquinhas com frases e desenhos incentivando a proteção da natureza.

À frente, a estrada termina em outra porção central da vida comunitária, encontrando-se com outra rua importante que percorre o assentamento, perpendicularmente. A área de encontro entre essas duas estradas é composta por diversos equipamentos produtivos imprescindíveis ao assentamento. À esquerda, há a área coberta da piscicultura, com três tanques para criação de alevinos, maquinário e dois cômodos fechados que atualmente servem de moradia. Ao lado, temos uma casa de fermentação, duas barcaças – estruturas utilizadas para secagem do cacau – o bar de Peu e um galpão de armazenamento de grãos que atualmente também faz as vezes de moradia. De frente a esta estrutura, há um gramado onde são realizadas atividades coletivas tais como fogueiras, rodas de música e assembleias durante as jornadas de agroecologia e onde plantou-se um dos três pés de baobás da comunidade. Esses equipamentos já existiam antes do assentamento tornar-se uma área conquistada, tendo sido revitalizados e ressignificados após a chegada da comunidade. Todas as paredes são pintadas com figuras históricas, frases icônicas e símbolos da luta. Aos fundos desse complexo, há algumas hortas de diversos assentados, bem como os tanques de criação de peixes.

Virando à direita, há outra ponte sobre o rio Aliança, próximo do ponto preferencial para banhos. Seguindo esta via, à esquerda encontra-se um pequeno recuo em que se localiza o posto de saúde da comunidade – composto por uma casa de dois cômodos, sendo um administrativo e o outro com estrutura de consultório – e a casa de Seu Capixaba. Do lado oposto ao posto de saúde, temos a *Casa Grande* que, como o próprio nome indica, é uma residência mais ampla que as demais. Ela é composta por quatro quartos, além de sala,

cozinha, dois banheiros e área de serviço, sendo utilizada como dormitório para estudantes, visitantes e colaboradores, assim como a *Casa de Grade*<sup>12</sup>, localizada na “avenida”.

Entre o posto de saúde e a casa grande, observa-se uma outra via que sobe até a parte mais elevada do assentamento. Trata-se de mais uma agrovila, onde vivem Dona Sissi, Seu Isaac, Deysi e Seu João *Putaria*, o mais velho habitante do Terra Vista atualmente. Ao final desta rua, há uma trilha que leva até a antena de telefone da comunidade, ao lado da qual há uma pequena construção onde vive Bobby. Deste ponto até a divisa do assentamento, há lugares de roças coletivas e áreas de recuperação e preservação ambiental.

A *Casa Grande* fica em um entroncamento da rua que desce do CIFF com a via que leva à agrovila descrita anteriormente. Seguindo a primeira, há duas casas – em uma delas vive Seu Loro. Seguindo em frente, temos a Casa de Doces – agroindústria coletiva onde são produzidas geléias e o chocolate do assentamento – além de sediar aulas práticas dos cursos técnicos da Escola Milton Santos. Depois dela, há o viveiro, que conta com uma estrutura capaz de receber 70 mil mudas; algumas hortas (dentre elas a de Seu Isaac); a fonte de água potável do assentamento e um jardim clonal, onde são realizados experimentos com os cacauzeiros bem adaptados à região.

Tomando a direção oposta à da ponte, chega-se à “avenida”, última agrovila do assentamento, composta por cerca de seis casas germinadas e menores que o padrão das outras, além da já mencionada casa de grade. As casas da “avenida”, bem como a que vive Seu Loro são construções da antiga Fazenda Bela Vista – habitações feitas para abrigar as famílias dos trabalhadores da propriedade. À época em que estive no Terra Vista, ali viviam Dora, Giordani, Marquitos, Formiga, Martinha e Teteu. De frente para as casas estão localizados os tanques de peixes e, atrás delas, hortas e galinheiros dos moradores.

Essa pista principal segue até a outra escola da comunidade, chamada Centro Estadual de Ensino Técnico e Profissional da Floresta, do Cacau e do Chocolate Milton Santos. Ele é mais recente que o CIFF e tem uma estrutura bastante diferente: há um muro que cerca todo o prédio e nele foi pintado um mural que conta a história da região desde antes da colonização europeia até a conquista do assentamento. O Milton Santos oferece, como já descrito anteriormente, cinco cursos técnicos concomitantes ao Ensino Médio, dentre os quais, agroecologia e zootecnia. Ao lado, há duas áreas coletivas de plantio, uma de horta e outra de roça. Dali até a divisa do assentamento, estão localizadas outras roças e hortas familiares.

As demais áreas destinadas às roças concentram-se na faixa lateral do assentamento

---

<sup>12</sup> Há um incômodo com o nome das casas e, da última vez que estivesse lá, havia a proposta de mudá-los para algo que tivesse maior convergência com a proposta da comunidade.

paralela à estrada que leva à sede do município de Arataca, de um lado e outro da pista. Não há cercas dividindo uma da outra, nem sinalização alguma que indique quem é *dono* de cada área. Porém, os assentados sabem onde começa e onde termina cada roçado e quem é seu zelador. Há também uma extensa área em que não é permitido nem cultivar, nem construir. Ela é destinada à recomposição da Mata Atlântica – assolada pelo processo de desmatamento antes da criação do assentamento. Assim, o território Terra Vista pode ser descrito como tendo três tipos diferentes de uso – há os lugares de viver, os lugares de cultivar e os lugares de *não mexer*.

## **Caderno de fotos**



1. Primeiro Acampamento, 1991  
(Acervo Ass. Terra Vista)



2. Rio Aliança, 1997  
(Acervo Ass. Terra Vista)



3. Visão panorâmica. À esquerda, equipamentos comunitários, 1998  
(Acervo Ass. Terra Vista)



4. Visão panorâmica. À direita agrovila, 1998  
(Acervo Ass. Terra Vista)



5. Equipamentos comunitários, 2014  
(Brigada de Áudio-Visual da Teia)



6. Visão panorâmica. À direita a mesma agrovila da imagem nº 4, 2014 (Mariana Cruz)



7. Dona Ceci, seu neto e Negão ao fundo, 2016 (Mariana Cruz)



8. Seu Loro, Deysi e Marquitos, 2016 (Mariana Cruz)



9. Dona Cremilda em seu terreiro, 2016 (Mariana Cruz)



10. Seu Isaac e a filha Tayline em sua formatura do Ensino Fundamental. CIEFF, 2014 (Mariana Cruz)



11. Seu Capixaba e uma área experimental de cacau, 2016 (Mariana Cruz)



12. Seu João "Putaria" sendo entrevistado por estudantes do 7º ano, 2015 (Jairlan)



13. Dona Teca, a neta e a produção da roça. Feira da V Jornada de Agroecologia, Porto Seguro, 2017 (Mariana Cruz)



14. Joelson fala sobre a força dos símbolos camponeses na III Jornada de Agroecologia, 2014 (Mariana Cruz)



15. Detalhe da ornamentação da III Jornada de Agroecologia, 2014 (Nara Oliveira)



16. Seu Loro preparando maniva para o plantio, 2016 (Mariana Cruz)



17. Cris fazendo a colheita para o PAA, 2016 (Mariana Cruz)



18. Dona Ceci secando sementes de aroeira na barçaça, 2016 (Mariana Cruz)



19. Mestre TC e Jamaica no plantio do Baobá, 2014 (Acervo Ass. Terra Vista)



20. Deysi e uma flor nativa da Mata Atlântica encontrada na horta, 2016 (Mariana Cruz)



21. Giordanni e o banco de sementes, 2014 (Mariana Cruz)



22. Viveiro de mudas com variedades de cacau, 2015 (Mariana Cruz)



23. Dona Teca e sua filha voltando da horta delas, 2016 (Mariana Cruz)



24. Chico colhe folhas na horta coletiva, 2016 (Mariana Cruz)



25. Dora a caminho do viveiro, 2015 (Mariana Cruz)



26. Paulo, Seu Loro ao fundo e amêndoas de cacau secando na barcaça, 2016 (Mariana Cruz)



27. Nanda, Fabiano, Alecrim, Índio e Dora trabalhando no viveiro, 2015 (Mariana Cruz)



28. Mutirão de capina na roça coletiva, 2016 (Mariana Cruz)



29. Índio, Dora, Teteu, Formiga, Martinha e Mariana trabalhando na horta coletiva, 2015 (Giordanni Bruno)



30. Produção coletiva de quadro de sementes sob coordenação de Marinalva (de vermelho), assentada em Santa Catarina. V Jornada de Agroecologia, 2017 (Mariana Cruz)



31. Cacique Nailton consagra mudas para distribuição no final da V Jornada de Agroecologia, 2017 (Mariana Cruz)



32. Grupo de Maculelê do CIEFF se apresenta no município de Arataca, 2015 (Mariana Cruz)



33. Joelson, o painel de sementes e a turma de formandos do CIEFF, 2014 (Mariana Cruz)



34. Fachada do CIEFF durante a III Jornada de Agroecologia, 2014 (Brigada de Áudio-Visual dos Povos)



35. Placa afixada em frente ao CIEFF, 2014 (Mariana Cruz)



36. Painel pintado no muro da Escola Milton Santos conta a história da região, 2012 (Acervo Ass. Terra Vista)

## CAPÍTULO 1

### FURAR MUNDO, ROMPER CERCAS



Seu Capixaba, Deysi e o Baobá.

Mariana Cruz, 2016

*É o tempo qui os pé discança  
E isfria os calo das mia mão  
Vô poiano nessa trança  
A vida in descursão*

*Na sombra dos imbuzêro  
No canto de amarração  
Tomo falano da vida  
Fela vida do pião*

*Inconto a sulina amansa  
E isfria os calo da mão  
U'a vontade é a qui me dá  
Tali cuma u'a tentação*

*Dum dia arresolvê  
Infiá os pé pelas mão  
Pocá arrôcho pocá cia  
Jogá a carga no chão*

*É a ceguêra de dexá um dia de sê pião  
Num dançá mais amarrado  
Pru pescoço cum cordão  
De não sê mais impregado*

*E tomém num sê patrão  
U'a vontade qui me dá  
Dum dia arresolvê  
Jogá a carga no chão<sup>13</sup>*

*Mas o passado a gente não esquece. Nunca a gente esquece dum passado. Tudo guardado.* Entre risos e contemplações, seu Loro me justificou sua excelente memória dos tempos de antigamente, antes de existir o Terra Vista, os Sem-Terra e a luta por melhores condições de vida no Sul da Bahia. Do alto de seus 68 anos, esse mestre nomeou os processos que vivenciou quando ainda era menino. Seu Loro me contou diversas lembranças sentado na barcaça do assentamento. Atualmente, é ali que, todos os dias, os camponeses se revezam para secar as amêndoas do cacau que plantaram, zelaram, colheram e que irão transformar em chocolate orgânico dentro mesmo do território. Ali, antes de existir o Terra Vista, já existia aquela barcaça – nela, pessoas como Seu Loro trabalhavam para secar um cacau cujas amêndoas seriam exportadas. Naquele tempo, como ele me contou, *a gente trabalhava pro fazendeiro, a gente não tinha direito nem de chupar um cacau*. Sua história, assim como a dos demais mestres do Terra Vista, é um espelho da história coletiva daqueles que hoje são assentados ali, bem como de toda uma população expropriada não só de terras para morar e trabalhar, mas também de seus modos de vida e sua relação na e com a terra.

Para Halbwachs, cada memória individual – entendida como uma reconstrução do passado que não se dissocia de elementos do presente – joga luz à memória coletiva, sendo

<sup>13</sup> “Peão na amarração”, Elomar.

dela um ponto de vista (1990, p.71). No caso de camponeses assentados em um Projeto de Reforma Agrária, a constituição de uma memória coletiva é uma questão especialmente interessante. Tendo sido uma conquista de um grupo de famílias que não necessariamente estabeleciam relação entre si e com um território específico prévia à situação de assentamento, a memória coletiva ora comparece como uma história partilhada de expropriação, ora como um modo de relação com a terra. Em ambas as dimensões, a reconstrução dessa memória coletiva é fundamental no processo de fortalecer a identidade camponesa, conforme explicita Farias (2007):

A terra tem um sentido de retorno ao lar e é, ao mesmo tempo, um novo lugar para morar – esta é uma das ambiguidades fundantes da vida nos assentamentos – em que é possível reconstituir as experiências passadas trazidas pelo trabalho da memória, a fim de fortalecer a identidade camponesa, não totalmente perdida nas andanças à procura de uma vida melhor, mas já modificada (p.35).

Neste capítulo, parto do diálogo com mestres e lideranças do Terra Vista para situar a história da luta pelo território e mapear algumas das questões que permeiam a construção do projeto de vida em que surge a demanda pela busca aos mestres. Em “*A gente fura mundo*”, entrelaço algumas narrativas sobre o passado de três mestres, percebendo que, em todos os casos, a andança constituiu a experiência de vida desses sujeitos. A partir deste aspecto, busco introduzir dois temas que aparecem ao longo do capítulo, quais sejam, o pertencimento e a identidade camponesa. Depois, em “*O tempo do contrato*”, Seu Loro explica a forma como se davam as relações de trabalho entre camponeses e fazendeiros coronéis que controlavam a economia e a política na região: camponeses sem-terra buscavam moradia e trabalho nas grandes fazendas. Os proprietários ofereciam terras para plantar cacau e, uma vez que o cultivo rendia frutos, mandavam os trabalhadores embora, sem pagamento. No tempo do contrato algumas tentativas de resistência por parte dos camponeses afloraram, mas não se consolidaram até a virada dos anos 1980 para 1990, quando a economia do cacau é assolada por uma praga e o MST se organiza na região. Nesta seção, minha intenção é explicitar alguns aspectos que permitam ao leitor ter uma noção panorâmica da conjuntura em que se dá a ocupação da área que se tornará, mais tarde, o Terra Vista. Com isso, passo à seção intitulada “*Lutemo e padecemos*”, onde descrevo a ocupação da área e busco argumentar que a luta pela posse da terra é, desde o início, uma luta por realizar uma outra relação com a terra; é também neste processo que a identidade sem-terra vai se transformando em identidade Sem Terra, ora na partilha junto aos companheiros, ora no embate com a sociedade envolvente.

Com a conquista da área, em “*Começar de novo*”, o foco será no embate entre perspectivas de territorialização: por um lado, o Estado busca dividir a terra em lotes

familiares; por outro, os assentados buscam garantir que a organização do território propicie um projeto de vida comunitário. A partir deste debate, a seção “*Da Terra Vista se olha o mar*” introduz o debate acerca da matriz produtiva no assentamento para narrar como a criação da Teia de Agroecologia dos Povos, neste contexto, contribui para a ampliação da rede de diálogo entre os assentados e outros povos. A partir disto, descrevo o encontro entre os camponeses do Terra Vista e palestinos refugiados que visitaram o assentamento e busco refletir sobre a ideia de pertencimento a partir do diálogo que se estabeleceu. Por fim, em “*Eu tô voltando pra casa com meu pé de Baobá*”, procuro encerrar o capítulo fazendo uma leitura sobre a interlocução entre a retomada de territórios e de identidades para então relacioná-la ao que tem sido tecido no Terra Vista.

### **1.1 A gente fura mundo**

*Pensa bem pra tu ver. Como é que a gente conhece coisa!* disse-me Dona Sissi quando perguntei a ela onde tinha nascido. Era uma tarde preguiçosa de sábado e, pela primeira vez depois de alguns encontros, estávamos as duas sentadas no sofá de sua casa. Apesar da chuva fina e das nuvens cinzentas, Dona Sissi já tinha feito um tanto de coisas naquele dia: além das tarefas domésticas habituais, como preparar o almoço, cuidar da louça e da roupa, ela voltara há pouco de sua roça. O período de chuvas finalmente se anunciava e, com ele, a labuta diária de plantio. Na roça de Dona Sissi e Negão, seu companheiro, eles haviam *juntado terra* nos pés de feijão recém-nascidos. Entre um compasso e outro, construíam também um rancho para os abrigar nos períodos de plantio dos anos seguintes.

Como a maioria das mulheres do Terra Vista, Dona Sissi se multiplica na realização de diferentes atividades: além de trabalhar na roça, faz polpa de frutas, zela dos animais domésticos, da horta e dos netos, e busca diferentes fontes de renda monetária. Uma delas é a venda de balinhas e *pipocas* na sala de sua casa – que faz as vezes de uma pequena mercearia. Naquela tarde nublada, chamei pelo seu nome na direção da janela da sala. Dona Sissi abriu bem as janelas da sala e buscou um cafezinho e um doce de amendoim para cada uma de nós. Sentada e quieta, o olhar de Dona Sissi caminhava longe. Com ela, as conversas voam alto, desviando-se muitas vezes de minhas perguntas e sendo interrompidas apenas pelo silêncio de quem está ativamente botando sentido em tudo que vê ao seu redor. Mestreira que é, suas respostas indicam *trieiros* para fazer o pensamento caminhar. Mestreira se fez nas andanças que compõem a sua vida.

Ela nasceu perto de Itamaraju-BA, na zona rural de Nova Alegria, distante cerca de 270km de Arataca. Ali viveu nas terras de sua avó até que seu pai vendesse o pedaço que lhes

cabia<sup>14</sup>. Seus pais *se picaram* e seguiram em busca de terras em uma nova fronteira agrícola que se abria. Já Dona Sissi continuou na Bahia, mas não na roça. Mudou-se junto com seu marido para Porto Seguro, onde residiram por alguns anos.

*É... mas se a fazenda era de outras pessoas, que que eu vou fazer por lá? Né? A fazenda era de minha vó, só que era da minha vó e era dos herdeiros, né? Parentada. Aí todo mundo venderam os pedaços dele, foram embora. Papai vendeu o dele também, se picou. Foi pra Belém do Pará. Eu falei 'vou ficar por aqui mesmo'. Aí eu não quis ir, nem eu nem minha irmã<sup>15</sup>. Nem um [outro] irmão da gente. Num quis ir não, que a gente tinha marido e marido não quer acompanhar esposa não. Nós ficou pra trás. Eles foram embora pra lá (Dona Sissi, 2016).*

O tempo *na rua* foi longo, mas a vontade de viver no campo resistiu. Afinal, *quem é do chão não caça colchão*, como diz ela. Foi da terra que veio, para a terra vai voltar quando morrer<sup>16</sup>. Resolveu juntar-se aos Sem Terra para retornar ao chão ainda em vida e assim poder, cotidianamente, escutar o canto dos passarinhos enquanto labuta; realizar a identidade camponesa tem a ver com esse contato estreito com a natureza<sup>17</sup>. Andar pelo mundo, porém, é ato de constituir-se gente:

*Muito longe. Né? Nasce... num canto. Cria, aí vai criano e aí vai saindo, né? Pensa bem pra tu ver. Como é que a gente conhece coisa! É longe... aí eu fico pensando assim: “meu Deus. A gente é ser humano que anda tanto lugar, né? Nasce num lugar, onde cresce aí fura mundo (Dona Sissi, 2016).*

Andar nesse mundão<sup>18</sup> foi o que Seu Cosmo também fez. Ele é baiano, porém não nasceu no Sul, região do estado onde localiza-se o Terra Vista. Birapitanga foi seu ponto de partida. Lá é longe, mas *é cacau, é gado, é igual aqui mesmo*. Se criou nas andanças, entre fazenda e fazenda, a procura de trabalho e sustento para o seu povão:

*Quando meu pai morreu, eu fiquei garoto. Aí eu tomei conta da minha família. Eu criei 6 irmão. Tomei conta da casa. Olha minina, eu molecotinho, 10 pra 12 anos, eu chegava numa fazenda, pedia uma morada, aí os cara olhava pra minha cara assim, “pra quem essa morada, menino?!”. Eu digo “é pra mim mesmo”. E você tem família? Eu dizia assim “tenho. Tenho e não tenho. É por causa que eu tomo conta da minha mãe com 6 irmãos”. “E você não tem pai?” Eu digo “não. Meu pai morreu, eu era garotinho”. Aí tem vez que eles ficava olhando pra mim assim... Aí eles tem um gaiato, né? Aí pra botar lá: “você tem alguma irmã moça?” Eu digo “tenho, duas.” Aí conversava lá mais o gerente, o empregado: “dá morada a ele, um lugar mais recanteado”. “Aí ó, tem aquela casa lá,*

<sup>14</sup> Para análises sobre a questão da herança, da divisão da terra e do patrimônio familiar entre camponeses, ver Moura (1978), Woortmann (1995) e Micaelo (2014).

<sup>15</sup> Dona Mocinha, irmã de Dona Sissi também é assentada no Terra Vista.

<sup>16</sup> Farias (2009) cita diversas falas de camponeses assentados no Mato Grosso do Sul que fazem referência à terra nesses termos. Uma delas, Dona Teresinha, diz: “O dia que eu for plantada (risos) né? (risos) porque por enquanto eu tô plantando e um dia eu vou ser plantada” (p.15).

<sup>17</sup> Margarida Maria Moura, em sua pesquisa junto a camponeses mineiros, afirma que a herança tem um papel estratégico na continuidade de um território como uma área camponesa e, por vezes, isso é mais importante que colocar o patrimônio familiar em mãos de descendentes diretos (1978). Poderíamos, com isso perguntar por exemplo, se no caso de Dona Sissi (e tantos outros assentados da Reforma Agrária), a ida para uma terra conquistada é transformar um território em área camponesa, mesmo que não sejam dela herdeiros?

<sup>18</sup> Uma análise de como a ideia de “mundão” se constitui para camponeses assentados pode ser vista em Farias (2007).

*assim assim assim. Cê quer morar lá?” Eu digo “vou”. “Vai lá olhar a casa”. E eu olhava a casa e tal. Vou. Aí chegava, prendia quatro, cinco animal e levava pra lá. (Seu Cosmo, 2016).*

A busca por uma casa de morada deságua em outras questões como, por um lado, o trabalho sobre a terra e, por outro, a relação com o dono dela. Sigaud (2007) etnografou um processo de busca por casa de morada na Zona da Mata Pernambucana das décadas de 1960 e 1970, em um momento de plena transformação dessa região. Tradicionalmente, a criação e a ruptura de vínculos entre patrões (usineiros) e trabalhadores tinham como ponto central a casa: os trabalhadores e suas famílias circulavam entre os engenhos e demandavam uma *casa de morada*; por outro lado, para desfazer a relação, o trabalhador simplesmente entregava a casa de volta ao patrão. Os momentos do encontro entre sujeitos potencialmente vinculados eram marcados por uma série de movimentos, gestos e palavras ritualizados onde patrão e empregado contraíam ou desfaziam-se de obrigações mútuas. A conversa inicial ou final resumia-se à interpelação do trabalhador pelo patrão, para saber de onde vinha e porque havia rompido o vínculo anterior. A relação que se estabeleceria dali para frente, sintetizada na concessão da casa de morada, constituía-se como um acordo tácito. Ao *receber* a casa de morada, esperava-se que o dono do engenho protegesse o trabalhador e a sua família, fornecendo-lhes *ajuda* nos momentos de doença, morte e parto; estava implícito também que o usineiro poderia eventualmente *dar* presentes a família em tempos de festa.

*Oferecer* uma casa de morada abria, para o trabalhador, a possibilidade de *receber*, em algum momento do futuro, um pedaço de terra onde pudesse abrir um roçado. Por fim, era esperado que o dono de engenho não intervisse nas decisões que diziam respeito ao *pai de família*. Por outro lado, o ato de *dar* a casa trazia em si mesmo a expectativa de que o novo empregado fosse leal ao patrão e ao engenho, e que não trabalhasse fora dali. O trabalho do novo empregado seria recompensado mediante o pagamento de um *ganho*, algo próximo à noção de salário, ao passo que a lealdade, a obediência e o estreitamento do laço afetivo com a família do dono poderiam traduzir-se em cessão de um espaço denominado *sítio*, o qual introduzia para o empregado e sua família a garantia de *status* e estabilidade dentro do engenho.

Voltando à narrativa de Seu Cosmo, vemos que a fronteira desse poder do patrão sobre a família do empregado se desenha no mando sobre o corpo das mulheres:

*Aí um dia chegou um cara pão, dente de ouro, cabritou. “Ó miúdo”. “Sente”. Ele entrou, ele entrou desse jeito mesmo e foi passando pra cozinha. Eu fui pra lá, peguei no braço dele. Eu digo “sente aqui, ó. E se você precisar de um café, de uma água, me fale que eu mando os menino trazer”. Nem era as menina. “Daí pra lá é das mulher”. Aí sentou, ficou todo cabrero, né? Aí eu digo “menino traga um café presse homem aqui”. Aí o menino trouxe o café, ele tomou o café e prali disse “eu já vou, té logo”. Eu “té logo”. Quando eu*

*chego lá o povo já era “rapaz eu passei uma vergonha que eu nunca passei na minha vida”. “Por que? Que que você fez?” “Rapaz, aquele menino que tá ali, ó. Eu cheguei lá, eu chamei ele, aí ele mandou eu entrar e eu vou passando pro lado da cozinha”. Ele levantou daonde ele tava, ele pegou no meu braço e fez eu sentar”. Fiz mesmo. Ouxi, tem que dá respeito. Num é isso? Ele tava pensando que no caso eu era menino, eu ia deixar neguinho fazer o que quer com minha família? Não! (Seu Cosmo, 2016).*

Podemos observar, com a experiência de Seu Cosmo, a coexistência e (por vezes o contraste entre) de distintos lugares: em seu corpo de menino, ocupava o lugar do pai de família; a casa, em que dali (para dentro) *é das mulher*, é o lugar da família e contrastava com a fazenda, o lugar do trabalho. Todos eles, entrelaçados na mesma pessoa confluem para imagens de um lugar no mundo, ou das possibilidades de estar no mundo, como veremos a seguir, a partir do contraste entre campo e cidade.

Seu Cosmo não foi para a cidade com a família. É que *naquele tempo não tinha esse negócio de cidade, né? Tinha cidade, agora eles não puxava pra cidade*. A cidade só exerceu o seu magnetismo com seu Cosmo quando ele já estava criado.

*Aí quando tava com 17 pra 18 anos eu caí no mundão, que os pequeno já tava grande, deixei tomando conta da velha e caí no mundo. (...). Comecei a morar em cidade. Eu morei em Ubaitava um bocado de ano. (...). Eu passei lá 20 e tantos anos. Foi lá que eu consegui família. Tenho 4 filho pra lá. Tudo sobre si. Aí eu consegui família aí, fui crescendo, crescendo, depois apareceu isso aqui, eu vim praqui. (Seu Cosmo, 2016).*

Veio *pros Sem Terra* buscando realizar um sonho antigo: queria trabalhar em uma terra que fosse sua; queria não ter patrão. É do sonho da autonomia que se trata – algo que as possibilidades da vida no campo, especificamente em um assentamento de Reforma Agrária, anunciavam.

As andanças também compõem a história de vida de Seu Loro. Ele nasceu onde hoje é a Terra Indígena Caramuru-Paraguassu, dos Pataxó Hã-hã-hã – uma área que foi retomada pelos índios no início da década de 1980 e posteriormente regularizada pela Funai<sup>19</sup>. No entanto, e a despeito do parentesco com indígenas desse povo, ele não se considera indígena – marca, em sua fala, a criação em Minas Gerais, para onde foi ainda criança. *Eu nasci lá dentro. Porque eu não sou consagrado como indígena. Não. Só meus parente. Só nasci lá. Só meus parentes que são índio. Eu saí e nunca mais... pra dizer que eu me criei mesmo foi em Minas*. A vida, novamente, mostra que é feita nos movimentos.

*L – Foi, meu pai comprou uma rocinha pra lá e mudou pra lá. Quando eu mudei pra lá eu tava com 12 anos. Aí depois que fiquei homi, eu parti no mundo e voltei pro Sul de novo. “Não, meu lugar é pra cá”. Deixei o veio lá e se mandei. Aí vim pressa região aqui e*

<sup>19</sup> A TI, de 54 mil hectares, havia sido demarcada ainda na década de 1930 como Reserva Indígena pelo antigo SPI. Após a criação do Posto Indígena, fazendeiros locais começaram um longo processo de invasão das terras e expulsão dos indígenas que fizeram a primeira retomada em 1982. Apenas em 2012 o STF julgou procedente a demarcação antiga e suspendeu os títulos dos fazendeiros (Machado, 2012; Paraíso, 1976)

*nunca mais saí. Só em Camacã, dentro de Camacã, eu morei 25 anos. É. Na cidade. Trabalhava rural ali, naquelas fazenda tudo ali, eu trabalhava.*

*M – Trabalhava pros outros?*

*L – É. Mas sempre eu tinha um lugarzinho específico que eu ficava. Na rua eu fiz uma casinha, aí depois arrumei família, onde nasceu esse menino meu. Tenho três. E tenho duas meninas que mora em Camacã. A mãe deles também mora lá. (Seu Loro, 2016)*

As trajetórias de vida de Seu Loro, Dona Sissi, Seu Cosmo, entrelaçadas, permitem-nos observar alguns aspectos que estruturaram o caminho trilhado pela população camponesa em geral, especialmente do contingente que, no curso da história, tornou-se *sem-terra*. A posse instável da terra, as condições de trabalho em terras alheias ou o desmantelamento de territórios e comunidades, combinada a flutuações no interesse capitalista de implementação de lavouras comerciais (Brandão, 1995) impõem aos camponeses que não realizem efetivamente um modo de estar na terra regido por padrões socioeconômicos e afetivos que permitem que a terra seja ao mesmo tempo patrimônio familiar e fonte de abundância. Um dos efeitos desse impedimento é, por exemplo, que a família se torna fraca, pesada. Essa noção foi sublinhada por Seu Edvaldinho e Seu Capixaba, que destacam: o problema de ter muitos filhos era estar submetido ao mando e aos escassos pagamentos dos patrões. Existe, para eles, uma certa incompatibilidade entre viver na terra como camponês e ter patrão. Seu Capixaba destaca esse ponto: *porque quando você tem a roça, tem um terreno e tudo você faz por sua conta, tudo bem. Mas quando é mandado, [e o patrão fica] querendo, querendo e [você] fazendo, fazendo... Deus me livre!*<sup>20</sup>

A amizade também se enfraquece diante da distância e do tempo que as andanças acabam por produzir. Dona Sissi, por exemplo, teve seu umbigo enterrado na fazenda de sua avó. Perguntei a ela se costumava andar por aquelas bandas ainda – informada pela vasta menção, na literatura antropológica, sobre esse tipo de prática e o costume de retornar para o local onde o umbigo foi enterrado. Ela respondeu que não – há mais de 20 anos que não visita a região: *“e num tenho vontade de voltar pra lá não. Eu não. Lá não é ruim, lá é bom. Mas a gente não tem parente lá, né? Lá só ficou os estranho e os amigo. Mas hoje em dia, os amigo nem conhece a gente mais, tantos anos. Fez-se terceiro. Não tem muito mais pra gente voltar lá.”*

O lugar do pertencimento para o qual se busca retornar não coincide, no caso dos mestres, necessariamente – ou apenas – com um *lugar de origem*. Como veremos, camponeses *sem-terra* que se fazem, no curso da luta, assentados Sem Terra, constroem seu

<sup>20</sup> A literatura sócio-antropológica sobre o campesinato aponta as relações de compadrio como estratégias para tentar equalizar o poder entre famílias de sitiantes e posseiros e famílias de proprietários, fazendo com que as primeiras passassem à condição de agregados. Ver, por exemplo, Marques (2002).

lugar no mundo também a partir de uma dimensão de projeto de futuro que se coloca ao mesmo tempo como a superação de determinados aspectos da experiência do passado e como possibilidade de realizar outros aspectos também de um passado que guardam consigo.

### **1.2 O tempo do contrato**

No sul da Bahia, a economia do Cacau, baseada na exploração da terra e do trabalho recebia novos investimentos de infraestrutura e tecnologia enquanto aprofundava a estrutura social de desigualdade de poder (Bernardelli, 2010). O próprio Terra Vista, nesta época, “*era área dum coronel. Aqui é, num tempo daquele, da escravidão, quem entrava aqui até pra caçar trabalho, entrava cismado, que o dono daqui era muito custoso. Era...*”, afirmou Seu Loro – que conheceu os mandos e desmandos dos coronéis da região, por ter trabalhado muitos anos em suas fazendas. Eles dominaram a vida política do município de Arataca e de toda a região. Seus poderes não estavam circunscritos aos contornos de suas fazendas, mas atuavam também na política local. Como afirma Solange Santos, assentada no Terra Vista e ex-diretora do CIFF:

As fazendas principais do Município de Arataca pertenciam as famílias: Cavanhaque, Almeida e os Furtados. Os atuais assentamentos Terra Vista e o Rio Aliança (esse último se chamava Contrato) pertenciam a eles. A fazenda Bela Vista, era da família Elias Cavanhaque, família que a sociedade temia, por ser uma das mais ricas da região. O sobrinho de Elias Cavanhaque (Eduardinho Cavanhaque) foi o segundo prefeito de Arataca. O atual assentamento Rio Aliança, vizinho ao assentamento Terra Vista, pertencia ao capitão Almeida, também um dos mais poderosos da cidade de Una, que controlava até mesmo a prefeitura da cidade (Santos, 2003, p.12).

Especificamente nessa região, o coronelismo “teve como traço marcante o fato de não estar centrado apenas na figura de um único coronel regional, mas em diversos coronéis” (Bernardelli, 2010, p.75). Sob o mando dos coronéis se assentou uma estrutura de relação de trabalho baseada na expropriação e na força física. Seu Loro conta como se dava esse processo do ponto de vista dos trabalhadores:

L – *De primeiro, chegava numa fazenda procurando trabalho, ele ia avisando logo “ó, o trabalho tem, agora aqui não paga tempo, chegou, trabalhou, ganhou seu dinheiro, foi embora”. Houve até quando cê trabalhava e tirava saldo, ele dizia “ih rapaz como é que cê tirou um dinheiro aqui? A fazenda não pode pagar não”. Aí ele dava um agrado e mandava ele embora. O saldo você perdia.*

M – *Como assim um agrado?*

L – *Ah, no caso, cê trabalhava 5, 8, 10 anos, na hora de sair ele pegava uma mixaria pra você fazer uma feira, ele dava e pronto. Tava pago. Era assim. Agradado, sair calado. Que se fosse buchicar, conversar era sujeito perder a vida. É. Contrato (Seu Loro, 2016).*

No “tempo do contrato”, os vínculos entre patrões e trabalhadores eram ancorados na personalidade, em acordos tácitos e em equivalências entre dons e prestações de

serviço – tal qual descrito na seção anterior, sobre o contexto dos engenhos pernambucanos. É preciso ressaltar que, na zona da mata pernambucana e no sul da Bahia, “as transações implicam indivíduos situados em posições extremas da hierarquia social e a balança do poder pende para o lado dos patrões” (Sigaud, 2007, p.125). Enquanto os deveres dos moradores eram vistos como obrigações, aqueles dos donos eram compreendidos pelos sujeitos das transações como *agrados*, ou seja, como *dons*, expressões da bondade dos patrões; não existiam “compensações socialmente instituídas para reparar o seu não-cumprimento” (Sigaud, 2007, p.124). Como comenta Seu Loro, qualquer expressão de *desagrado* frente ao “presente” ofertado pelo patrão poderia terminar em morte: *agradado, sair calado*. No Sul da Bahia e na Zona da Mata Pernambucana, constatamos que as obrigações vinculam as pessoas, ao mesmo tempo em que o dom desobrigava o patrão a cumprir sua parte do “contrato”. Na região de Arataca, a retórica do contrato mobilizada pelos patrões criava a noção de que o vínculo a ser estabelecido envolvia uma espécie de favor que o patrão concedia ao camponês, cedendo a este último a terra:

*Tudo que cê vê aqui, foi feito tudo na base do contrato, aí eles chegava aqui, tava a mata aí, eles “ó, não tem trabalho. Tu quer fazer um contrato aqui?”. Aí a pessoa “não, eu aceito”. “Ó a mata aí, entra aí, pode plantar”. Aí cê ia lá e fazia aquela roçona de cacau. Quando o cacau começava a produzir, ele dizia “ó, tá na hora da gente acertar o contrato”. Aí ele dava uma mixaria, cê ia embora com o bolso puro e ele ficava com a roça. Foi tudo feito dessa forma. É... (Seu Loro, 2016).*

No contexto etnográfico analisado por Sigaud, é a inserção da linguagem do direito que dá corpo para a resistência por parte dos trabalhadores. Ela dialoga com a perspectiva de um deles, Zé Mariano, que se recusa a receber o agrado do patrão e articula-se com o recém-criado sindicato de trabalhadores rurais para cobrar, na justiça, o *direito devido*. Ele reifica o aspecto desobrigador do presente de seu patrão e ainda se utiliza da lógica da reciprocidade para equivaler o lucro que *deu* ao patrão, seu Zezito: “Há sete anos que eu também venho tirando 40 toneladas de cana por dia, mais minha família. Porque, quanto também que lucro eu não dei ao senhor dentro de sete anos?” (Sigaud, 2007, p.126). Já no Sul da Bahia, era arriscado contestar um *contrato*:

*Aí cê não tinha outra alternativa, a terra não era sua, cê só tinha a plantação, ele ia lá fazia um acordo mais você, lhe dava o que queria e você ia embora, puro, sem nada e eles ficava com sua roça. Foi tudo nessa base, aquela maracutaia danada. O pobre não tinha vez. Aí tudo foi o povo humilde é quem fez. Só que ia embora, largava tudo aí. (...) Ele já recebia lá, sequinho, era só fazer o dinheirinho dele (Seu Loro, 2016).*

O circuito do dom reifica um mundo de relações concretas que está fundado na exploração mercantil (Reinhardt, 2006); um em que *pobre não tinha vez*, conforme atestou Seu Loro. Na zona da mata pernambucana, essa exploração é expressada por Zé Mariano na

sua recusa do presente, mediada pela linguagem do direito. No Sul da Bahia, a justiça existia no papel, mas não valia de nada na prática: “*tinha justiça, mas ele não usava a justiça, ele usava a força bruta. Ele botava aqueles homens fortemente armados pra dar os posseiros desprevinido e matavam todos*”, conclui Seu Loro. Assim, o sistema de contrato subsistiu no sul da Bahia até quase a década de 1990, utilizando-se da retórica da reciprocidade, da exploração do trabalho e do emprego da força bruta para garantir a dominação sobre pessoas e terras.

Este aspecto da produção cacaueteira contrasta com a opulência ostentada pelos proprietários. A primeira metade do século XX é marcada pela extravagância dos barões do cacau. A esse respeito, ouve-se comumente no assentamento, por exemplo, histórias de proprietários que saíam de Ilhéus para fazer a barba em Copacabana, no Rio de Janeiro. Na segunda metade desse século, a produção seguia a todo vapor nesse período – na década de 1970, o cacau representava 70% da renda do Estado da Bahia e o poder político e econômico dos coronéis crescia. Com isso, era aprofundado o controle sobre as terras, o que ampliava também a utilização de violência física sobre quaisquer resistências. Seu Loro afirma ter havido movimentos espontâneos de ocupação de terras por parte de lavradores e *contratistas* no tempo “do Sarampo”, referindo-se a uma região próxima ao município de Arataca onde, em meados da década de 1970, houve um surto da doença:

*Mataram 20 e tantos posseiros, que o povo era desorganizado, aí vinha aquele pessoal, entrava dentro da terra que existia dono. Aí um tirava uma posse aqui, chegava os homi daqui prali, daqui praqui, e aí dividia tudo. Aí o dono botava pistoleiro, o pistoleiro chegava aqui, matava esse, ia pra outra posse, matava outro, ia pra outra posse matava outro, ninguém nem sabia. Quando via, já tinha meio mundo de gente morto, que eles matava. Matava as família toda (Seu Loro, 2016).*

Diante deste cenário, é só no fim da década de 1980 que os trabalhadores *contratistas* do Sul Baiano têm a chance real de incidir na estrutura social a ponto de modificá-la a seu favor. Com a recente abertura democrática e a reorganização dos movimentos sociais, o MST – fundado oficialmente em 1984, no sul do país – conquista sua primeira terra na Bahia em 1987. A partir de então, se organiza na região de Prado, extremo sul do estado e logo se expande para a região cacaueteira. Neste mesmo período, a economia global do cacau se reorganiza; países do oeste africano e sudoeste asiático estruturam sua produção agroexportadora que passa a competir com o cacau baiano, fazendo com que os preços caiam. Ao mesmo tempo, as lavouras são assoladas por duas pragas, uma delas conhecida como vassoura de bruxa, prejudicando em muito o setor. Assim, a *bruxa* consolida as condições materiais necessárias para o enfrentamento aos coronéis e seu brutal sistema de contrato. Um

assentado do Terra Vista, interlocutor na pesquisa de Bernardelli (2010), sintetiza o que a “bruxa” representou para os trabalhadores *contratistas* da região:

Agora quando foi em oitenta e cinco, por aí, aconteceu esta bruxa foi quando nós tivemos o direito, os trabalhadores rurais, de ter um pedaço de terra. Eu agradeço esta bruxa que tá aí acabando o cacau. A bruxa foi uma perseguição muito grande que a gente teve aqui no Brasil, na Bahia, com a bruxa né? Mas infelizmente eu mesmo agradeço, sabe por quê? Porque se não fosse a bruxa eu não tinha minha roça aqui dentro, eu não moraria aqui dentro, eu podia ser um trabalhador daqui de dentro, mas dono daqui eu não era (p.76).

Na época em que a “bruxa” modificava a economia local, o trabalho ficou ainda pior. Seu Loro “trabalhava um mês num lugar, trabalhava um mês ni outro” e resolveu buscar uma alternativa. Encontrou o movimento, botou as coisas num saco e se mandou.

### **1.3 Lutemo e padecemos**

Seu Cosmo e Seu Loro são dois mestres que vivenciaram a criação do Terra Vista desde a primeira ocupação da terra. Ser mestre é também ser guardião vivo de uma história que a todos pertence. Nos rastros de suas andanças, nos é permitido retrazar a estrutura da despossessão e ver germinar, passo a passo, os gestos da resistência.

Eles se encontraram em 1991, durante a primeira ocupação da então Fazenda Bela Vista, em Arataca – BA. A área, com aproximadamente 900 hectares, já havia sido declarada improdutiva pelo Estado – o que seria razão suficiente para a desapropriação. Porém, é a demanda materializada na ocupação que abre a possibilidade de negociação para que o Estado cumprisse a legislação. Entre a primeira ocupação da terra e a imissão de posse, o movimento enfrentou cinco violentos despejos. Apenas em julho de 1994 as famílias receberam o direito legal de viver ali.

*Eu tô aqui desde o princípio. Desde o começo. Aí a gente veio se parar, arranchado, ali na beira dessa pista. Aí mesmo nessa entrada aí<sup>21</sup>. A gente fiquemo acampado aí uns 40 dias nessa beira de pista aí. A gente ocupemos aqui com 300 família. Aí essas família, aí teve um despejo, muitos não vem mais e evai diminuindo diminuindo, quando pensou que não a gente só tava com 20 e poucas família. Aí depois veio crescendo novamente, né? E vai saindo aí, aí esses camarada aí, evai ficando aí, evai juntando gente, (...) Daqui a gente bateu uns 5 ou 6 despejo (Seu Cosmo, 2016).*

A fazenda tem uma localização estratégica devido à sua proximidade a uma estrada federal, o que a tornava objeto de disputa ainda mais acirrada. Sua ocupação fez parte de uma série de mobilizações regionais promovidas pelo MST desde 1987, que buscava ao mesmo tempo “dar maior visibilidade ao movimento, como facilitar o escoamento da produção”<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Seu Cosmo fala da entrada principal do assentamento, distante cerca de 2km da BR e mais 5km de Arataca.

<sup>22</sup> Seu Cosmo: “e a gente ficou aqui né, numa área com duas pista. Pra onde a gente quer ir, a gente chega ali,

(Bernadelli, 2010, p.78). Assim, acampar na beira da estrada e dentro de uma fazenda improdutiva é fazer uma denúncia, ao fazer despontar que “na sociedade capitalista, a propriedade privada tem um valor supremo, acima de qualquer outro, inclusive o da vida humana” (Caldart, 2004, p.35). Neste contexto, as ações do MST “relativizam esse valor e propõem uma inversão de prioridade, colocando a vida e o direito ao trabalho como anteriores à propriedade” (*op.cit*), rompendo, portanto, com o lugar instituído para os camponeses *sem-terra*.

Apesar da vastidão, o mundo da fazenda é inóspito e o encontro entre os ocupantes e aquele território foi marcado pela fome, em um primeiro momento:

*O problema foi a fome que nós passou aqui dentro. Quando nós chegou... Você conhece o mato que chama afeto? A gente comia aquilo. Ele, quando ele vem nascendo, ele vem com uma mãozinha fechada. Aí a gente quebrava aquele renovo, pra esquentar ele, e vortar e cozinhar e comer. Agora como? Em água de sal, sem um pingão de óleo. Aquilo amarga pior que de jiló. (Seu Cosmo, 2016)*

Naquele ponto, a *abundância* era projeto de futuro, mas desde o primeiro gesto, o mando sobre a terra é questionado pela forma de ocupação e relação estabelecida entre acampados e o território-a-ser-transformado: *a gente sobrevivia; às vez a gente ficava comendo porcaria, era olho de feto, era palmito de jussara, dendê, tudo nós tirava palmito pra não morrer de fome*, reforçou Seu Loro. O domínio sobre a natureza, representado pelo avanço e esgotamento da indústria cacauera (conforme será visto em mais detalhes no capítulo 2), é questionado por um outro tipo de relação que, já de início, se projeta junto à terra. A fome aguda que experimentam é distinta do impedimento de desfrutar de um bago sequer do cacau que haviam *construído* enquanto *contratistas*; diante da mais aguda escassez de alimentos, a terra concede, ainda assim, o mínimo para a sobrevivência.

Contra a lavoura comercial, o projeto de multiplicação do alimento se planta junto com a ocupação. Nessa guerra materializada nos campos, não é à toa que é sobre o alimento que se marca a posse: *a gente plantava. A gente chegou trabalhando muito. Fizemo muita roça. Mas [quando] o pessoal dava despejo, o pessoal vinha e destruiu tudo. Cortava tudo. Quando nós chegava lá, tava assim de novo. Aí nós ia plantar de novo*, conta Seu Loro. Os despejos incluíam não apenas a retirada à força dos ocupantes da propriedade privada, mas também a destruição do que havia sido cultivado por eles.

O processo de plantio durante um acampamento tem várias dimensões: fornece condições materiais de superação da fome que encontram quando chegam; cria um espaço-tempo propício para o aprofundamento do vínculo entre os recém identificados companheiros

---

pega o carro e se pica no mundo.”

de luta e faz emergir – na concretude do cotidiano – o exemplo de que criar uma outra sociabilidade é possível, desta vez, resultado do esforço e da organização coletiva (Caldart, 2004). A abertura de uma roça durante o momento da ocupação é como o hasteamento de uma bandeira que imprime no espaço o início da feitura de um novo território e de um novo ser.

A peça de teatro “Mutirão em Novo Sol” (Boal e Xavier, 2016) descreveu esse embate dramático. O texto conta a história de um grupo de posseiros que passa a questionar o tempo de trabalho devido pelo fazendeiro das terras onde vivem. Como resposta, o proprietário solta o gado nas lavouras dos posseiros. A cada nova investida do poder, eles se reúnem em mutirão para reconstruir o que têm de mais precioso – na potência de uma roça em crescimento, está contida o florescimento da organização coletiva e da justiça. Tanto nesta peça quanto durante as ocupações de terra, o processo de descobrir-se – fazendo-se – sujeito social de direitos coincide com a produção de uma dinâmica própria em um território.

Antônio Bispo (2015) descreve como se deu o combate pelo Estado a diversas comunidades que entre si partilharam o fato de se organizarem a partir de um outro modo de vida e relação com a terra, como foi o caso, segundo o autor, nas experiências do Quilombo de Palmares (AL), Caldeirões (CE), Canudos (BA) e Pau de Colher (PI). Mesmo pertencentes a momentos históricos diferentes, Bispo demonstra que “os colonizadores não se contentaram com o aniquilamento do povo e o desmantelamento da organização, ateando fogo em tudo aquilo que poderiam simbolizar ou significar seus modos de vida” (p.64). Para o autor, a tentativa de apagamento do rastro simbólico dessas experiências é fundamental, dado que estas representaram para o Estado “resistências socioculturais e intelectuais” (p.53).

Assim, cada despejo vivido durante o tempo da ocupação da área é também uma pequena repetição da destruição de Canudos e de Palmares. Isto porque, também neste contexto, faz-se necessário não apenas reafirmar o lugar da propriedade privada, realizando o despejo. Destruir a roça é destruir a possibilidade mesma de usufruir do fruto do trabalho; é a continuação da impossibilidade de chupar um cacau enquanto se trabalha. Produzir este aniquilamento simbólico é combater a ideia de que camponeses podem implementar um modo de vida outro, que não envolva a expropriação da terra, do trabalho e de si. *Nós lutou muito aqui, menina. Lutemo e padecemos. Inté que nós conquistemo. A luta não foi fácil*, conclui Seu Cosmo.

Como era de se esperar, a cidade acompanhava de perto a disputa. A recepção dos moradores reificava e legitimava a postura do Estado e dos fazendeiros: *Quando a gente chegava aí em Arataca, o pessoal dizia “vixi, tem que fechar a porta que chegou um bando de ladrão aí”. É... eles identificava a gente aqui como ladrão. é... A discriminação utilizava o*

mesmo marcador já afirmado pelo Estado, ou seja, a contestação da propriedade privada fazia com que fossem identificados como ladrões. Eram constantemente ameaçados de agressão física; não podiam frequentar o comércio e os equipamentos públicos locais; não recebiam nenhum tipo de colaboração – mesmo as sementes eram de difícil acesso.

Por um lado, a identidade dos Sem Terra ia se consolidando, restituindo os sujeitos em sua humanidade (Caldart, 2004), à medida que tomavam para si a possibilidade de construir a própria história em parceria com outros sujeitos com quem partilhavam as condições de vida anteriores ao acampamento e os projetos de futuro para quando conquistassem a área. Por outro lado, Seu Loro conta que os moradores de Arataca *tinha a gente como um bicho, um negócio assim, eu acho que era*. Assim, a identidade também se constituía a partir da oposição que se formava entorno da presença deles ali. Este jogo entre o dentro e o fora por meio do qual se estabelece uma identidade (Nogueira, 2009; Araújo, 2015) espelha um outro jogo: a oposição entre aquele tempo de disputa e o atual.

*De vez enquanto, ni Arataca tem um conversando besteira ali, eu falo “vocês identificava a gente aqui como ladrão. A gente não era ladrão. Hoje nós têm o que vocês roubaram. É. Lá na minha roça ali não fica nada. Eu planto feijão, vocês come, eu planto banana, vocês comem, eu planto impim, vocês come”. Então, nós reverteu o quadro, porque nós não era ladrão, ladrão nós tá vendo dentro de nossa roça que vai lá e come o que a gente produz; é cacau, o pessoal de Arataca rouba. Então... quem é o ladrão da história? O ladrão é quem vai roubar nós. Hoje nós têm pra comer, o povo roubar e nós dar. Ainda sobra um pouquinho pra vender (Seu Loro, 2016).*

A reversão do quadro de que fala Seu Loro ocorreu de dentro para fora, mas sempre em contraposição à perspectiva de fora. O primeiro retorno para a terra, materializado na conquista da área, contribuiu de forma decisiva para esta nova identidade que nasce – afinal, quem poderia sequer imaginar *que um dia a gente seria dono disso aqui?* Assim, a identidade *sem terra*, marcada por um *lugar* social de vida e trabalho experimentado a partir simplesmente da falta da terra, transforma-se em identidade Sem Terra; uma que é, ao mesmo tempo, “enraizada nas suas próprias tradições culturais de trabalhador da terra” e recriada a partir do vínculo “com uma luta social, com uma classe e com um projeto de futuro” (Caldart, 2004, p.33). Assim, *ser dono* contrasta com a situação de exploração do trabalho e instabilidade de posse vivenciada pelos camponeses antes da organização no movimento, possibilitando que se leve à cabo um projeto de relação na e com a terra que permita *comer, dar, os outros roubarem e ainda sobrar um pouquinho pra vender*.

### 1.4 Começar de novo

A oficialização da conquista da terra, porém, não é condição suficiente e automática para implementar o modo de vida e a abundância que se almeja. As concepções que informam uma relação com a terra e com o trabalho baseadas na exploração de um pelo outro e dos recursos naturais pelos humanos ainda estão internalizadas:

*É muito difícil. Que o pessoal, a mentalidade deles, eles pensa assim: "quando eu vou pra terra, eu vou pra trabaiaar, pra fazer o meu". Mas quando chega cá, é diferente. Cada qual faz o seu, mas de uma forma organizada, de uma forma de parceria, o povo não tem costume com isso. Por sinal, a maioria foi acostumado a trabalhar de forma patronal, o patrão que mandava. Aí quando ele chega na terra, ele acha que aqui vai ter alguém que organiza, num é. Chega na roça quer se isolar. E não é assim. Nós pode viver junto um tanto de tempo, mas nós não pode se isolar. Quando você vai olhar, uma só pessoa não vai em lugar nenhum. Se ele não tiver uma parceria com alguém, ele fica atrasado (Seu Loro, 2016).*

Seu Loro fez esse comentário enquanto caminhávamos para a sua roça. Ele contava que, depois que o Terra Vista se transformou em um assentamento, o MST o convidou para visitar outros acampamentos e contribuir nos processos de formação de outros camponeses Sem Terra. As andanças – tema de nossa conversa naquela manhã – prosseguiram, mas marcadas por um outro compasso. Desta vez, Seu Loro levava na bagagem histórias e experiências de luta e vida que serviriam para inspirar e fazer refletir pessoas que, como ele, andavam à procura de uma terra e um novo jeito de viver. Essas pessoas trazem consigo uma longa trajetória de falta de autonomia; aprenderam a ser *pau mandado*, como diz Joelson. Assim, ser camponês neste contexto é uma invenção que se faz coletivamente e em permanente contraposição a modos de significação da terra e do trabalho que ora se materializam internamente aos próprios sujeitos, ora se apresentam como um projeto do Estado frente a organização do território, como veremos a seguir.

Diante dos processos de mobilização inerentes à atuação de movimentos como o MST, a *parceria* construída durante o tempo de acampamento – fundamental para a conquista da terra – costuma ficar em segundo plano quando esta se torna, oficialmente, um Projeto de Assentamento de Reforma Agrária. Neste momento, a terra é *cortada* – isto é, o Inca estabelece o loteamento da terra, dividindo-a fisicamente em glebas familiares. Intuo que o que informa esse modelo de território adotado pelo Inca é a noção de que o sítio camponês – em que a unidade de produção equivale à unidade familiar – espelha mais precisamente o que seria a *essência* da identidade camponesa.

A imissão de posse pelo Inca não é apenas o reconhecimento formal da legitimidade

da permanência dos Sem Terra naquele espaço, mas o início de um momento de reorganização territorial. A proposta do Incra é comumente intitulada por assentados e movimentos sociais como “quadrado burro”, porque divide toda a extensão da fazenda em lotes de igual tamanho, distribuindo-os entre as famílias beneficiárias. Seu Cosmo explica como se dá esse processo:

*Aí lá quando era logo liberada a terra, o INCRA loteava logo; cada um com suas áreas. Aí o que que os cara fazia? Desmatava, desmatava, tirava as madeira tudo, vendia as madeira, vender pra serraria e aquelas ponta de galho, eles fazia calvão. E quando lá pegava vendia a qualquer um. Aí um chegava comprava, vamo supor a minha, comprava a sua, comprava a do menino e evai evai e como resultado, voltava pro latifúndio. E agora pra voltar e conquistar essa terra de novo? É meio mundo de briga (Seu Cosmo, 2016).*

É como se o latifúndio estivesse inscrito *na* terra, visto que o modo de a conceber – como um recurso familiar a ser explorado – engendra um modo de viver sobre ela e com os demais. Assim, o “quadrado burro” do Incra tem efeitos na organização social pois atribui ao espaço uma série de significações que não se desconectam do modelo mercantil concretizado na fazenda. Por trás dessa política há a concepção de que na organização social camponesa o traço mais importante seria a relação entre a família (unidade doméstica e econômica primordial) e a terra, de forma que a parcela familiar encapsula todos os aspectos de reprodução da vida, sejam eles materiais ou simbólicos. Esse modelo está assentado em uma perspectiva sobre o campesinato que não necessariamente responde aos desafios (e projetos) específicos do tempo e do lugar em que se realiza a Reforma Agrária. Essa perspectiva não considera, tampouco, que o modelo do *sítio camponês* é, historicamente, complementado com a ocupação de um território mais amplo, construído em um sistema de posse comum, como descrito por Almeida (1986) e observado por Mônica Nogueira (2009):

*Uma modalidade de apropriação da terra, em que o controle deste recurso básico “não é exercido livre e individualmente por um grupo doméstico determinado, mas sim através de normas específicas instituídas (...) e acatadas, de maneira consensual, nos meandros das relações sociais estabelecidas entre vários grupos familiares de pequenos produtores diretos” (p.60).*

Assim, no contexto de Reforma Agrária, há um conjunto de pessoas que não dispõe de um território e se firmam na terra com o intuito de criá-lo. O Estado é convocado a redistribuir terras, mas coloca como condição a de imputar um modo de territorialização específico a essas comunidades gestadas na luta. O modelo proposto, no entanto, não potencializa a produção de vínculos comunitários, nem dá vazão às reconfigurações propostas pelos movimentos sociais diante de outras e novas formas históricas; isolados em lotes familiares, os assentados estão mais sujeitos a reproduzir a lógica de extração de recursos da

natureza aprendida por muitos durante o processo que os constituiu como empregados em fazendas. Ademais, a produção e circulação de alimentos fica mais penosa, visto que o isolamento dificulta a organização do trabalho, a venda dos produtos, as trocas de recursos e conhecimentos entre as famílias. Portanto, não basta enxergar a terra como meio de produção e o lote como o lugar central da vida social.

No Terra Vista, em um movimento de conjugação entre diferentes princípios, perspectivas e memórias, a comunidade buscou ressignificar o processo de territorialização imposta pelo Estado. Propuseram um modelo em que se mede a terra pelo trabalho, pela relação concreta em que se engaja. Bispo conta que, em sua comunidade,

O uso da terra era demarcado pelas práticas e cultivos. Isso era tão forte entre nós que, apesar das pessoas mais velhas possuírem alguns documentos de propriedade, esses só tinham valor para o Estado. Para nós, o que valia era os perímetros que chamávamos de extrema, demarcados pela nossa capacidade de cultivar e de compartilhar (2015, p. 81).

O princípio do trabalho como marcador da posse também é observado por Nogueira (2009) entre os geraizeiros do Norte de Minas Gerais, por Almeida (1986) entre os seringueiros do Acre, por Brandão (1997) entre os camponeses sitiantes do Vale do Paraíba e, finalmente, foi o que deu base para a territorialização no Terra Vista. Ali, conseguiram não lotear o assentamento no chamado quadrado burro do Incra; optaram por um modelo de agrovilas e roças sorteadas entre os interessados em trabalhar a terra. No documento “Começar de novo”, elaborado pela coordenação do assentamento no início da década dos anos 2000, essa proposta é registrada: “se a família tem apenas um indivíduo (homem ou mulher) como força produtiva terá a concessão de uma área menor. O que se quer é impedir o desperdício na distribuição e evitar a existência de terra ociosa dentro do assentamento. Vale dizer: reconhecer a função social da terra em primeiro lugar” (Ferreira, 2003, p.10). Cultivava-se o quanto o braço dá conta, de forma individual, familiar, ou em grupos de afinidade, mas sempre a partir de um acordo coletivo. Esse modo de assentar-se permite a ressignificação do território – antes fazenda – e aponta para um modo de produzir a vida social que se contrapõe ao modelo oferecido pelo Estado e ao modelo implementado pelo Latifúndio, além de negar estruturalmente a possibilidade de privatização da terra.

Os camponeses que ocuparam a fazenda não pertenciam àquele território, o que significa dizer – dentre outras coisas – que não conheciam as características naturais daquele espaço nem tampouco haviam estabelecido com ele (e nele) um conjunto de relações. Nas palavras de Joelson, *a terra, nós não sabemos a terra, antes. Nós não sabemos onde existe*

*uma nascente, não tem conhecimento nenhum, nós não temos pertença ali. Assentar-se ali e incidir sobre a forma de territorialização é considerado, pelos assentados, como um primeiro passo para reinventar-se camponês.*

### **1.5 Da terra vista se olha o Mar**

Em se tratando de um assentamento de Reforma Agrária, a agricultura é inequivocamente o epicentro do modo de organização social. Como explicitado anteriormente, muitos dos assentados traziam na memória uma forma de fazer agricultura que aprenderam sendo empregados em grandes fazendas; trouxeram também consigo o que aprenderam de seus pais e mães, que *botavam roça* de um modo muito difundido entre camponeses de todo o mundo – trata-se da agricultura de coivara, um sistema baseado no corte de árvores de grande porte e queima da vegetação mais rasteira. Depois que o assentamento se consolidou, a agricultura praticada ali era feita a partir dessas duas matrizes referenciais.

Dona Sissi relembra: *Porque no tempo de meu pai, ele cortava, roçava, depois voltava, tocava fogo, depois destocava, pra depois plantar.* Porém, esse modelo adotado não respondia às necessidades da própria terra, que ainda estava assolada pela vassoura de bruxa e bastante degradada pelos processos contínuos de desmatamento a que fora submetida enquanto era fazenda. Os assentados perceberam que esse modelo não se sustentaria por muito tempo – uma das características do sistema de corte e queima é a necessidade de pousio. Depois de alguns anos, a terra roçada precisa “descansar” e, com isso, novas áreas são abertas. Quando não há disponibilidade de terra suficiente para a rotação, o sistema de coivara fica impraticável.

Quanto ao uso de agroquímicos, Liu, assentado no Terra Vista cuja horta é referência para todos, acrescenta: *o cacau quando você aduba ele, quando você cultiva ele no adubo mesmo, ele vicia tanto no adubo que ele só produz no adubo, quando você conserva uma coisa que não é no adubo, ele dá pouco.* Neste contexto, o fogo proveniente do modo de fazer roça e os agroquímicos utilizados na produção de cacau aprofundavam a degradação da natureza e, simultaneamente, não garantiam a eles o projeto de abundância e autonomia que haviam sonhado.

A busca por alternativas fez com que o Terra Vista se aproximasse das propostas ligadas à agroecologia, o que significou simultaneamente reacender princípios e práticas dos

tempos de antigamente e combiná-las com novas técnicas. Essa caminhada trouxe para o assentamento uma série de propostas formativas e produtivas, além da conexão com um conjunto de comunidades e movimentos. Desse processo nasceu a necessidade de constituir uma articulação regional, chamada inicialmente de Teia de Agroecologia dos Povos da Cabruca:

*Veio com a necessidade da gente expandir o que estava sendo feito aqui, na aldeia Tupinambá, na Aldeia Pataxó Hã-Hã-Hã, nos quilombolas. E veio também da necessidade que os movimentos sociais mais sozinhos não tão respondendo. Individualmente não tá respondendo às demandas de todos os povos. Essa é a primeira questão. Individualmente, fomos percebendo que nem a luta indígena sozinha seria vitoriosa, nem a luta dos quilombolas, nem a luta dos movimentos sociais seria vitoriosa sozinha. (...). Então, Teia de Agroecologia nasce dessa necessidade. De juntar os povos (Joelson, 2014).*

A articulação e constituição de aliança com territórios e povos vizinhos ao Terra Vista fornece à comunidade situações de encontros com coletivos com os quais é possível identificar-se e vivenciar a diferença de maneira distinta aos encontros descritos anteriormente (com o estado, o latifúndio e a população local). Se antes o processo de construção da identidade dava-se pela explicitação do contraste e da resistência aos modos de vida instituídos por estes agentes, a partir da Teia, o encontro com a diferença promove confluências, visto que não tem como pano de fundo um projeto de aniquilamento; ao contrário, o diálogo contribui no fortalecimento de cada território, povo e comunidade em específico.

A diferença em relação a esse outro com quem se vincula no âmbito da Teia é observada, marcada e celebrada em distintas ocasiões. Uma das dimensões dessa aliança se dá pelo intercâmbio e colaboração nos processos produtivos. Um grupo de assentados do Terra Vista participou da farinhada dos Tupinambá da Serra do Padeiro, por exemplo. A partilha despertou memórias e essa atividade incentivou um grupo de mulheres no Terra Vista a buscar reativar a farinheira da comunidade. As diferenças entrelaçam a condição estrutural que partilham e passam a constituir pontos de convergência, tomando emprestado termos utilizados por um grupo em específico para ampliar suas próprias ressignificações territoriais e identitárias, como é o caso da ideia de *retomada*, como será explicitado a seguir.

Em julho de 2014 um grupo de Palestinos de um coletivo chamado Campus in Camps visitou o Terra Vista juntamente com o coletivo paulistano de arte Contra-Filé e Mestre TC, que articula a Rede Mocambos. Eles se reuniram no Terra Vista com o objetivo de trocarem experiências e produzirem, coletivamente, uma obra de arte a ser exposta na 31ª Bienal de Arte de São Paulo, realizada ainda naquele ano.

A presença dos palestinos em um território de Reforma Agrária foi muito celebrada no Terra Vista. O MST tem uma tradição internacionalista e, em diversas atividades de formação, a causa palestina é estudada e debatida. Tratava-se de um encontro entre povos despossuídos de suas terras. Durante o tempo em que lá estiveram, os assentados organizaram diversas atividades. De dia, levavam o grupo para conhecer roças de cacau, árvores plantadas depois da conquista da área e a fábrica de chocolate. De noite, havia rodas de conversa e cantoria. O assunto, à luz do sol ou da lua, sempre era permeado pela história contada dos e nos territórios expropriados: do lado mediterrâneo, as oliveiras gritavam a posse da terra; já na Mata Atlântica, a cabruca materializava a reterritorialização do povo que a inventou (cf. Capítulo 2).

Mas havia um incômodo intransponível no ar. Na última noite, Solange rememorava o processo de luta que levou à criação do assentamento, comentando do tempo da ocupação e da conquista da terra. Após um silêncio constrangedor, Ahmad – um dos jovens palestinos nascido em um campo de refugiados que integrava a comitiva – respirou fundo e fez uma pergunta cuja entonação buscava caminhar pela aliança, mas ainda assim exalava uma certa pontinha de indignação: por que vocês *ocuparam* uma terra que não lhes pertence, tirando o direito daqueles que realmente pertencem a ela de usufruir disso? Posteriormente, no livro que escreveram sobre a experiência, ele registrou o seguinte: “Nós palestinos somos alérgicos a este termo, porque o associamos aos assentamentos israelenses. Ele significa para a gente colonização” (CiC, 2014, p.33).

Uma fissura na tradução entre mundos que, até então se pensavam aliados, abalou por um momento a roda em que nos encontrávamos. Solange não titubeou. Ela rememorou as camadas de despossessão de que são feitos os camponeses brasileiros: o processo de colonização matou, dispersou e violentou indígenas, tirando-lhes ou redefinindo os territórios. Ao mesmo tempo, sequestrou e escravizou milhões de pessoas vindas de África, que lutaram e resistiram para quebrar os grilhões da opressão e, paralelamente, retraçaram seus modos de vida com respeito à terra deste lado do Atlântico. Ela, assim como todos que vivem hoje no Terra Vista, são filhos e filhas daqueles e daquelas que buscaram, de formas diferentes, resistir a este processo e reconstituir-se como povo. Por isso, nos disse ela, os assentamentos e as ocupações dos Sem Terra são *como se fossem* retomadas; assim como os indígenas, eles estão *retornando*, por meio da luta, para seus territórios e modos de vida. No livro supracitado, Solange comenta que trata-se de uma aproximação, mas chama atenção para o sentido que a noção de ocupar guarda quando esta se opõe à ideia de *invadir*:

Acho bonito pensar como retorno, mas gosto da palavra “ocupar”, porque diferencia de “invadir”. Quando se fala “invasão”, para descrever o nosso movimento, para a gente é ofensa, machuca, porque na verdade os invasores foram os colonizadores que proibiram negros e índios tivessem terra para viver” (CiC, 2014, p. 28).

As ocupações Sem Terra, as retomadas indígenas e os quilombos e comunidades de terreiro são gestos que operam no mesmo plano, visto que resultam de um processo único de invasão contra o qual resistem. A partir da fala de Solange, a tensão começou a se dispersar, abrindo espaço para que também os palestinos partilhassem as distintas expectativas que têm sobre a ideia de retorno. Assim como Ahmad, há uma geração inteira de palestinos que não nasceu em suas terras originais; nasceram no exílio, como disse ele. Diante disto, o que seria então o retorno para a “terra natal”? Sandi, outra integrante do grupo, sintetizou a questão:

Em 1948, quando foi estabelecido o Estado de Israel, os refugiados palestinos foram obrigados a deixar seus vilarejos e cidades e muitos perderam o acesso ao mar. O símbolo dos refugiados palestinos é a chave da casa que ele ou ela perdeu. Representa o direito de retorno às suas casas. Só que a chave parece representar apenas a propriedade privada e nós perdemos muito mais coisas que não eram privadas, mas coletivas, como as cidades de Haifa, Jafa e Acre. E o mar. Chegou o momento de pensarmos o retorno ao Mar Mediterrâneo como um direito comum perdido por todos os palestinos, refugiados ou não (...) um mar em que nossos olhos possam enxergar além do fechamento e das fronteiras que nos cercam em nossa vida cotidiana (CiC, 2014, p.28).

O retorno, de que falamos no final do primeiro tópico deste capítulo, é ao *comum* seja para os assentados do Terra Vista, seja para os palestinos. A partilha de experiências de despossessão de um lado e do outro do Atlântico contribuiu para que, a partir das diferenças entre si, produzissem uma imagem para projetar o futuro cujas raízes estão no passado. Nas palavras de Mestre TC, “é um retorno para dentro de nós. Um retorno para uma visão cósmica, seja ela africana ou indígena, para que a gente possa reconstruir nossa sociedade a partir de uma outra perspectiva.” (CiC, 2014, p.29).

### **1.6 “Eu tô voltando pra casa com meu pé de baobá”**

Há uma profunda conexão entre a exploração e expropriação da terra, a exploração e expropriação do trabalho e a exploração e expropriação dos modos de vida dos povos que resistiram aos processos de colonização, chamados por Antônio Bispo de povos afropindorâmicos contra-colonizadores, ou seja, os povos que vieram da África e os povos originários das Américas que empreendem “processos de resistência e de luta em defesa de seus territórios, dos símbolos, das significações e dos modos de vida praticados nesses territórios” (Bispo, 2015, p.48). A partir do que foi narrado até aqui e tomando emprestado a

ideia de que as diferenças entre formas de resistir podem produzir diálogos fecundos para compreender a si próprio, esboço agora uma pequena reflexão sobre os temas que permearam o capítulo, isto é, a constituição de territórios, modos de vida e identidades baseadas em uma relação com a terra e consigo mesmo que contrastam com o projeto de nação imposto pelo Estado e pelo Capitalismo.

O professor Carlos Frederico Marés falou sobre isto em aula magna cujo título era “A usurpação das terras e das gentes”<sup>23</sup> (2013). Nesta ocasião, Marés traça um panorama historiográfico da Conquista e Colonialismo Europeus das Américas, destacando que os esforços de colonização passam, pelo menos, por três dimensões simultâneas e articuladas: a usurpação das terras e das riquezas naturais, a expropriação dos conhecimentos e seus frutos dos povos americanos e o sequestro ou silenciamento das narrativas sobre as sistemáticas resistências contra-colonizadoras.

Por um lado, ele mostra que a Europa tomou de assalto frutos do conjunto complexo de conhecimentos fecundos dos povos americanos, tais como a batata, o milho, o tomate, o fumo e o cacau. A retirada forçada dessas plantas é sobreposta pela introdução – novamente forçada – de cultívars exógenos acompanhados de conhecimentos e tecnologias também forasteiros, os quais se fundam na destruição da natureza para garantir a produção de *commodities*, como foi o caso da cana-de-açúcar e do café. Por outro lado, ele cita Bartolome de las Casas, afirmando que a destruição da natureza tem como condição necessária o aniquilamento dos povos ameríndios, visto que “as gentes que tinham identidade com a[quela] terra não produziam sob escravidão aquilo que não lhes servia”. E completa “para escravizar uma pessoa, é necessário romper todos os seus laços de solidariedade, de amizade, de identidade com a terra”. Deysi sintetiza como esse processo se deu no Sul da Bahia, atentando para a conexão entre a expropriação da terra e a desintegração de povos que a ela pertencem:

Para introduzir o cacau, os pioneiros vieram desbravar, colonizar – não diria nem colonizar porque vieram pra matar mesmo. Foram matando várias famílias que estavam dentro daquelas áreas, porque queriam fazer vilarejos, introduzir o cacau e ocupar esse espaço, marcar território. Muitas índias foram estupradas, eles matavam os homens e ficavam com as índias. Aconteceu com minha bisavó, que foi índia capturada em território Tupinambá (CiC, 2014, p.22).

O professor argumenta que, assim como ocorreu com os alimentos sequestrados da América e substituídos por culturas estrangeiras, a Europa recorreu ao aniquilamento e

<sup>23</sup> A aula foi proferida no Cine-Teatro São Joaquim, localizado na Cidade de Goiás – GO, em julho de 2013. Foi ministrada na abertura do Curso de Pós-Graduação – Residência Agrária em Direitos Sociais do Campo. O curso reuniu, em sistema de alternância, educandos de vários estados e formações, todos pertencentes ou atuando profissionalmente em áreas de Reforma Agrária. A fala completa de Marés está disponível em <https://youtu.be/Y1baR0KkqvQ>. Um pouco da experiência do curso pode ser acessado em [https://www.youtube.com/channel/UCCK024B11cMM9QwO\\_klzAiw](https://www.youtube.com/channel/UCCK024B11cMM9QwO_klzAiw)

sequestro das gentes e suas culturas americanas, usurpando, em contrapartida, as gentes de África – não sem antes misturá-las na Ilha de São Tomé, rompendo assim seus “laços de amizade, de hierarquia, de religiosidade e até de família”. A quebra de identidade é, mais uma vez, a condição necessária para dirimir a possibilidade de resistência à escravização, tendo em vista que rompe a humanidade, inscrita que está na identidade comum e com a terra.

A lógica que forja e é forjada no processo de usurpação das terras e das gentes que inaugurou o colonialismo europeu sobre as Américas é a mesma responsável pela criação de dois conceitos primordiais que repercutem até hoje. São eles as ideias de raça e de propriedade privada da terra. Como nos ensina a antropóloga Mohawk<sup>24</sup> Audra Simpson, os conceitos têm dentes e dentes que mordem através do tempo (2007, p.69). Assim, essas noções continuam a mover as engrenagens das sociedades latino-americanas, atualizando e retroalimentando a conexão fundamental entre a usurpação das terras comuns e das riquezas naturais, a expropriação dos conhecimentos e seus frutos dos povos contra-colonizadores e o sequestro e silenciamento das narrativas sobre suas resistências.

Abdias do Nascimento, em seu seminal *Quilombismo*, concorda parcialmente com Marés, ao mostrar que “a elite dominante sempre desenvolveu esforços para evitar ou impedir que o negro brasileiro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais, desta forma seccionando-o do seu tronco familiar africano” (2002, p.257). O eurocentrismo colonialista segue sendo presentificado ao eliminar, invisibilizar e mentir sobre modos de vida alternativos ao proposto pelo poder instituído. Como diz Fanon, o colonialismo não se projeta somente no presente e no futuro, ele retorna ao passado das culturas (e das experiências de resistência) para distorcê-las.

No Terra Vista, as depossições que fundam humana e materialmente a comunidade tem estreito laço com a destruição das linhagens deflagradas pelo processo de colonização, como argumentou Solange. E este processo repercute até a atualidade; Solange citou o exemplo de sua mãe, uma mulher negra que

Conhece todas as ervas, mas nega a própria cultura. Ela sofreu muito na infância, porque foi dada pelos pais para uma família branca que sempre falava para ela: 'nunca case com um homem preto'. Então, ela internalizou isso e achava que a pele dela era culpada pelo seu sofrimento. Para aliviar toda essa dor, ela passou a ser evangélica. Ela abomina o candomblé, os tambores, por exemplo e acha que o paraíso está no céu (CiC, 2014, p.28).

Bispo faz uma leitura precisa da relação entre passado, presente e futuro, quando analisa a estrutura da guerra sistemática e continuamente travada pelo Império contra diversas

<sup>24</sup> Etnia indígena de língua Iroquesa cujo território hoje compreende a costa Leste da América do Norte.

trajetórias de resistência à colonização. Mesmo que as denominações mudem e as armas da colonização se sofisticem, o que está em jogo permanece: trata-se do mesmo projeto que aniquila e usurpa as formas de vida alternativas à eurocêntrica. Há que se fazer, porém, uma leitura à contrapelo desta questão: se a colonização permanece porque avança e se aprofunda na medida em que se mantém viva é porque o faz *contra* algo e alguém. Um diálogo entre Abdias do Nascimento e Antônio Bispo nos convida a perceber que “nenhum desses empecilhos teve o poder de obliterar completamente do nosso espírito e da nossa lembrança a presença viva da Mãe África” (Nascimento, 2002, p.257).

É o que se apresenta também no Terra Vista. Ao longo deste capítulo descrevi os movimentos de andança motivados por despossessões várias que foram transformadas pela luta na conquista de uma terra para viver e trabalhar, gestando outros movimentos de andanças desta vez motivados por encontros e alianças. O retorno à terra implicou na construção de laços com outros povos, fazendo do encontro uma possibilidade de olhar para si mesmo. Mestre TC, em suas visitas ao Terra Vista, traz consigo mudas de Baobá. Em 2014, após a terceira jornada de Agroecologia dos Povos, plantamos uma delas. Caminhamos dos jardins da Escola Florestan Fernandes até uma área que está sendo reflorestada pelos assentados, próxima a uma das entradas do território. Ao longo de nosso percurso, Mestre TC entoou e seguimos a canção: *Eu tô voltando pra casa com meu pé de baobá, eu tô voltando pra casa com meu baobá. Obaobabá, obaobaobá*. Segundo ele, o baobá o faz acessar um lugar que só essa árvore consegue:

Acho que é instrumento de fazer a gente se conectar com nós mesmos para, a partir daí, transformarmos qualquer coisa. Comecei a plantar baobás por todo país. Território onde tem baobá tem uma chave que abre, que convida, todos ali cabem. Se você planta baobás, você está liberando seu território para todos. Eliminando todas as fronteiras, o baobá não compõe fronteira nenhuma. Os baobás que plantamos em quilombos e outras comunidades criam uma rede de comunicação, são como antenas (CiC, 2014, p.17)

Se na África, as pessoas eram obrigadas a dar voltas em torno de baobás para esquecerem o que são, elas não foram suficientes para que os africanos em diáspora rompessem por completo a identidade com a terra e com os seus modos de relação consigo e com a natureza. Na troca e na partilha entre africanos escravizados e destes com as gentes americanas e suas terras, recriam uma civilização transatlântica fazendo crescer a potência de experimentar, mesmo que em exílio, certa dose de continuidade histórica. É o que concluiu Beatriz do Nascimento em suas pesquisas historiográficas e sociológicas. Segundo a autora, os quilombos se constituem como sistemas sociais alternativos que se formam como instituição

de enfrentamento aos processos coloniais em Angola. Ela sugere uma inter-conexão histórica e social entre as experiências desenvolvidas em território brasileiro e em território africano (2007, p.121) ao mesmo tempo em que amplia a noção restritiva de quilombo que diz respeito apenas às suas características geográficas: Kilombo é, eminentemente, um modo de atualizar formas de vida alternativas às impostas pelo Império. O Terra Vista, neste sentido, caminha sobre este chão, construindo um território de resistência, um “lugar que se cria para sair do inferno” (Vale, 2017, p.79), como define a noção de quilombo a baiana Duca (Ana Clara Amorim), amiga e interlocutora de Maíra Vale em sua etnografia sobre Cachoeira (BA).

## CAPÍTULO 2

### *NÃO EXISTE TERRA RUIM, O QUE EXISTE É MAL AGRICULTOR*



*O cacau é boa nova! Solange, Seu Loro e jovens do Terra Vista.*

Keyane Dias, 2013

*Se plantar o arroz ali,  
se plantar o milho acolá,  
um jeito de produzir,  
pra gente se alimentar.  
Primeiro cantar do galo,  
já se levanta da cama,  
e o camponês se mistura  
a terra que tanto ama.*

*Amar o campo, ao fazer a plantação,  
não envenenar o campo é purificar o pão.*

*Amar a terra, e nela plantar semente,  
a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.  
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.<sup>25</sup>*

Estávamos eu e Alecrim<sup>26</sup> no terreiro da casa de Dona Sissi. Ela havia se disponibilizado a nos ensinar a pilar café. Era quase fim de tarde e, após inúmeras chacotas dos transeuntes sobre nossas habilidades com o pilão, Formiga e Marquitos se aproximaram. Eles também julgavam nossa falta de ritmo. Foi então que provocamos Formiga a nos substituir na missão. Ele perguntou a Dona Sissi, pilão em mãos, como proceder. Ela não lhe deu muitos ouvidos, respondendo algo como *é só bater*. O clima era de descontração – trabalho e festa às vezes fazem parte da mesma cena. Na primeira batida, Formiga arremessou metade do café para fora do pilão, jogando tudo na terra. Dona Sissi soltou uma risada gostosa e, diante do constrangimento e pedido de desculpas de Formiga, o tranquilizou: “A terra deu, a terra come!”. O fruto veio da terra, ela tinha nos dado e a ela iria retornar. A noção da terra como aquela que tudo provê me foi apresentada no Terra Vista em diferentes situações.

Nesse capítulo, o foco será nas relações estabelecidas na e com a terra e como estas informam modos de relação com outros âmbitos da vida. Meu objetivo é descrever e contrastar formas distintas de cultivar a terra, chamando atenção para que conhecimentos e perspectivas de mundo e humanidade informam e são informadas por cada uma delas. Na primeira parte, descrevo as transformações que ocorreram na Cabruca, um modo de cultivar

<sup>25</sup> Caminhos Alternativos, por Zé Pinto em “Música em Movimento”.

<sup>26</sup> Alejandra é conhecida entre os assentados como Alecrim. Ela é chilena/estado-unidense, veio à Bahia como estudante intercambista quando ainda estudava sociologia na Universidade da Califórnia. Quando terminou seus estudos, mudou-se para o Terra Vista junto com seu companheiro Fabiano. Ali, contribui em tarefas da Teia de Agroecologia e foi professora de inglês na Escola Florestan Fernandes.

cacau em meio à mata nativa que é resultado de um sistema de saberes construído por camponeses onde se articulam conhecimentos tanto sobre a individualidade de cada espécie arbórea ou animal que habita a mata, como também sobre as relações entre elas.

Já na segunda parte, busco depreender alguns princípios que informam as práticas de cultivo no Terra Vista atualmente. Na seção intitulada “*Coelhos do mato*”, descrevo como a diversidade é central para a constituição de uma roça, para a construção das práticas de trabalho na terra em seu conjunto e como um traço fundante da relação com os outros seres vivos que vivem ali. A partir disto, busco apresentar alguns aspectos que, me parecem, fundamentam a ideia de abundância. No tópico seguinte, “*Uma coisa puxa a outra*”, descrevo um diálogo com Seu Isaac, focando na relação entre a agricultura e outras dimensões da vida social. Por fim, na seção “*Não existe terra ruim, o que existe é mal agricultor*”, relaciono as narrativas de Seu Loro e Seu Isaac para contrastá-las a uma noção de agricultura baseada na ideia de dominação. A partir disso, argumento que a terra para os camponeses não é apenas um recurso natural ou um meio de produção. Assim, neste capítulo, veremos que os mestres são guardiões de uma lógica de relação com a terra que, no Terra Vista, tem sido central para a constituição de seu projeto coletivo.

### **1.1 Vem cá brocar**

Era de tardezinha – quase noite – quando voltávamos de um manejo na horta coletiva<sup>27</sup> do assentamento. Aquele seria o último trabalho de um longo dia de atividades produtivas: havíamos passado boa parte do dia no viveiro, onde preparamos saquinhos de terra para receber posteriormente mudas de plantas nativas da Mata Atlântica bem como frutíferas e variedades adaptadas de cacau a serem distribuídas em comunidades camponesas, indígenas e quilombolas da região, todas elas articuladas na Teia de Agroecologia dos Povos. Éramos cerca de uma dezena de pessoas, nenhuma delas *titular* de lotes da reforma agrária, mas todas buscando no Terra Vista uma outra relação com a terra, de diferentes formas e por distintos

<sup>27</sup> A horta coletiva localiza-se ao lado da Escola Técnica Milton Santos, uma das duas instituições públicas de ensino que integram o território do assentamento. A área havia sido preparada anos antes como um local de experimentação e aulas práticas para os estudantes do curso técnico em agroecologia e, por volta de 2014, passou a ser utilizada pelo setor de produção da comunidade assentada. O coletivo de jovens passou então a cultivar diversas variedades de hortaliças com o objetivo de fomentar a soberania alimentar, exercitar o trabalho coletivo e garantir renda através da venda junto ao PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) e PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar). À época da situação relatada, um jovem casal da comunidade estava coordenando a produção, os mesmos que tocavam também o manejo do viveiro de mudas do assentamento. Grávidos da primeira filha investiam nos processos coletivos como forma de garantir o sustento. Meses mais tarde, com o nascimento de Aroni, Dora e Giordani transferiram-se para um acampamento do MST cerca de 200km de distância dali.

percursos. Algumas, como eu, estavam apenas passando um tempo por lá, realizando pesquisas e/ou atividades de militância de várias naturezas. Outras, como os casais Dora e Giordani e Formiga e Martinha, junto de seu filho Teteu, haviam se mudado para o Terra Vista na perspectiva de contribuir cotidianamente na construção da Teia de Agroecologia dos Povos.

No caminho entre a horta e o CIFF, à meia luz, Giordani interrompeu a conversa e nos chamou a atenção para a paisagem de uma das “esquinas” do território, na encruzilhada entre as duas estradas que cortam lateral e frontalmente a escola Florestan Fernandes. Paramos em frente a uma área de não mais que 10 metros quadrados. Giordani listou uma a uma as espécies de plantas que habitavam o local: além de frutíferas (abacate, limão, cupuaçu e açaí), havia também nativas da Mata Atlântica e outras árvores exógenas bem adaptadas à região. Com sorriso largo e olhos brilhando, Giordani compartilhava conosco o seu maravilhamento diante da beleza daquele pequenino pedaço de chão que se estendia rumo ao céu. O belo se constituía – entre outros aspectos – pela imensa diversidade de espécies presentes em tão restrito espaço, e em majestosa harmonia; apresentava-se, enfim, na capacidade daquelas árvores contarem, em pé, a história de que são guardiãs.

O encantamento de Giordani não tem necessariamente a ver com o encontro com uma paisagem especialmente única – mais de dois terços do assentamento Terra Vista é hoje coberto por matas densas; as estradas são, em sua maioria, frondeadas por grandes árvores mescladas a plantas ornamentais de flores nativas. Ademais, as roças de cacau – principal produto agrícola da região e também da comunidade – seguem a mesma toada: formam uma comunidade florestal ou, como preferem os cientistas, um sistema agrossilvicultural. No entanto, a mata não estava ali quando conquistaram a terra. Não da maneira e na intensidade com que está hoje. Quando a ocupação daquela área ocorreu, no território (então fazenda) estava inscrito um modo de relação com a natureza que tem sido ressignificado ao longo do tempo pelos assentados, por via da modificação da paisagem e da transformação de signos do latifúndio – a ausência da floresta e a monocultura, para citar dois exemplos – em signos de vida, tais como as paisagens que abrem essa seção. Esse é um processo de reinvenção de si, enquanto coletivo, que se produz na relação com a natureza. Para compreendê-lo é importante descrever antes como o território-fazenda materializa uma concepção específica de natureza, na forma com que se apropria dela e do espaço.

Quando os assentados lá chegaram, a paisagem era composta predominantemente por capoeiras e roças de cacau tomadas pela *bruxa*. Segundo um interlocutor da pesquisadora Bernardelli (2010), ali “tinha muito mato, não era descampado porque tinha mato, mas não

era árvore como tem aqui, diferente que hoje aqui se planta muita árvore, entendeu? Não era como naquele tempo” (p.97). Para compreender a história contada pela paisagem *daquele tempo* é necessário, antes, apreender minimamente a história do uso da terra na região. O processo de colonização<sup>28</sup> é, nesta região, praticamente concomitante à invasão portuguesa. Há um documento do Império, datado de 26 de julho de 1534, em que se registra a doação da Capitania Hereditária dos Ilhéus do Rei de Portugal para Jorge de Figueiredo Correa. Nesta carta, já é possível vislumbrar a antiga e estreita relação entre a extração de recursos florestais e a exploração das distintas populações que ali viviam:

Fez-lhe doação para sempre de juro e herdade, e para seus filhos, netos, herdeiros e sucessores assim descendentes, como transversaes e colateraes de cincoenta léguas de terra... chamando-lhe governador e capitão delas, com faculdade de por ouvidores e justiças com *alçada até morte natural dos peões, pessoas de baixa condição e índios*, e pessoas graves a dez anos de degredo, com mui amplíssimos privilégios conteúdos no floral que lhe concedeu, assim para o governo econômico e político, como para a cultura, e aumento da Capitania e sólidos interesses do doado, com *as rendas estabelecidas na metade da dízima do pescado*, e redízima do que à Ordem de Cristo e ao soberano tocasse, vintena do *páu brasil* que fosse para o reino, e vinte e quatro *escravos* que permita poder anualmente remeter em seus navios ao porto de Lisboa, por marinheiros e grumetes todos os escravos que bem quisesse, comtanto que estes índios haviam de voltar para a Capitania, dando-lhe outrossim as rendas das alcaidarias e dos estabelecimentos de moendas privativas para *engenhos de assucar, salinas*, aforamentos nas 10 leguas, que além da doação da Capitania se lhe concedeu, sendo isentos assim elas, como os moradores de pagarem quaesquer tributos, fintas, saboarias, sisas, ou outros alguns direitos, à exceção dos estabelecidos no foral (Campos, 1981, p.21. grifos nossos).

A “doação” de terras para administradores ligados à coroa estruturou um complexo sistema socioeconômico, inicialmente fundamentado na extração de madeiras nobres e complementado pela tentativa de implementação da cana-de-açúcar, empreendimento que, localmente, não competia com o estabelecido mais ao norte – desde a região do Recôncavo Baiano, estendendo-se por toda zona da mata até o que é hoje Pernambuco. Uma situação histórica análoga à do Brasil nesse primeiro momento de expropriação extrativista é comentada por Vandana Shiva (2003), a partir de sua análise da Lei Florestal Indiana, datada de 1865, que transformou as florestas das populações locais em reservas de teca indiana (*Tectona grandis*), controladas pela Companhia das Índias Ocidentais:

Quando o Ocidente colonizou a Ásia, colonizou suas florestas. Trouxe consigo as idéias de natureza e cultura enquanto derivações do modelo da fábrica industrial. A floresta deixou de ser vista como uma entidade que tem valor próprio, com toda sua diversidade. Seu valor foi reduzido ao valor da madeira industrial comercialmente explorável (Shiva, 2003, p.31).

O processo de colonização da floresta (em ambos os casos) instituiu uma ruptura das relações entre os diversos elementos que a compõem, percebendo-a tão somente como uma

<sup>28</sup> Aqui opero com o conceito de colonização de Antônio Bispo: “Vamos entender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra” (2015, p.48).

fonte de recursos que se materializa na expropriação<sup>29</sup> das árvores, as quais passam a existir como “madeira tropical”. Este modo de entender e relacionar-se com a floresta inscreve nas colônias uma ideia de natureza que os Europeus trouxeram em sua bagagem<sup>30</sup>. Bispo (2015) analisa essa dimensão do processo colonial tomando como referência a Bíblia para traçar um panorama cosmológico das ideias que fundamentam as concepções de natureza dos colonizadores – concepções essas que eram marcadas por uma intervenção do trabalho humano sobre a terra a partir da assunção desta última como uma inimiga:

Vale lembrar que os colonizadores, segundo podemos interpretar em Gênesis, foram desterritorializados ao ouvir do seu Deus que as ervas eram espinhosas e daninhas, que para se alimentarem tinham que comer do suor do próprio corpo, ou seja, transformar os elementos da natureza em produtos manufaturados e/ou sintéticos (2015, p.96)

Bispo refere-se à passagem do Livro Gênesis, em que Deus maldiz a terra do homem, uma vez que este “deu ouvidos à sua mulher e comeu da árvore cujo fruto eu lhe tinha proibido comer”. (Gênesis, [3] 17 *apud* Bispo, 2015, p.40). A terra e tudo que vem dela, como seus frutos, oferece perigo e tentação; é contra ela que se trava uma árdua batalha para, com o suor do rosto, retirar-lhe os alimentos. A matriz cosmológica desta perspectiva coloca os sujeitos como seres apartados da terra, desterritorializados, fazendo com que seja necessário purificar os elementos da natureza, transformando-os sinteticamente para usufruto pessoal. O legado judaico-cristão, segundo Keith Thomas (2010), enfatizou ora o direito dos humanos a explorar as espécies inferiores, ora destacou o desígnio benévolo da natureza no cumprimento das necessidades humanas – em ambos os casos, afirma o autor, “o cristianismo ensina que o mundo todo se subordina aos objetivos do homem” (p.30).

A ideia de sujeição da natureza pelo humano fundamenta e se materializa na relação concreta com as florestas, estabelecendo-se nas terras colonizadas, mesmo que em constante

<sup>29</sup> A ideia de expropriação aqui aparece como um conceito que se opõe à “extração”. Tanto Vandana Shiva quanto Antônio Bispo afirmam a possibilidade de retirar frutos, plantas, animais da floresta. Esta extração não é, por si só, suficiente para romper o vínculo entre o que é colhido com a floresta, e não faz do sujeito que coleta um ente externo e hierarquicamente superior à mata. A ruptura da interconexão entre sujeitos, e a imposição aos entes como objetos, institui o posicionamento – acima e de fora – daquele que retira, faz deste o único “sujeito” da relação. Estas últimas, me parece, são características do universo da expropriação, tipicamente colonial. No poema de Bispo, essa oposição se apresenta assim: “Extraímos os frutos das árvores / Expropriam as árvores dos frutos; Extraímos os animais da mata / Expropriam a mata dos animais” (2015, p.17).

<sup>30</sup> Em artigo que analisa a cosmopolítica indígena na Bolívia, De La Cadena descreve com precisão o processo pelo qual se instituiu na América Latina o que ela chama de postura epistêmica em relação à natureza: “Las repercusiones genealógicas de este momento original inscribieron una discriminación ontológica en la política cuya hegemonía es difícil de deshacer. El altercado marca un punto de quiebre en la postura epistémica que creó la naturaleza universal y monopolizó la representación de las cosas para la ciencia. Una vez exportada la separación entre humanos y cosas para medir la distancia entre ellos y los mundos que ellos conquistaron, los europeos vilipendiaron las prácticas que los habitantes de estos mundos empleaban para representar lo no-humano. Finalmente, esto monopolizó la política para aquellos que representaban la Naturaleza a través de la ciencia y la negó para aquellos que querían representar a lo no-humano a través de otras prácticas” (Cadena, 2009, p.147).

conflito com relações traçadas com e nas florestas e concepções de natureza que ali já se faziam presentes. Nesse contexto, o caso da cultura do Cacau é particularmente interessante para debater “os processos de colonização e contra colonização das Américas” (Bispo, 2015, p.26) e como eles se relacionam com suas concepções-proposições sobre a floresta, a agricultura e a natureza.

O mais provável é que o cacaueiro (*Theobroma cacao* L. *Sterculiaceae*) tenha sido introduzido no sul da Bahia no ano de 1746 pelo colono francês Luiz Frederico Warneaux que trouxe alguns frutos do Pará para Antônio Dias Ribeiro, responsável pelo plantio na fazenda Cubículo, à margem direita do Rio Pardo, região do atual município de Canavieiras (Fernandes, 2008, p.6). Comercialmente, o cacau é cultivado no Sul da Bahia desde meados do século XIX (Amarante Segundo, 2014, p.633), sendo que a primeira exportação se deu em 1825, com uma quantidade ainda incipiente de amêndoas: 27 toneladas (Fernandes, 2008, p. 6). A intensificação do cultivo desse fruto na região fez com que ele, enquanto mercadoria, fosse o mais importante da Bahia e um entre os três do Brasil ao longo do século XX. Tratando especificamente da proeminência desse comércio no sul da Bahia, Bernardelli destaca:

Pode-se dizer que esta região, que inclui Arataca, teve seu auge econômico no período entre o final do século XIX e início do século XX, quando chegou a ser a maior exportadora de cacau do Brasil. No entanto, esta cultura de exportação foi significativa para a economia baiana durante a maior parte daquele último século. Nos dados disponíveis para o ano de 1979, as exportações de cacau chegaram a contribuir com 70,39% da receita cambial do Estado (2010, p.74).

Perguntemos, pois, o seguinte: como essa potência econômica agroexportadora é gestada? Que engrenagens a fazem caminhar? Essa questão é especialmente importante para o caso do cacau, fruto que foi, inicialmente, manejado na contramão dos clássicos cultivos monocultores do Brasil Colonial – como é o caso paradigmático da cana-de-açúcar. Sim, estamos diante de um cenário composto por grandes propriedades de terra orientadas econômica e socialmente pelos princípios da *plantation* e de uma produção agrícola voltada para exportação de bens de consumo transformados em commodities. Trata-se de grandes extensões de terra, tomadas à força dos povos que a habitavam – como destacado anteriormente na carta de doação da Capitania Hereditária de Ilhéus e no capítulo 1. Essas terras são dominadas por poucos proprietários – os quais têm significativo poder político e, por sua vez, o exerce na exploração extensiva e intensiva da natureza e do trabalho humano, geralmente em regime de escravidão ou análogo.

Ao contrário da cana-de-açúcar, porém, o cacau não se desenvolve bem quando

afastado do sombreado que as árvores de alto porte proporcionam. Planta exigente que é, prefere “bosques escuros e úmidos sob a proteção de grandes árvores”, mas também *bota bem* (expressão local para referir-se à produção de frutos) em “florestas menos exuberantes e mais abertas” (Mello, 2013, p.10).

Seu Liu conta que *há quarenta anos atrás isso aqui era mata pura, há 40 anos. Meu avô já era agricultor, construiu muito cacau*. Ou seja, a presença da floresta não impede, em princípio, o desenvolvimento da cultura do cacau. Neste contexto, o modo de produção comercial do cacau esteve, ao longo dos últimos séculos, fundamentado em princípios de manejo agrônômico bastante divergentes da típica monocultura. Pelo contrário, a agricultura acontece a partir da existência de um conjunto de interações ecossistêmicas já manejadas e conhecidas pelos povos tradicionais e camponeses, como atesta Toledo:

A conversão de florestas naturais em florestas humanizadas tem sido uma prática antiga nas regiões tropicais do mundo. Tal processo envolve mudanças na composição original das florestas, a fim de criar *jardins florestais* por meio do manejo das espécies arbóreas e da introdução de ervas e arbustos úteis, como as culturas comerciais (café, cacau, canela, especiarias, borracha, pimenta, baunilha) (Toledo, 2012, p.37).

Na cacauicultura comercial do sul da Bahia, é em meio à mata que se dá o ato de cabrocar, fundamento do sistema agrícola que se desenvolveu na região. A palavra cabruca deriva da expressão “vem cá brocar”, significando o ato de raleiar a mata para plantar cacau (Mello, 2013, p.10). A própria escolha das áreas a serem raleadas segue uma lógica de manejo da paisagem hoje entendida pela ciência agrônômica como sustentável: a definição tem por base a observação de plantas que indicam a fertilidade natural do solo, que é mantida e fomentada pela utilização contínua de técnicas de reciclagem de nutrientes. Ademais, os cacauicultores também escolhem as espécies de planta que não são extraídas da área, uma vez que sua permanência – além da sombra para o cacauzeiro – fornece alimento para a fauna, para os humanos e para o solo. Estamos, pois, diante de um sistema agrícola que tem se desenvolvido há pelo menos dois séculos na região, empregando um conjunto de princípios desdobrados em técnicas locais compreendidas hoje como sustentáveis ou, até mesmo, agroecológicas. Altieri destaca:

A maioria dos agroecossistemas tradicionais compartilham as seguintes semelhanças estruturais e funcionais: combinam um elevado número de espécies com diversidade estrutural no tempo e no espaço; mantêm ciclos fechados de materiais e resíduos por meio do emprego de práticas eficazes de reciclagem; recorrem a uma complexidade de interdependências biológicas, resultando em altos níveis de regulação biológica de pragas (2012, p.165).

As intervenções promovidas pela cabruca no ecossistema local são regidas por uma lógica que caminha no sentido oposto daquela própria das formas de exploração do sistema

colonial agroexportador. Por um lado, as bases epistemológicas e cosmológicas do sistema agrícola Cacau-Cabruca estão enraizadas nas concepções dos povos contra-colonizadores. Para estes, a floresta é modelo para a agricultura (Shiva, 2003, p.34). Pode-se dizer, em outras palavras, que o princípio que rege o sistema do Cacau-Cabruca “está na ideia de que um agrossistema deve imitar o funcionamento dos ecossistemas locais” (Altieri, 2012, p.167).

Por outro lado, o cultivo do cacau – desde o seu início – foi forjado sob a lógica dos interesses coloniais, o que significa dizer inclusive que muitos dos que construíram o cacau, não o fizeram em seus próprios territórios e para seu usufruto, e sim nos latifúndios (cf. Capítulo 1). Assim, a cultura do cacau materializa a sobreposição conflituosa entre duas perspectivas antagônicas. Esta inerente contradição revela sua estruturação assimétrica também (ou principalmente) nos momentos de crise do cacau como empreendimento agroexportador, quando elementos mais comuns dos sistemas agrícolas voltados à agroexportação se impõem sobre as concepções contra-colonizadoras que fundamentam tecnicamente o Cacau-Cabruca.

Os cíclicos momentos de refluxo e recessão impostos pelas flutuações do mercado internacional abriram espaço para a busca por transformações na matriz tecnológica e na infraestrutura das lavouras cacaueiras, com vistas a ampliar as margens de lucro de seus proprietários (Bernardelli, 2010; Fernandes, 2008). Tecnicamente, este objetivo se traduz nas tentativas de intensificação do cultivo, visando aumentar assim a produtividade do fruto. Um primeiro ciclo de recessão do cacau deu-se logo após a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque. Como resposta, em 1931 foi criado o Instituto de Cacau da Bahia, resultado da organização dos proprietários em sindicatos patronais. O ICB teve papel importante na implementação de infraestrutura, garantindo melhores condições de armazenagem do cacau no período de espera para exportação. O órgão também financiou uma série de pesquisas científicas que acabaram por confirmar a eficácia de algumas técnicas “tradicionais” de cultivo. O ICB apontou

As vantagens da sombra proporcionada pelas árvores nativas existentes no sistema cacaucabruca. Estes resultados foram na direção oposta a um movimento regional, que emergiu naquela época, de cultivo de cacau a pleno sol com o objetivo de aumentar a produção. Sob as condições da época, onde não havia fertilizantes disponíveis para reposição dos nutrientes exportados através da colheita, a retirada do sombreamento aceleraria o processo de perda de nutrientes e conseqüentemente de redução da produção a longo prazo (Fernandes, 2008, p.7).

Neste momento de intervenção do Estado, da ciência e da técnica ocidentais sobre o modo de cultivo do cacau, percebemos que estes legitimaram os princípios estruturais do modelo de produção que foi gestado anteriormente em oposição a uma prática ainda

incipiente na região – a de constituição de paisagens monocultoras importadas de outras lavouras. A argumentação científica em defesa do sombreamento e da complementação do mesmo com práticas de adubação química e controle de pragas não surtiu grandes impactos concretos sobre o manejo do cacau à época pois, segundo Fernandes (2008), o órgão não dispunha de um serviço de extensão organizado, o que teria sido fundamental para desincentivar o cultivo a pleno sol. Neste contexto, a lavoura cacauzeira manteve seu movimento de intensificação da produção por meio do raleamento excessivo da floresta (ou seja, da diminuição de cobertura vegetal) até meados da década de 1950. Neste período, houve um segundo ciclo de recessão, cujos fatores principais foram a decrescente produtividade dos cacauais e o aumento da oferta do produto por outros países, especialmente os do continente africano e do sudoeste asiático – que tinham recentemente entrado no ramo do cacau.

No início da década seguinte foi criada, em caráter emergencial a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC)<sup>31</sup>, no âmbito estadual. Desta vez, a intervenção estatal rendeu frutos: conjugou pesquisa e extensão, fomentando assim “os trabalhos de geração e difusão de tecnologia que visavam à modernização da cacauicultura” (Fernandes, 2008, p.8). A CEPLAC atuou durante a década de 1970 a partir da disseminação de pacotes tecnológicos com aplicação de fertilizantes sintéticos, agrotóxicos e diminuição da sombra. Seu Loro acompanhou este processo:

*Na verdade, o pessoal do sul veio evoluir após a CEPLAC. A CEPLAC, ela é antiga. A CEPLAC apareceu com outras modalidades, vinha pra aquele bando de fazendeiro e começou a fazer estrutura, a fazer projeto e arrumar dinheiro. Aí foi quando o fazendeiro cresceu também. Porque quem levantou a região do cacau foi a CEPLAC. É! Eles foi quem arrumaram dinheiro. Grandes fortunas pra cuidar do cacau. Primeiro eles plantava o*

<sup>31</sup> A CEPLAC continua atuante na região, assim como o cacau se reestabeleceu como uma commodity de importância. No dia 15 de agosto de 2017, a Secretaria de Comunicação do Governo Estadual da Bahia lançou a seguinte nota: “Indústria Cacaueira amplia suas atividades na Bahia e gera 500 empregos - Multinacional vai investir R\$150 milhões em fábrica de Ilhéus. A Bahia é o único estado brasileiro no qual se processa o cacau. E é de olho nesse grande negócio que se torna atrativa para grandes empresas como a Olam, que opera em mais de 70 países e hoje, 15, anunciou a sua ampliação em Ilhéus. Serão R\$150 milhões em novos investimentos que vão gerar mais 75 novos empregos, totalizando cerca de 500 no Estado. A Olam possui diversos negócios na Bahia, como a maior fazenda de pimenta do reino do mundo, em Porto Seguro. Assume mundialmente a vice-liderança nas exportações de café, com sua fazenda sediada em Luís Eduardo Magalhães. Para firmar parceria entre o governo e a indústria, o secretário de Desenvolvimento Econômico, Jaques Wagner e o vice-presidente da Olam, Srinivasan Kimdambi, assinaram o protocolo de intenções que dobra a produção atual. Serão mais de 80 mil toneladas por ano de cacau que deverão ser distribuídas no Brasil e no mundo, em produtos variados como o líquido, torta, manteiga e pó de cacau. “Temos recebidos diversos empresários dispostos a investir na Bahia, ampliando ou instalando novos empreendimentos, porque enxergam o potencial econômico do Estado. Estamos trabalhando para duplicar estradas e construir novos portos de escoamento”, explicou Wagner. A intenção da Olam é expandir e diversificar produtos. “Para isso investimos R\$ 5 milhões em um Centro de Pesquisa e Desenvolvimento de Produtos em Ilhéus, disse o vice-presidente da multinacional, Kimdambi. Em 2016, o país produziu 146.998 toneladas de cacau e, desse total, 68,9% foi frutificado no sul da Bahia, o que representa 101,308 toneladas, segundo a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac). A expectativa é chegar a 274 mil toneladas em 2017, 28% a mais que a safra de 2016. Os dados são do IBGE.

*cacau era em caroço. Aí eles já veio com a ideia de por no saquinho, desse saquinho fazer o transplante pra roça e o cacau dá mais rápido e mais fácil com os cuidados. (...). Aí começou a trazer outros tipos de coisa que seria o adubo, o químico, o cultivo manual. Que a gente provavelmente podava de uma forma e eles viram que aquilo ali não tava correto (Seu Loro, 2016).*

A Comissão apresentou-se, literalmente, como a salvação da lavoura na região, buscando promover uma mudança contundente na lógica de produção do cacau ao fornecer estrutura e recurso financeiro para tal. A CEPLAC implementou o *modus operandi* do difusionismo tecnológico empreendido durante a Revolução Verde, isto é, a disseminação unilateral de tecnologias importadas de outros contextos, sem a consideração com as especificidades locais<sup>32</sup> o que levou a modificações estruturais na forma de manejar o cacau. Dentre as transformações promovidas nesse processo, destacarei apenas duas que considero especialmente importantes<sup>33</sup>.

Um primeiro ponto é a substituição do sombreamento proporcionado antes pela mata nativa por uma leguminosa exógena chamada *Erythrina fusca*. Na cabruca “tradicional”, ou seja, com sombreamento promovido por indivíduos arbóreos da mata original, há cerca de 660 pés de cacau por hectare<sup>34</sup> cultivado; já nas lavouras cuja composição florestal é feita pela espécie exógena, a proporção muda para cerca de 1100 indivíduos de cacau por hectare cultivado (Lobão, 2004, p.164). A utilização dessa espécie já havia sido recomendada por pesquisadores anos antes, pois a *Erythrina* – que possui crescimento rápido, porte alto e fixa nitrogênio atmosférico – atuaria substituindo duas funções agronômicas fundamentais antes desempenhadas pelas diversificadas espécies nativas: o sombreamento e o fornecimento de determinados nutrientes para o solo. Ao mesmo tempo, o cultivo dessa espécie ocupava o “vácuo” deixado em forma de áreas desmatadas pelo longo processo de “desbastar árvores de sombra das cabucas, por influência do conceito monocultural de plantation que se disseminava na região” (Lobão, 2004, p.164). Ademais, o fato de introduzir apenas uma determinada espécie como extrato arbóreo garantia homogeneidade à lavoura e uma suposta racionalidade ao empreendimento, fazendo com que o cultivo fosse teoricamente menos suscetível a variações indesejadas e/ou incontroladas. Para Vandana Shiva, intervenções como essas revelam que os princípios que regem a administração florestal científica visam transformar a diversidade da floresta viva em uma uniforme linha de montagem (2003, p.34).

<sup>32</sup> Para um debate sobre modelos de extensão rural adotados, ver Freire (1983)

<sup>33</sup> Há outros também bastante relevantes e explicitados na fala de Seu Loro como, por exemplo, o significativo aporte de recursos financeiros que subsidiaram os fazendeiros, as modificações na estrutura de secagem e armazenamento das amêndoas, o raleamento da mata combinada à utilização de fertilização química e a própria forma – e sua implícita carga ideológica – de transferência de conhecimento para os trabalhadores e zeladores do cacau.

<sup>34</sup> 1 hectare corresponde a 10.000m<sup>2</sup>.

A cabruca, cuja base epistemológica é formada por “sistemas de saber multidimensionais dos habitantes das florestas e de seus usuários” (Shiva, 2003, p.32), passa – a partir da intervenção da CEPLAC – por uma transformação que impõe uma ruptura entre os componentes florestal e agrícola de seu sistema.

Um segundo aspecto bastante relevante da atuação da CEPLAC diz respeito ao trabalho de melhoramento genético e produção de clones com o intuito de tornar a cadeia produtiva do cacau ainda mais uniforme, eficiente e lucrativa. O processo de produção, distribuição e plantio de variedades específicas é indicada por Seu Loro em seu relato apresentado acima: antes plantado da semente, o cacau passa a ser produzido em forma de mudas que depois serão transplantadas no solo. O que interessa aqui é, mais uma vez, a determinação técnica (e externa aos sujeitos que trabalham a roça) de qual é a variedade de cacau preferencial para o cultivo.

Em ambas as práticas instituídas pela CEPLAC vemos operar a cosmofobia de que nos fala Antônio Bispo (2015, p.39), isto é, o medo da diferença: na relação com floresta cabrucada, a heterogeneidade das árvores sombreadoras passam a ser um problema a ser combatido, assim como a extensa variedade de cacau; as sombreadoras são substituídas por uma única espécie, ao passo que as variedades de cacau são substituídas por variedades tidas como melhores e produzidas em condições laboratoriais.

Em meados da década de 1980, após um século e meio do início da cacauicultura agroexportadora, as lavouras de cacau do sul baiano foram devastadas pela incidência de duas doenças: a vassoura de bruxa e a podridão-parda, levando grande parte dos proprietários à falência<sup>35</sup>, gerando um novo ciclo de degradação ambiental e jogando na miséria milhares de trabalhadores rurais<sup>36</sup> (Bernardelli, 2010). Há distintas formas de explicar as causas dessa infestação. Aqui, interessa-me mais discutir os diferentes argumentos mobilizados pela ciência ao propor formas de lidar com as doenças. Por um lado, circulavam pesquisas que prescreviam a necessidade de reduzir ainda mais o sombreamento das lavouras, uma vez que as pragas se proliferam com a umidade presente no microclima das lavouras (Fernandes, 2008, p.11). Por outro lado, outros pesquisadores afirmavam ter sido justamente o sombreamento uniforme o que favoreceu o desenvolvimento das doenças – e, por isso,

---

<sup>35</sup> É importante destacar que a vassoura de bruxa está articulada com a queda dos preços do cacau no mercado internacional e da alta dos preços dos insumos utilizados nas lavouras. Assim sendo, quando a praga assola, muitas lavouras já não recebiam os cuidados devidos. Este fato leva muitos a creditarem a incidência da praga como o resultado de uma articulação entre os próprios proprietários, seus competidores internacionais e a CIA.

<sup>36</sup> No primeiro capítulo é feita uma discussão acerca dos efeitos da vassoura de bruxa no processo de organização política dos agricultores e, conseqüentemente, na conquista da terra e retomada das cabrucas.

defendiam a combinação entre sombreamento diversificado e aumento da biodiversidade como formas de combatê-las:

Em uma investigação realizada em Central Sulawesi, Indonésia, observaram que nas áreas com sombreamento homogêneo, a perda de frutos devido à infecção por *Phytophthora* spp. e ataque de insetos foi maior do que em cacauais com sombreamento nativo diversificado. Bohls (2007) ressalta que uma das prováveis explicações para o resultado está na existência de quantidade e variedade maior de fungos endofíticos antagonistas devido à diversidade proporcionada pelo sombreamento. (...) O efeito do nível de sombra sobre a incidência desta doença foi estudado por Krauss e Soberanis (2002) no Perú, os quais constataram que o tratamento que combinava cacau sombreado e aplicação de inóculos de fungos antagônicos (controle biológico) na época de floração do cacauzeiro, obteve menor incidência da doença tanto nos frutos como nas flores, em relação aos tratamentos sem sombra (Fernandes, 2008, p.12).

Os sistemas multidimensionais de saberes de que fala Shiva se aproximam dos argumentos relatados pelo segundo grupo de pesquisadores citados acima, como também do modo de relação com a floresta dos povos da Cabruca – em que a diferença, além de não ser um problema, compõe a base das intervenções sobre o ecossistema em que se implementa o sistema agrícola; é a partir do conhecimento mutidimensional que se fomenta as relações entre seres distintos entre si e destes com as pessoas.

No Terra Vista, como em toda a região do Sul da Bahia, a vassoura de bruxa existe até hoje. Em conversa realizada em 2014, Joelson comentou que é inútil buscar aniquilar a doença. O que estão fazendo é pesquisar e criar uma forma de convivência com ela que não impeça o cacau de *botar* e que não destrua ainda mais a floresta e os corpos d'água. É preciso, ele disse, fortalecer o que está em torno do cacau: potencializar a fertilidade do solo, protegê-lo da exposição excessiva de sol e garantir a relação com outras espécies produtivas, além de estudar as propriedades de cada espécie, resgatar sementes e variedades locais de cacau, ampliando assim o número de variedades cultivadas. Todas essas orientações estão guiadas pelos princípios da ampliação da diversidade e da convivência, ou seja, da confluência nos termos de Bispo: "a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza" (2015, p.89). Segundo o autor, a confluência é o resultado das práticas e do modo de conceber a vida e a natureza dos povos contra-colonizadores, de sua lógica cosmovisa decorrem plurismos subjetivos e concretos (Bispo, 2015, p.39).

Assim, em 2015, quando Giordani se deslumbra diante da beleza da paisagem que beira nossa travessia (como vimos na introdução da seção), nos deparamos justamente com a reconstrução de uma forma de vida fundamentada em uma relação com a terra cujo princípio é, justamente, a convivência entre os elementos da natureza. O processo de ocupação da área é significativo do ponto de vista da libertação, não só do trabalho e da pessoa, mas também da terra. Joelson diz que o ato de plantar é também o ato de colher e aponta o reflorestamento

contínuo desse e de outros territórios da Mata Atlântica como parte fundante de um processo de construção de uma nova perspectiva de humanidade:

*Não é só conseguir a terra, é todo um cuidado de ver a terra como mãe, como protetora. Então, precisamos preparar esse outro ser. (...) Pra integrar ele à natureza, integrar ele à condição de ir se formando e se reinventando como ser humano. Então é todo um trabalho. Che Guevara falou muito bem sobre essa questão do novo Homem e da nova mulher. Nós agora precisamos aprofundar isso. E isso requer não só pensar o homem e a mulher como sujeitos só, mas ele parte de um ambiente, ele parte de uma comunidade, parte de um território (Joelson, 2014).*

O incremento da agrobiodiversidade e a formação disso que Joelson chama de “um novo ser” são processos interrelacionados, uma vez que esse ser é íntegro porque integrado a uma comunidade, a um território ao qual pertence e onde não precisa nem explorar, nem ser explorado. Plantar árvores é, portanto, reestabelecer um modo de relação com a terra com quem se conectam estes novos homens e novas mulheres. Nelas estão inscritas simultaneamente a noção cosmovisiva de comunhão com os seres vivos e a possibilidade material de reconstrução do agroecossistema do Cacau-Cabruca. Plantam-se árvores para tornar a colher frutos, mas também é um movimento de reconectar-se consigo mesmo, visto que na terra e da terra é que vivem os camponeses. É disto que tratará as próximas seções.

## **2.2 Coelhos do mato**

O ano de 2016 foi de dificuldades para a comunidade do Terra Vista, que se viu em apuros por conta de uma estiagem severa. Tanto Seu Loro como Seu Capixaba afirmam que uma seca como aquela só tem equivalência com outra ocorrida no final da década de 1950. Fato é que o cacau quase não *botou*: uma produção média que chegava a 20 arrobas<sup>37</sup> por hectare despencou para, no máximo, 4 arrobas. A seca provocou também uma enorme perda de sementes e mudas: variedades de bananas, mandiocas, ervas medicinais e condimentares ficaram na lembrança e ocupavam as preocupações de muitos. Em agosto desse mesmo ano, a comunidade buscava plantar as roças, semeando também, com a chuva que voltava, uma esperança de que junto com a reconstrução de suas práticas de cultivo, seria possível colher alimentos.

Dona Sissi e Negão manejam atualmente duas roças, uma mais próxima e outra mais distante da casa onde vivem. Nelas cultivam, além de cacau, banana e café, milho, feijão e mandioca. É de lá também que dona Sissi extrai frutas para a produção de polpas. Além das roças, a mestra também tem uma horta ao lado de casa, onde há hortaliças, temperos e alguns

---

<sup>37</sup> Uma arroba corresponde a 15 kg.

pés de feijão e milho para tirar a semente. Esse arranjo é bastante comum entre os assentados, embora as ênfases em uma dessas *unidades* sejam diferentes: seu Isaac e Liu, por exemplo, priorizam a horta como fonte de renda, ao passo que muitos outros têm no cacau o motor da produção comercial.

No tempo em que estive por lá, Dora Sissi e Negão estavam cuidando da plantação que haviam feito algumas semanas antes. Neste ponto do processo, a tarefa era capinar o entorno das plantas para que pudessem crescer fortalecidas, bebendo da terra e do céu nutrientes, água e luz em quantidade suficiente. Até que um dia chegaram na roça mais próxima e o feijão não estava mais lá. Dona Sissi recontou a cena várias vezes, em meio a gargalhadas:

*Nós plantou feijão, ontem nós chegou terra no feijão. Na roça de cá que nós plantou no café, menina, o coelho comeu tudo. Não largou um pé. (...) Não deixou um pé pra falar “vou deixar um aqui pro dono!”. Feijão lá desse tamanho aqui assim, ó. Eles come igual um burro. Come tudo. Acaba com a roça. Ele largou lá só as trouxinha de bosta. Carocinho... desgramado! Além de comer ainda caga ainda pra gente ver que foi ele. Como querendo dizer assim “eu vou cagar aqui pra ela saber que foi eu que comi!”, deixou lá os carocinho de cocô. Ô desgrama, comeu tudo! (...) O que nasceu, ele comeu tudo. E já o milho que tava no meio do feijão ele não comeu nenhum pé de milho. Comeu o feijão e não comeu o milho. (...) Ainda bem que ele largou o milho pra gente. (...) Eu preferia que ele tivesse escolhido o milho. (riso) E deixado o feijão, que o feijão tá mais caro, né? O bicho é esperto! (Dona Sissi, 2016).*

As roças dos assentados formam uma paisagem complexa e diversa. Em um mesmo espaço produtivo há diversas culturas que, combinadas a partir de uma série de conhecimentos, fornece uma grande variedade de frutos. A parceria entre o feijão e o milho, por exemplo, é bastante comum. Segundo Seu Loro, desde os tempos em que vivia em Minas Gerais, esse consórcio já existia: *Feijão que a gente plantava consorçoado com milho, plantava milho, feijão e mandioca, a mandiba. Toda vida a gente fazia isso consorçoado junto*. Produzir a partir da confluência das diferenças entre espécies é uma arte complexa, que na roça se dá pelo encontro fértil entre as plantas: *milho e feijão já nasceu pra ser junto*, diz Seu Loro. O milho já grandinho dá um suporte para o feijão, mas um erro de cálculo para o momento correto de plantio pode fazer com que o primeiro sufoque e *mele* o segundo. O consorciamento depende assim das características morfológicas das plantas (uma cresce para cima, outro bageia, mas é rasteira) e do tipo de exigência que elas fazem da terra. Além disso, a diversidade também opera como uma aliada do controle de “pragas”. Os insetos e mamíferos têm suas preferências alimentares: em uma roça como a de Dona Sissi, o animal atacará só aquilo que lhe apetece, sem promover um desequilíbrio estrutural do agroecossistema, que pode se dar com a reprodução sem controle e/ou com a destruição de

toda a lavoura. O consorciamento aproveita o espaço de forma mais eficiente; ele reduz, a longo prazo, os custos da produção – visto que a manutenção da fertilidade do solo é garantida. Além disso, em caso do ataque por pragas, não será perdida toda a produção, deixando alternativas de alimentação. O consorciamento garante, ainda, um aproveitamento mais eficiente do trabalho, visto que há uma articulação nos processos de plantio, zelo e colheita; disso decorre também a possibilidade de retirar frutos em distintos momentos, organizando, assim, a dinâmica de venda e consumo.

Altieri (2012, p.167) destaca que, dentre as estratégias ecológicas comuns aos sistemas agrícolas tradicionais, está a combinação de um alto número de espécies produtivas dentro da mesma roça e o manejo simultâneo de diferentes espaços produtivos. É o caso do consorciamento de culturas no interior de uma roça e do trabalho em diferentes microambientes (roças, hortas, pomares, etc.). Para Toledo, essas práticas resultam de uma perspectiva *biocultural*, em que os agricultores buscam promover conscientemente características dos próprios ecossistemas, especialmente a heterogeneidade espacial e a diversidade biológica (2015, p.74). Essa postura diante da natureza beneficia os camponeses no sentido de amortecer os impactos de mudanças ambientais – como as enfrentadas pelos assentados em 2016. Em termos econômicos, os autores sublinham também que as estratégias produtivas multidimensionais, decorrentes de tal modelo, promovem a autossuficiência alimentar dos agricultores e os protegem das flutuações de mercado.

Porém, havia um coelho no meio do caminho. E não era *qualquer* coelho, e sim um *bicho esperto* que, diante da fartura que despontava na roça de Dona Sissi, escolheu comer o *mais caro*. Comunicou seu ato pelo rastro deixado, dialogando com a roça e com sua dona. Como se gente fosse, fez uma opção orientada pelo produto com maior valor de mercado. Quando aparece o coelho do mato, um outro ponto dessa equação aparece. Na agricultura camponesa, interagem seres vivos outros que não apenas os humanos que zelam das roças. Dona Teca já havia sinalizado para Martinha não só a presença desses seres, como a postura que defende frente a eles:

*E aí, a dona Teca falando que ela, que muita gente plantou mandioca há um tempo atrás, mas a galera parou de plantar por causa dos teius, que o teiu come, né. “Mas como é que pode isso, se o teiu tá com fome, ele precisa daquilo pra comer, a gente tem que plantar pra ele e pra gente. Então ao invés da gente plantar 1 ha, a gente vai plantar 1,5 ha, porque a gente sabe que meio é do teiu. Mas é que a galera não quer pensar desse jeito, Martinha. Porque pra mim a gente planta e planta pro teiu também. Eles querem comer. A gente tá vivendo junto (Martinha, 2016).*

Os teius, as pacas, os coelhos e porcos do mato têm sido famintos visitantes nas roças

dos assentados. *Não fica um broto de banana*, ouvi diversas vezes. A solução? Plantar, abrir novas roças, trabalhar para recuperar as variedades perdidas por conta da estiagem e ampliar as áreas de vegetação nativa – aniquilar os bichos não está entre as saídas apontadas pelos mestres camponeses com quem convivi. Afinal de contas, “a gente tá vivendo junto” e, por isso, está no horizonte garantir que também eles tenham alimento.

Quando Dona Sissi recontou o episódio na casa de Dona Cremilda, esta última logo interveio: primeiro, indagando – entre muitas gargalhadas – se Dona Sissi não havia tentado uma simpatia<sup>38</sup>, como aquelas que se fazia antigamente; depois, extrapolou a fatalidade do evento, mostrando que se trata de um fenômeno que revela uma dinâmica mais ampla: *Porque antigamente, não tinha falta de nada. Antigamente eu plantava milho, você plantava milho, você plantava milho, você plantava milho. O passarinho bulia aqui, bulia ali, enchia o papo. Mas hoje, eu sozinha planto! Só tem aqui, só tem pra comer aqui*. Muito embora as roças dentro do Terra Vista sejam muitas, a estiagem – aliada ao desmatamento e a escassa existência de roças diversificadas no entorno do assentamento<sup>39</sup> – intensificaram a falta de alimentos dos bichos como os coelhos do mato que passaram a visitar com mais fome aquele território.

Dona Cremilda contrasta esse momento com um tempo em que a fartura<sup>40</sup> era grande e se expressava em diversos aspectos que não apenas a quantidade de alimento: os quiabos – de uma variedade que já não se vê – eram enormes e levados para a feira aos montes; abundava maxixe, muitos tipos de batata, milho e feijão. *Hoje tá tudo mudado*, constatava ela ao final de cada lembrança que partilhava. Seu Loro também se recorda desse tempo de imensa abundância: quando morava em Minas Gerais com a família, o pai criava muito, *peru vivia assim parecendo gado, galinha parecia urubu no terreiro*. A vida, segundo ele, era muito *tribulada*. E tinha fartura de tudo. É também este o tempo das festas, das folias, dos mutirões<sup>41</sup>, em que a esta fartura era partilhada entre todos: o passarinho *bulia* aqui e acolá,

<sup>38</sup> Para este caso, a sugestão – conhecida por todos os interlocutores – era que se enfiasse um espeto em pontos estratégicos da roça, professando aos animais que caso algum andasse por lá, o espeto serviria para assar e comer o filho do bicho.

<sup>39</sup> Segundo Sambuichi, o Cacau-Cabruca “vem mostrando que essas áreas apresentam maior diversidade de fauna que áreas cultivadas sem sombra ou com sombreamento monoespecífico, principalmente se houverem áreas de florestas próximas ou adjacentes. A diversidade de espécies da fauna está também correlacionada com a densidade e diversidade da cobertura arbórea” (2006, p.944).

<sup>40</sup> Sobre a relação entre a fartura e o passado, ver Nogueira (2009).

<sup>41</sup> Os mutirões constituem-se como um momento em que diferentes famílias se reúnem para trabalhar na roça (ou na construção de uma casa, um curral, etc) de uma família especificamente. Ao final do trabalho, recebem de seus anfitriões uma farta refeição. Dona Cremilda, uma das mestres com quem conversei, rememora a existência de mutirões – chamados por ela de batalhões, no tempo “de antigamente”: “Digamos que tinha batalhão no dia 20. Aí cê convida 20, 30 pessoa - conforme o tamanho da sua roça, né? Aí cantava assim, juntava gente. O pessoal gostava de batalhão. Ia pra rocinha, a gente criava muito porco, ovelha,

enchia o papo sem incomodar os donos da roça; as pessoas também se juntavam para zelar a roça de um aqui e outro acolá e, depois da cantoria e da labuta pesada, festejavam e se fartavam com o *capadão* preparado para a refeição.

Parte significativa dos esforços dos atuais assentados no Terra Vista tem como horizonte a reconstituição da Mata Atlântica, do sistema agrícola Cacau-Cabruca e da agricultura como fonte de auto-sustento. Para isso, lançam mão de um conjunto de saberes e práticas, como os descritos acima. Esse processo, porém, não pode ser entendido sem que a noção de *fartura* seja evidenciada. O tema de certo não será esgotado aqui, mas é necessário ao menos remeter-se a ele, apontando algumas de suas linhas de força.

No capítulo 1, Seu Loro já havia falado sobre ela, quando comparara a situação anterior à conquista da terra com a atual, em que têm o suficiente para dar, comer, roubarem e vender. Nesta seção, Dona Cremilda e Seu Loro descrevem alguns dos elementos que compõem essa fartura: ela não diz respeito somente à quantidade de frutos – de modo que seria possível ver fartura, por exemplo, em uma superprodução de cacau dentro do modelo agroexportador. A abundância evoca necessariamente o elemento da diversidade. Assim, ela lamenta a perda da variedade de quiabo que cultivava quando jovem. A diversidade também “regula”, por assim dizer, a importância que tem a quantidade na descrição da noção de fartura. Dona Cremilda aponta – saudosa dos tempos de antigamente – que passarinho quando bulia em diferentes roças não destruía nenhuma delas. Este mesmo princípio aparece, ao longo da seção, como um aspecto constitutivo da roça em seu interior: Dona Sissi cultiva diversas plantas em um mesmo espaço produtivo; e cultiva diversos espaços simultaneamente. A fartura também se expressa nos processos e momentos de partilha: nos mutirões lembrados por Dona Cremilda, abundava não só a quantidade de gente para realizar o trabalho, mas também o festejo, a cantoria e a refeição.

Por fim, na última parte da seção anterior, Joelson comentava sobre a necessidade de trabalhar não apenas na conquista *da* terra, mas cuidando *dela*, construir também um “novo ser”, integrado a uma comunidade, a um território. De certo modo, a retomada dos saberes-fazeres descritos nessa seção são expressões desta outra maneira de estar na terra: retomar a fartura nas roças é retomá-la também na dimensão do humano – nas palavras de uma cantoria muito comum nos encontros do Terra Vista, *virando esse mundo em festa, trabalho e pão*.

Como vimos, trata-se não apenas de estratégias ecológicas, mas de princípios que organizam a vida; não só observam e promovem características dos ecossistemas, mas

---

matava 2, 3 ovelha, um capadão e cantava a música.”

também consideram a presença de outros seres e propõem um modo de relacionar-se com estes e entre os próprios humanos. Ainda nesta seção, vimos que os coelhos do mato são *bichos espertos*, que buscam também eles se alimentarem; a agricultura camponesa que se reconstrói no Terra Vista também objetiva prover-lhes fartura – não na partilha do que cresce dentro da roça, que fique explícito, mas no que a própria Mata Atlântica replantada pelos assentados (dentro e fora do território) pode dar. Assim, a abundância evoca a reconstituição de uma capacidade da própria natureza – o que veremos na última seção deste capítulo – e também a reconstrução de uma capacidade produtiva dos próprios camponeses, como veremos a seguir.

### **2.3. Uma coisa puxa a outra**

Em 2016, cheguei ao Terra Vista próximo aos dias de mutirão, quando todas as famílias foram convidadas a se reunirem em torno de uma tarefa cujos resultados seriam partilhados entre todos. Nesta feita, um grupo de homens foi para a roça coletiva onde haviam plantado, algumas semanas antes, um consórcio de abacaxi e mandioca<sup>42</sup>. Nesta ocasião era preciso capinar a plantação e afogar a terra em torno das plantas. Outro grupo, por sua vez, formado majoritariamente por mulheres, se responsabilizou por podar as helicônias<sup>43</sup> e fazer a jardinagem das estradas internas do assentamento.

Subimos, eu e Gil (um jovem assentado) para a roça coletiva já um pouco atrasados, embora o relógio ainda não marcasse 8 horas. Ganhei uma enxadinha emprestada e iniciei o trabalho de capina junto aos demais companheiros. Quem orientava o trabalho do grupo era Seu Isaac que não dava ordens expressas nem controlava o trabalho dos demais participantes; ele era uma referência para as pessoas que lá estavam trabalhando. Quando chegamos, por exemplo, bastou que Gil olhasse para Seu Isaac para saber exatamente onde ficar e o que fazer. Tentei copiá-lo, compreender a lógica da atividade observando quem estava por perto, mas não obtive sucesso. De quando em vez, Seu Isaac levantava os olhos de seu trabalho, observava a maneira como eu fazia e me reorientava ou pedia para quem estava mais próximo de mim fazê-lo. Lá pelas tantas, pediu que eu trocasse de função – passei então a juntar o

---

<sup>42</sup> Enquanto a mandioca seria utilizada diretamente para a alimentação coletiva durante atividades da comunidade, o abacaxi serviria para, através da venda, garantir uma renda monetária também a ser utilizada nas articulações coletivas do assentamento. Acompanhei, além deste, um outro plantio coletivo dois anos antes. Ali, o plantio de milho foi combinado com espécies nitrogenadoras do solo, como o feijão *guandu*. Os objetivos eram: garantir a multiplicação e uma quantidade significativa de sementes de milho não-transgênico para futuros plantios, produzir alimento para os participantes da jornada de agroecologia que se realizaria meses depois e *alimentar* a terra para futuras roças.

<sup>43</sup> Flores nativas que são utilizadas para paisagismo do Assentamento.

capim retirado do entremeio das leiras junto com Aniele e Pedro, um jovem casal que havia há pouco se mudado para o assentamento.

Seu Isaac é o tipo de sujeito que inspira confiança, admiração e uma ponta de receio. De primeiro, o conheci em suas andanças pelo assentamento. Ele é um exemplo para todos. Não para quieto, não fica de conversa. Trabalha. E muito. Sua horta é conhecida como uma das mais bonitas, bem cuidadas e produtivas do assentamento. Lembro-me de vê-lo uma vez logo depois do almoço, quando o ritmo é mais lento, indo em sua horta – facão entalhado na cintura – molhar o coentro que vende para o PNAE/PAA. Tem a pisada de quem está firme com os dois pés no chão.

De volta ao dia do mutirão, quando chegou perto do meio-dia, paramos o trabalho e todos descemos da roça – localizada em um dos pontos mais altos do assentamento – para almoçar. Acabei indo para a casa de Dona Silvia e Seu Isaac, pois ela (sua esposa) vez por outra me oferecia uma refeição. Quando cheguei por lá, seu Isaac descansava na rede, mas Dona Silvia não estava. Ele propôs que eu me achegasse para esperá-la. E foi aí que, pela primeira vez, conversamos de fato.

A conversa com Seu Isaac vem e vai em temas e assuntos: passa por processos de aprendizagem, por como plantar milho, feijão e as diferenças de fazê-lo seja para aproveitar melhor o espaço e o trabalho disponíveis, seja para *tirar* e garantir a reprodução das sementes. Ele me pede para falar sobre a minha cultura, a minha região, reflete sobre seu modo de ser, os problemas políticos que enfrentam localmente, os projetos coletivos e seus empecilhos. A agricultura, enquanto conjunto de fazeres e saberes, forma um sistema complexo de relações (entre plantas, entre elas e os animais, entre as roças e a mata, destas com os cursos d'água, etc.) e entre diferentes agentes (bichos, plantas, pessoas, dentre outros), assentando-se em uma lógica de interrelacionalidade que tanto depende de outros âmbitos que o da produção como informa esses mesmos âmbitos, como veremos nessa seção. É que *uma coisa puxa a outra*, nos diz Seu Isaac:

*I – Porque nada você constrói de cima pra baixo: é de baixo pra cima. Você tem que ter a base. E a base nossa, seja ni qualquer canto é a alimentação. Então é isso que nós quer. Produzir isto: alimentação. E depois que nós produzir alimentação, nós vamo ter sustentabilidade para outras coisas. (...). É, por exemplo, um ponto disso é o seguinte: que a base é o feijão, o milho e a mandioca. Essas 3 coisas aí é a base. Tá entendendo? Mas é essas 3 coisas que é os pilares. De tudo. Da educação, de tudo na vida. Essas 3 coisas é os pilares. (...). Essas 3 coisas produzindo com fartura você tem criação de porco, criação de galinha, criação de peixe.*

*M – Por que é esses 3 primeiro?*

*I – Porque é eles que vão dar comida. Eles que vão sustentar! É o que a gente come. Por exemplo, como que você vai trabalhar se você não tem comida? Aí tu planta... o feijão, planta o milho, aí cê já pode criar galinha. Cê já tem o feijão e a carne. Já tem mandioca, tem a farinha. Farinha, mandioca, cê já pode criar um porco, já tem a carne também. Do porco vem o gado. Aí as coisas só vão, ó. Só se multiplicando. Entendeu? Só que essas 3*

*coisa é os pilares. Essas 3 coisas que chama. Uma coisa que chama a outra. Entendeu? (...) Eles alimentam, é isso e nós alimenta eles. Entendeu? É uma coisa que puxa a outra. É uma cadeia alimentícia. E isso é a base. Todas culturas. Se você vai... quem é aqui que vai estudar com fome? Ninguém! Quem vai ganhar com fome? Quem vai trabalhar com fome? (Seu Isaac, 2016).*

A “ordem da alimentação” é considerada como a mais básica de todas pelo mestre. Afinal, é ela que garante o sustento às pessoas, abre a possibilidade de estudar e trabalhar – ou seja, de realizar outras atividades. Nesta dimensão, assim como em outras, o movimento da vida cresce e multiplica de baixo para cima – tal qual uma árvore que principia semente, germinando no quente e úmido ventre da terra. No modelo apresentado por Seu Isaac, a base da alimentação é composta por três alimentos, feijão, mandioca e milho<sup>44</sup>. Os dois primeiros não podem faltar na mesa dos assentados. Ali, qualquer refeição tem como base a mandioca – geralmente transformada em farinha – e o feijão. São esses alimentos que se consome na roça (em forma de farofa) durante o dia de trabalho, e em casa – acompanhados de arroz, carne e, às vezes, verduras. O milho, por sua vez, serve de base da alimentação de animais de criação como galinhas, porcos e peixes – muito embora faça também parte do repertório alimentar dos camponeses. Durante os meses de junho e julho, compõe diferentes receitas nas festas de São João e, ao longo do ano, figura como um alimento básico quando transformado em cuscuz. No entanto, como ainda é escassa a produção de farinha de milho na região, os assentados dependam da milharina encontrada em mercados na cidade.

Esse movimento de baixo para cima de implementação de uma *cadeia alimentícia* supõe e constrói um processo de crescente complexificação e multiplicação no sistema de produção de alimentos, que inclui a garantia não só do autoconsumo com a subsequente implementação de múltiplos cultivos, mas também a combinação destes com culturas e processos organizativos destinados à geração direta de renda. Esse é o caso da produção do chocolate dentro do próprio assentamento: começaram recuperando as cabruças, passaram a produzir variedades de cacau bem adaptadas às especificidades locais, reconstruíram a infraestrutura para secagem e processamento das amêndoas; neste processo testaram várias formas de organizar o trabalho coletivo e, atualmente, produzem o chocolate no próprio território.

É também este o caso de uma outra roça coletiva iniciada por um pequeno grupo de

<sup>44</sup> Esses três alimentos estão na base da produção camponesa em diversos lugares e tempos na América Latina. Nas roças do Alto Rio Negro, cujo sistema agrícola foi patrimonializado, há extensa presença da mandioca e do milho. No México, um sistema agrícola bastante difundido conhecido como Milpa, se estrutura no plantio consorciado de feijão, milho e abóbora. No Alto Paraíba, Brandão também afirma que a policultura se funda no cultivo de feijão e milho (1995, p.29).

assentados<sup>45</sup> coordenados por Seu Isaac. O grupo é pequeno porque, segundo o mestre, não adianta forçar o conjunto inteiro de assentados a aderir a uma lógica de trabalho: é preciso *começar de baixo para cima*. Afinal, *uma coisa puxa a outra*. Assim como no processo de complexificação dos sistemas agrícolas que, a cada passo que se dá, integram-se novos elementos, com o trabalho isso também ocorre, *porque quando o grupo tiver trabalhando isso e começar a se dar bem, as outras pessoas vai vim atrás*. *Aí o assentamento começa a crescer*. Mais uma vez, a multiplicação acontece a partir da fartura que se tem na relação mais básica. E, novamente, a forma de trabalhar na roça dá o tom para a forma de trabalhar as relações entre as dimensões da vida social entre os humanos:

*E é por essa parte que nós vamos triar. Pra tocar o trabalho. Pra avançar a produção. (...) O setor de grãos é o responsável por todo andamento das outras juntas. Mas só que as outras juntas tem que se manifestar também. Tem que tá engatinhando já. Que aí eles vão receber o alimento já tá com toda força, porque eles já tem a base (Seu Isaac, 2016).*

Os outros setores de que fala Seu Isaac – educação, saúde, comunicação, cultura, dentre outros – se apoiam no setor de grãos, tal qual o milho *escora* o feijão para que ele cresça, como visto na seção passada. Se uma boa roça imita a dinâmica do ecossistema local, uma vida social desejável é aquela que tem na dinâmica do mundo natural um exemplo:

O modelo camponês de reconstrução cultural da natureza - que se dá não só por meio da transformação material, mas também pela apreensão cognitiva e simbólica de seus diferentes ambientes -, se aproxima de uma construção cosmológica, no sentido em que ordena o mundo, dando sentido e função específica às suas partes, inclusive ao homem, prescrevendo-lhes comportamentos exemplares (Nogueira, 2009, p.91).

Nessa apreensão, ao buscar reestabelecer o trabalho *na* terra como epicentro da vida camponesa, a auto-sustentação reintroduz na vida social camponesa justamente a fartura. Ela se expressa ora como *princípio*, quando estrutura as relações entre bichos e gentes em suas roças, de modo que uns não impeçam a vida dos outros –, ora como *meio*, como quando impulsiona a necessária complexificação dos agroecossistemas visando a multiplicação. E então, novamente, ela é princípio, pois que permite que outras dimensões da vida se desenvolvam, como visto nesta seção.

#### **2.4. Não existe terra ruim, o que existe é mal agricultor**

Há uma determinada visão acerca da atividade agrícola que enfatiza as noções de “competição” e “dominação” para tratar da relação entre espécies – uma visão que, como já é

<sup>45</sup> Todos eles aparentados: sua esposa, três sobrinhos de Isaac, as esposas de dois deles fazem parte do grupo, que também é apoiado por um amigo antigo, pequeno proprietário de terra, vizinho ao assentamento.

possível antever aqui, se distancia marcadamente das perspectivas cultivadas e disseminadas no Terra Vista. Exemplar da abordagem centrada na competição e dominação, Mazoyer e Roudart (2010) afirmam que em termos ecológicos, a agricultura e a criação são formas mais elaboradas de um “mutualismo assimétrico”, no qual “o desenvolvimento da espécie explorada é comandado pelo trabalho da espécie exploradora”, sendo que o desenvolvimento da primeira espécie condiciona o da segunda (p. 57).

Grosso modo, ao afirmar que o desenvolvimento de uma espécie é condicionado à exploração de uma ou muitas outras, enuncia-se que a produção agrícola está baseada em um manejo humano que tem por princípio potencializar a competição entre espécies. Para que uma delas prevaleça, outras devem ter sua capacidade de desenvolvimento diminuída. Ao mesmo tempo, é necessário estabelecer entre as plantas – e delas com os outros seres que compõem o agroecossistema – uma relação de dominação. Em outras palavras, há espécies que podem ser úteis, mas o são na medida em que a sua presença na roça é orientada e controlada – como é o caso da transformação racional do sistema Cabruca, em que o sombreamento heterogêneo desempenhado por árvores nativas foi substituído pelo da *Erythrina*. Essa lógica está intimamente associada a uma relação com a natureza em que o único sujeito é o ser humano, o que não parece ser o caso no Terra Vista.

Talvez seja justamente em contraposição a essa perspectiva que Seu Loro se declare *um pouco duvidoso* quanto às propostas de intervenção que advém dela. Ele contou de um de seus embates com essa concepção de natureza e produção agrícola. A divergência ocorreu com a chegada de um povo aprumado que, junto com a lente científica, trouxe para os assentados algumas ordens sobre o que fazer para produzir melhor. Seu Loro desobedeceu. Percorreu todo o território e elegeu a área que, para os técnicos, seria considerada a pior de todas: *vou largar esse diabo pra lá, vou chegar no lugar mais ruim e vou fazer uma [roça], pra depois nós ver quem é que vai comer alguma coisa*. E assim fez. Mesmo trabalhando sozinho, como ressaltou, colheu quiabo, aipim, feijão de corda, abacaxi, maxixe, cana – *um bocado de coisa*. Diante do resultado, foi compará-lo com o dos outros assentados que haviam obedecido às recomendações dos técnicos: *Cadê os seus? Os seus não têm nada, o meu tem, vai lá que tem. Os seus cês plantou com tanto técnico acompanhando e num tem nada, ó o meu lá que eu plantei sozinho*.

Será que a recusa dele significa uma negação do conjunto de conhecimentos que a ciência moderna ofereceu à agricultura? Ou, ainda, estaria a lição dessa parábola – tão comum no universo de conflitos entre técnicos agrícolas e lavradores mais velhos – na ideia de que os

saberes e fazeres dos agricultores são mais eficientes do que aqueles da ciência?<sup>46</sup> Acredito mais uma vez que, independente da resposta a essas questões, estamos diante de uma percepção da agricultura fundamentalmente distinta daquela enunciada no início da seção. A própria noção de *terra* é uma delas.

Quando conversei com Seu Isaac, comentamos sobre a diferença entre as terras e os cultivos daquela região e as do cerrado, de onde contei que vinha. Seu Isaac, que já havia morado no Espírito Santo, falou sobre as características das terras dessas regiões a partir do contraste de características estéticas da terra – como a cor e a textura – e de aspectos que com ela se relacionam, como o clima e as plantas mais cultivadas em cada uma das regiões mencionadas. A *terra* é mobilizada sempre levando em conta a relação que traça com outras dimensões do sistema em que participa. Ele não parte de fragmentos para depois, didaticamente, recompor a unidade:

I – *Na verdade aqui, porque a questão da terra não é todo mundo que às vezes mora na terra, na roça que se identifica com ela. Por exemplo. Aqui. Existe região aqui que a terra é terra. Terra Vista primeiro. Não dizendo que as outras terras são ruins. Que terra nenhuma é ruim. Quem é ruim somos nós. Nós somos ruim. Porque quando ela não dá uma coisa, ela dá outra. Porque a terra ela existe a preferência das culturas. Por exemplo, essas terras daqui pra baixo - na verdade nem esse morro aí não é, mais essas baixas aí ó, pra lá, mais nesse estilo – são argilosas. E a terra argilosa, tipo argila essa, quando o sol seca, ela vira farelo, farofa. Quando chove demais, ela derrete. Então, essas terras elas não são muito apropriadas pra certos tipos de cultura. Já as terras daqui pra cá, elas servem pra tudo. Qualquer coisa, ela é apropriada pra tudo. É barro. Entendeu? É barro, é barro vermelho. Então são terras apropriadas pra tudo. Às vezes a pessoa fala “não, porque cá é terra boa, cá é ruim”. Não existe terra ruim. Todas terras são boas. Existe mal agricultor. Que não sabe lidar com ela. Nós pisa nela, veve dela, escarra nela, judia dela, pinta e borda com ela, mas tudo que a gente ganha ela te dá. Nós somos muito egoísta e por isso falamos isso de quem dá tudo pra gente. Mas a realidade é essa. Tá entendendo? Então ela não é ruim. Então cabe a nós trabalhar isto.*

M – *Saber o que ela gosta de dar.*

I – *O que ela quer dar. O que ela gosta mais. é (Seu Isaac, 2016).*

No início desta seção, Seu Loro mostrou que a terra onde plantou *deu* diversos frutos, apesar de poder ser lida como uma terra *ruim*. Seu Isaac, em sua fala, mostra que conhecer a terra passa por saber escutar suas preferências, o que ocorre considerando-a como parte de um complexo conjunto de relações – como descrito em sua fala anterior – e relacionando-se com ela, já que também é necessário *ter identidade com a terra*, ou seja, é a partir da implicação na terra que se torna possível conhecê-la. Identificar-se com a terra não é parecer com ela ou não se diferenciar dela, mas, justamente, uma capacidade e um desejo de se engajar nesse diálogo – como fazem Seu Loro e Seu Isaac.

Na agricultura camponesa a terra não é tão somente um recurso produtivo. Em um

<sup>46</sup> SupGaleano, no melhor estilo zapatista responde: “queremos aprender e fazer ciências e tecnologia para ganhar a única competência que vale a pena: a da vida contra a morte” (2016, p.3). E é disso que se trata a ciência que buscam acessar/criar também no Terra Vista.

Assentamento no Mato Grosso do Sul, por exemplo, os camponeses consideram que quando a terra precisa de menos chuva é porque ela é jovem, ao passo que quando demanda mais água e nutrientes, está envelhecida. Assim “consideram a terra como a própria vida, constituída por fases, como nascer, viver os períodos com mais facilidade diante da juventude e enfrentar as alterações que ocorrem com o passar do tempo” (Farias, 2012, p.12). Relacionar-se com a terra, a partir do exercício da agricultura, é uma atividade em que se lida com uma série de desejos, potências, presentes e saberes que não os do ser humano e que tampouco tem nos frutos colhidos o resultado apenas de seu próprio trabalho.

Algo parecido se observa entre outros coletivos, como os indígenas – acerca dos quais a literatura é vasta. No Alto Rio Negro, por exemplo, “toda planta tem ciência, não pode chegar e forçar a planta no local que não é para ela” (Cardoso, 2009, p.42). O local que é para a planta pode ser evidenciado pela sua capacidade de dar.<sup>47</sup> Ali, para fazer roça é necessário saber escutar a ciência das plantas. Conhecer passa então por estabelecer com elas uma relação de cuidado. Por isso, preza-se muito pelo bem-estar das plantas, uma vez que elas

São seres, com certa dignidade, e não podem passar sede, devem estar alegres, bem penteadas [capinadas], fazem festas, são criadas. O caráter estético da roça, pela diversidade das folhagens ou a presença da maniva espelho de folhagem bem vermelha no meio da roça é freqüentemente ressaltado. Tanto o leque de variedades plantadas quanto o cuidado com o qual a roça é mantida são motivos de orgulho para a dona da roça (IPHAN, 2010, p.86).

Nos sistemas agrícolas do Alto Rio Negro a planta não é, pois, *objeto e produto* do trabalho e da intervenção humana, segundo Cardoso (2009) e Empeaire (2008). As variedades cultivadas e manejadas na roça formam um conjunto “não somente produtivo, mas também estruturado em termos sociais” (Empeaire *at al*, 2008, p.8), como pontuado na citação acima. Ademais, elas são mediadoras de outras relações sociais entre parentes, vizinhos e entre pessoas e seres mitológicos; ao mesmo tempo em que a diversidade agrícola<sup>48</sup> é criada por uma fecunda rede de laços sociais, ela também é uma produtora destes vínculos.

Conhecer os desejos da terra, no sentido de ter conhecimentos sobre o que ela pode dar e saber traduzir suas potencialidades, não encerra, porém, a dimensão da relação com ela. Vive-se *da* e *na* terra; ela não provê apenas o alimento: *Nós pisa nela, veve dela, escarra nela, judia dela, pinta e borda com ela, mas tudo que a gente ganha ela te dá*. Para ser um bom agricultor (seguindo a perspectiva de Seu Isaac) é necessário conciliar de um lado a

<sup>47</sup> “O conhecimento local permite selecionar as plantas cultivadas a um tipo de solo específico e a adaptação das mesmas a um determinado substrato é explicitada através dos termos “dá bem” e “não dá bem”” (Cardoso, 2009, p.42), o que também fica evidente na forma como se conhece as terras no Terra Vista, a partir das narrativas de Seu Loro e Seu Isaac.

<sup>48</sup> “A diversidade agrícola é considerada como um bem coletivo, cuja manutenção se insere num ethos de relações com outros seres, revelando uma intensa socialização.” (Empeaire *at al*, 2008, p.08)

capacidade de afagar e conhecer os desejos da terra e, de outro, não ser egoísta: não basta ter respeito pela terra e não saber com ela trocar; do mesmo modo, não basta conhecê-la sem respeitá-la. Esta última situação colocaria o agricultor numa posição de mal-agradecido.

Assim, fica explícito que o julgamento sobre a qualidade da terra não é viável dentro da perspectiva traçada por Seu Loro e Seu Isaac; essa classificação só existe quando a terra é entendida apenas como um recurso a serviço da produção humana, tal como é depreendido da concepção de agricultura que abre a seção. No Terra Vista, parece-me mais correto dizer que a agricultura é um exercício por meio do qual se recebe da terra o que ela quer dar. E a terra, no assentamento, precisou antes ser protegida e afagada para recuperar-se, como vimos na seção que abre este capítulo. Por meio da reconstrução da agricultura no território, a terra recupera também seu *status* de mãe e protetora que é.

Mas não se faz isso utilizando “as armas do senhor”, dos patrões; aquelas que provocam aniquilamento tanto da floresta quanto dos modos de vida que não condizem com suas ambições (cf. Capítulo 1). Joelson convoca os assentados (e demais elos da Teia dos Povos) a

Construir pesquisas para devolver ao bioma toda a diversidade perdida, construir uma relação de estudo e conhecimento da natureza desse grade bioma para a cura de doenças, para a alimentação dos animais e dos humanos que vivem neste bioma; construir uma convivência harmoniosa e sábia com os indígenas, os verdadeiros donos dessa terra, com seus conhecimentos milenares e de todas as suas sabedorias e simplicidade; trabalhar uma relação de amor e partilha com a nossa mãe terra dentro do Bioma Mata Atlântica. Tudo isso pode ser feito nos outros biomas – Caatinga, Cerrado e no Bioma Amazônico, ou seja, buscar uma cosmovisão africana e indígena, cultivar, cuidar de todos os seres da natureza (Ferreira, 2014).

Assim, criar uma outra sociabilidade passa, necessariamente, por aprendê-la com a natureza – que, ao ser escutada em seus próprios termos é, ela mesma, reconstruída. Ao contrário do que se instituiu com o cacau dos fazendeiros, se propõe e se constrói de baixo para cima pois “uma coisa puxa a outra”. Labutando em parceria com a natureza, se percebe que “não existe terra ruim”; mesmo quando um “Coelho do mato” vem visitar, se aprende que a gente cultiva a terra e a terra cultiva a gente.

### CAPÍTULO 3

#### PRA APRENDER TEM QUE BOTAR SENTIDO



O terreiro, o café e o pilão: Dona Sissi e sua neta Gabi.  
Mariana Cruz, 2016

“Qual era então a teoria dos inquilinos?”, “A vida”, dizia Paulo [Freire].

Iturra, 1998, p.86

Neste capítulo busco entrelaçar situações vivenciadas no Terra Vista a narrativas dos mestres acerca de suas experiências e concepções de aprendizagem. Meu objetivo, com isso, é esboçar respostas às questões que me foram apresentadas por Solange e Joelson, a respeito da distância que existe entre o universo escolar e as formas e conteúdos dos saberes dos mestres. Com efeito, foi a partir dessas questões que construí este trabalho: fazendo com que convergissem, de um lado, o recorte promovido por elas e, de outro, algumas trilhas de reflexão sobre perspectivas educativas que tenho experimentado desde antes da minha chegada ao Terra Vista.

Como ponto de partida, apresento uma cena que ocorreu em julho de 2015, no final de uma atividade de aproximação entre a Florestan Fernandes e um ancião do assentamento<sup>49</sup>. A cena, como veremos, será especialmente interessante para trazer à tona a textura e a tecitura dos dilemas enfrentados pela comunidade no que tange os processos educativos e que fundam, a demanda de descrever o modo como os mestres formulam e transmitem aquilo que sabem.

Durante a atividade, propusemos que duas turmas da escola fizessem uma visita à casa de Seu João *Putaria*, o mais velho morador do assentamento e avô de Jairlan, um dos estudantes. Em um primeiro momento, ainda dentro de sala, convidei crianças dos 6º e 7º anos a fazer uma entrevista com ele. No quadro, após uma breve conversa com elas, registrei algumas das perguntas que elas gostariam de fazer a ele. Levei também câmeras de vídeo e um gravador de áudio, e sugeri a elas interagir com os equipamentos – todos pertencentes à comunidade – para que pudessemos utilizá-los durante a conversa. A ideia era que a partir da entrevista, as crianças produzissem um texto e um material audiovisual que seriam difundidos pelos meios de comunicação da comunidade – uma emissora de rádio comunitária, um blog<sup>50</sup> e uma “mucua” na Baobáxia, “um repositório multimídia projetado para operar em

---

<sup>49</sup> A escola tem promovido diversas atividades pedagógicas envolvendo lugares e sujeitos significativos da comunidade. Seu Capixaba, por exemplo, participou das aulas de agroecologia, contribuindo no plantio da horta escolar juntamente com as crianças e o professor da disciplina. Em outra ocasião, todas as turmas participaram de um projeto intitulado *Perispato*, que consistiu em uma caminhada pelo território – guiada por pessoas chave do Terra Vista – e serviu de pretexto para o estudo de temas e conceitos de diferentes disciplinas.

<sup>50</sup> A rádio transmite na frequência 89,5 FM de Arataca – BA e pela web em <http://aliancaeducadorafm.mocambos.net/>. O blog é resultado dos esforços coletivos da Teia de Agroecologia dos Povos - <http://teiadospovos.redelivre.org.br/>

comunidades rurais com nenhuma ou pouca Internet”<sup>51</sup>.

Tendo comentado o contexto em que surge a necessidade de aproximação com os saberes e modos de transmití-los dos mestres, passo para um segundo tópico, intitulado “Biscologia”, onde contrasto os distintos universos formativos (isto é, o conjunto de espaços e tempos em que se desenvolvem práticas educativas) vivenciados pelos mestres enquanto jovens e a juventude do assentamento no momento presente, tomando como ponto de partida um diálogo entre Seu Loro e Marquitos. Nesta seção, busco evidenciar como a noção de engajamento ativo, ou seja, a participação efetiva em contextos significativos socialmente é necessária ao despertar de aprendizados no âmbito da agricultura camponesa com o objetivo de explicitar aspectos de ruptura e continuidade nas propostas educativas que foram construídas e construíram historicamente a luta por Reforma Agrária. Mais adiante, na seção intitulada “Pra aprender tem que botar sentido”, chamo atenção para a relação mestre-aprendiz e para a concepção de sujeito-que-aprende em algumas situações etnográficas para relacioná-las à proposição de Dona Sissi sobre o que é preciso para aprender. Posteriormente, na seção intitulada “A gente já nasce sabendo”, evidencio uma premissa da concepção de saber de Seu Isaac, aproximando-a comparativamente à capoeira enquanto prática educativa.

### **3.1 Isso se chama ancestralidade**

Estávamos dentro da Cabaça (telecentro da comunidade) quando a energia elétrica acabou, o que já havia acontecido um par de vezes naquele dia. Apesar da chuva fina e intermitente, o céu não estava para brincadeiras. Diante do computador que insistia em não guardar o texto escrito e reescrito sempre que a tela se apagava, Jairlan e Gabriela, estudantes do 7º ano, além de impacientes ficaram agora também frustrados. A professora Dina ainda permaneceu lá dentro, enquanto eu e as crianças fomos respirar do lado de fora. Ali encontramos alguns de seus colegas de turma, que já haviam se dispersado da atividade antes mesmo do primeiro apagão. Sob a garoa, Solange interpellava algumas delas: Por que será que elas tinham ido até a casa de Seu João *Putaria*? Por que deveriam elas saber das histórias que aquele senhor, que pouco via ou ouvia, tinha para contar? As crianças nada falavam. Apenas se reuniam ao redor de Solange, formando em torno dela um semicírculo. A quietude que habitava aquela pequena roda contrastava com a movimentação intensa das crianças mais

---

<sup>51</sup> Em geral, as redes computacionais contam com máquinas responsáveis por centralizar o armazenamento e a transmissão dos dados – os chamados servidores. Na baobáxia essa função é exercida pelas Mucuas, batizadas assim por conta do nome dado ao fruto do Baobá. Mudam-se os termos, mas a partir dessa outra linguagem se institui também um outro modo de conceber e realizar a comunicação entre comunidades; a memória delas é guardada na mucua e, através da partilha, se espalha pela rede. Mais informações sobre a Baobáxia podem ser encontradas em <http://www.mocambos.net/tambor/pt/baobaxia>

novas que se preparavam para o momento da saída da escola, correndo pelo gramado logo à frente de onde estávamos. A diretora continuou, respondendo as questões que ela mesma tinha jogado no ar: “porque se não paramos pra escutar os nossos anciões, não podemos conhecer a nossa própria história. Isso se chama ancestralidade”. Dirigindo-se a duas meninas em especial, perguntou-as se já haviam parado para escutar a avó delas, uma das mais velhas do assentamento Rio Aliança, vizinho ao Terra Vista<sup>52</sup>. Elas se entreolharam espantadas e, um pouco boquiabertas, balançaram a cabeça negativamente. Solange sugeriu que o fizessem, ao mesmo tempo em que as abraçava e sorria.

No Capítulo 1, articulei a questão da luta pela terra à complexa construção da identidade coletiva. Exemplo disto é o que Solange trouxe sobre o modo como sua mãe compreende suas raízes e identidade racial; como causaram-lhe dor e sofrimento, passou a negá-las. A partir de uma leitura que explicita a internalização do legado colonial, Solange passou a buscar firmar-se em seu caminho a partir do contato positivado com a sua ancestralidade. Esse tema apareceu em 2014 durante a visita dos palestinos (cf. Capítulo 1), também porque o grupo chegou na comunidade na noite em que era velado o corpo de uma velha anciã do Terra Vista. D. Ana, que viveu no assentamento até morrer, era uma referência de sabedoria para Solange. A morte dela fez com que Solange refletisse sobre o quanto gosta de ouvir e conviver com os mais velhos da comunidade; escutar o que eles têm a dizer faz emergir – e transforma – uma série de memórias que Solange remete à sua própria família de origem: “Uma vez, uma senhora curou meu filho com remédio caseiro. Fez um doce de abacaxi e toda vez que dava uma colherada para ele, eu comia também. Ela me dizia: 'se você soubesse o que tem nesse doce...’” (CiC, 2014, p. 24). Essa senhora, assim como sua mãe, conhecia todo tipo de remédio natural. Mas, enquanto sua mãe passou a silenciar esses conhecimentos porquanto representassem uma fonte de dor, a anciã e outros *antigos* lançavam mão deles no cotidiano enquanto fonte de cura, de modo que presentificados em vivências que atravessaram o corpo, produziram novas memórias, ressignificando o legado passado e projetando um lugar no futuro, construído, desta vez, com a afirmação de suas raízes. Foi, portanto, ao escutar os mais velhos do assentamento, dos quilombos e das retomadas indígenas – com ouvidos que nem sempre são aqueles grudados à cabeça – que pode reconhecer-se em si mesma. Ali também há ancestralidade.

Solange buscava, nessas interações com os anciões, registrar no papel o que ouvia: a

---

<sup>52</sup> Esse assentamento, que leva o nome do rio que atravessa também o Terra Vista, é conhecido como “Contrato”. Sua ocupação e conquista são posteriores às do Terra Vista. Seu Cosmo conta que, durante o período de luta por aquele território, a alimentação dos ocupantes era fornecida pela produção do Terra Vista. Atualmente, as crianças e jovens de lá frequentam as escolas do Terra Vista.

riquíssima história de vida, permeada de andanças e lutas; os detalhados conhecimentos que têm sobre as plantas, os sistemas agrícolas e o colonialismo na região. Mesmo com todo o esforço, ela constatou pesarosa que não foi possível captar toda a sabedoria de Dona Ana antes que partisse – o que se repete com muitos dos velhos do assentamento: *eles morrem levando os segredos com eles*.

Se pessoas fossem como as árvores, os anciões e os que vieram antes de nós, seriam como raízes: transmitem ao tronco e às folhas uma seiva de que se nutre todo o corpo-árvore; é esse alimento que permite que fique em pé, que floresça e dê frutos. Sem raízes, não se é. Ao contrário das árvores, porém, pessoas caminham. Furam mundos. Rompem cercas. Foi o que fez Inaldo Gamela, no início da década de 2000. Saiu em busca de seus parentes e de documentos históricos, reunindo-se ao seu povo e foi retomar o território tradicional:

*No caminho da luta, a gente vai afinando o ouvida que tá no coração pra perceber a diversidade das cores, dos povos que faz a beleza da caminhada. A gente não é sozinho, nós somos muitos – com nossos encantados, nkissis, orixás. Nós estamos aqui hoje porque soubemos fazer alianças entre nós. Essa é a Costa do Cobrimento dos povos que estavam aqui e dos africanos sequestrados. Nossas Teias são ancestrais, porque estamos de pé e em luta. A gente vai andando e vai sentindo em gestos e palavras que estamos profundamente ligados uns com os outros. Por que a gente se encontra? Porque é semente de rebeldia. A força pra derrubar cerca vem de energia ancestral que a gente carrega dentro de nós (Inaldo Gamela, 2017).*

Esse discurso foi proferido por ele durante a V Jornada de Agroecologia dos Povos, realizada em meados de abril de 2017, em Porto Seguro<sup>53</sup>. Uma semana depois, foi alvejado por tiros junto a outros de seu povo, em violenta ação de políticos locais em um ponto do território retomado em Viana – MA. Ouvir, recontar e retomar a memória dos ancestrais tem efeitos na concretude da vida. Para Solange, a fagulha do reconhecimento de si a fez buscar constituir um processo coletivo de educação junto aos mestres no território; para Inaldo Gamela, não se perceber sozinho, ou seja, estar acompanhado por seus ancestrais, encantados, parentes e companheiros de luta, permitiu retomar – junto aos seus – também o território.

O que fornece um nexos entre a busca pelas histórias dos anciões e os passos que dão Solange, Inaldo Gamela e, quem sabe, Gabi, Jairlan e a turma do 7º ano rumo à derrubada de cercas? Para Benjamin (2008, p. 224), “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”. O autor continua, definindo que o perigo ali é tornar-se

<sup>53</sup> Pela primeira vez desde a realização da I Jornada de Agroecologia, o evento foi realizado fora do Terra Vista. A quinta edição ocorreu em Porto Seguro, capital do que se intitula oficialmente a “Costa do Descobrimento”. Durante todo o evento – que contou, pela primeira vez com a participação de companheiros da Teia dos Povos do Maranhão, da qual os Gamela fazem parte – este título foi questionado, visibilizando a contraparte do processo de *descobrimento*, qual seja, o silenciamento dos povos e comunidades indígenas e afro-brasileiros.

instrumento das classes dominantes. Por isso, ele afirma que “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo” daqueles que sabem que nem seus mortos estarão em segurança no caso do inimigo vencer (op. cit.). E o inimigo tem vencido; é ele quem segue escrevendo os livros de História – agora com maiúsculo; esses mesmos livros não contaram a Solange, Inaldo Gamela, Jarlain, Gabi e a turma do 7º ano sobre seus ancestrais, sobre a existência de seus territórios; no material “didático” não figuram entre os heróis, pessoas com seus corpos, seus cabelos – suas coroas. Tampouco está inscrito na História a exclusão dos seus povos do acesso à escolarização que desemboca na luta por escola dentro do território – como pontuado na Apresentação. Não se reconhecer como sujeito da História é, pois, uma peça chave da engrenagem que os transforma em instrumento da classe dominante, visto que lhes resta apenas aderir à proposta civilizatória que lhes é ofertada.

Jaime Luna, antropólogo zapoteca, confronta a ideia de liberdade à noção de “comunalidade”. Para ele, “não se pode ser livre em um planeta que não é nossa propriedade, já que somos parte dele” (2015a, p.14). A liberdade de que fala é uma que tem como pressuposto a ideia de que somos indivíduos – indivíduos inventados pelos invasores, que “nos colocaram a competir entre nós mesmos. Nos impuseram a ficção da liberdade e isso implicou a prepotência, a soberba, a competição, a busca do triunfo” (p.18). Ele então cria a noção de “comunalidade” que, em contrapartida, pensa o mundo a partir da comunidade; isto é, “todos, em tempos e espaços, através do trabalho e da responsabilidade, somos e seguiremos sendo a autoridade” (p.17). Assim, sem a ligação com a ancestralidade – ou seja, com aquilo que conecta os sujeitos entre si e com seu território existencial – não há identidade para além daquela de “cidadão”, uma mentira oferecida como verdade pelo Estado-Nação. Sem o lampejo, sem uma centelha de esperança de possibilidades de vida digna não se vislumbra um poder que, ao invés de se constituir individualmente pela busca do triunfo, do *ser alguém na vida*, esteja pautado e seja construído por meio e a partir da autoridade coletiva, que emana da vida multiplicada e partilhada na comunidade. Por isso, se pessoas fossem árvores, poucas chances teriam de sobreviver sem que fossem árvores entre outras árvores, sem constituírem uma floresta ou uma Cabruca, como aquela tratada no Capítulo 2.

Conforme venho costurando ao longo deste trabalho, as relações traçadas com e na terra são, em grande medida, referência simbólica para reestabelecer as relações entre as pessoas. Tendo isso em vista, descrevo uma atividade gestada na Teia de Agroecologia para então relacioná-la à busca pelos mestres do assentamento. A partir de 2012, muito esforço tem sido realizado pelas comunidades que integram essa rede no sentido de promover a recuperação do bioma da Mata Atlântica, especialmente por meio da recomposição de sua

diversidade florística. Nesta caminhada, a experiência do Terra Vista com o plantio de árvores (cf. Capítulo 2) tem servido de referência para a Teia como um todo. Assim, o viveiro do assentamento comporta não apenas as mudas de cacau desenvolvidas ali, mas também de espécies nativas da região a serem replantadas junto das roças e em áreas degradadas de muitos dos territórios integrantes da Teia.

Mas há um processo anterior à criação dessas mudas de nativas. Primeiro é necessário identificar as *matrizeiras*, árvores também conhecidas como porta-sementes. Para isso, embrenha-se na mata em busca de indivíduos variados, pertencentes à espécie ameaçada, que estejam na vida adulta e apresentem características cuja continuidade se deseja semear: porte, ritmo de crescimento, forma do tronco, vigor, entre outros. Depois de localizá-los e nomeá-los, passa-se a observar seus ciclos, para então catar suas sementes e ocupar-se do cultivo das mudas que, por sua vez, deverão voltar à mata, recompondo-a.

Em julho de 2015, depois que fizemos a visita a Seu João *Putaria*, a imagem que Solange e posteriormente Deysi mobilizaram era justamente a dos mestres como matrizeiras. É como se, assim como o bioma em que vivem, o universo formativo com o qual se identificam também tivesse sofrido uma forma de devastação e, para reinventá-lo mantendo suas estruturas e relações fundamentais, fosse necessário *saber identificar* as matrizeiras, colher delas as sementes e replantá-las. Era isso, talvez, que Solange buscava ao registrar as histórias e conhecimentos de D. Ana e outros anciões do assentamento. Parafraseando Joelson (como vimos no Capítulo 2, ao tratar da reconstituição do Cacau-Cabruca) o ato de colher é também o ato de plantar, neste caso. Busca-se escutar as histórias dos mais velhos para que elas possam novamente germinar nessa terra, oferecendo assim um espelho onde poderão mirar-se os mais jovens; estes que, não tendo participado da luta pela terra, têm dificuldades de compreender o processo que possibilitou a comunidade tornar-se o que é hoje. Ouvi-los é também contrapor-se ao (ou povoar o) mundo dos livros de História com outras cantigas.

Tornar-se sujeito é, em princípio, reconhecer-se como parte de um caminho andado junto, e passa por saber as histórias daqueles que romperam cercas, furaram mundos para que os que hoje pisam essa terra, e ela própria, estejam vivos. Concretamente, é *compreender* e *valorizar* que a possibilidade de estudar naquela escola – dentro do território do assentamento – é resultado de uma caminhada árdua e longa. Nas diversas batalhas empreendidas pela comunidade, a construção da estrutura e do projeto da escola é, ao mesmo tempo, objeto e instrumento da luta por território e pela construção de uma alternativa coletiva ao processo de despossessão total promovido pelo capitalismo. A escola é objeto central do processo de luta quando consegue reunir em torno de sua construção famílias dispostas a trabalhar e decidir

coletivamente pela sua efetivação. E é instrumento quando, no curso mesmo do processo de luta, possibilita que as camponesas e camponeses se constituam como sujeitos políticos e fazedores de sua própria história.

A simples presença da escola dentro do assentamento ajuda a viabilizar a permanência das famílias na terra, uma vez que garante que os filhos dos camponeses não sejam discriminados em sua condição de classe e raça, como é comum que ocorra nas precarizadas escolas da cidade. Como projeto de futuro, a escola busca garantir que se formem sujeitos vinculados entre si, com a terra e com o território. Além disso, ela se constitui como um espaço de toda comunidade: é uma praça, um local de encontro e a base para realização de eventos comunitários, como festas de aniversário, formações políticas, assembleias, reuniões e encontros entre diversas comunidades da região. Em uma delas, em 2014, o mestre TC, parceiro da Teia dos Povos e parte da Rede Mocambos de Comunicação e Cultura, sintetizou as distintas dimensões e a importância de construir um processo educativo próprio:

*[No Terra Vista] já tem a lida da pedagogia, né? Já tem essa iniciativa de dentro do território ter escola, né? Então se apropriar do processo de educação já é revolucionário, né. Já é uma puta referência. Então eu acho que a gente precisa disso. Ali a gente pode disseminar valores identitários, nossa identidade, nossa tradição, nossos saberes, nossa cultura. Porque hoje o sistema de educação desde uma creche não nos garante isso. Uma criança negra começa a ter problema desde a creche. Eu vivi isso. Eu tive problema na creche. Questão racial. A gente era tratado com diferença. A gente era discriminado. Criança. Eu tive problema por conta disso. E as instituições de ensino hoje, elas são totalmente conservadoras. E elas carregam essa identidade europeia na formação. Ela vem dentro dessa lógica de mercado de padronizar, de formatar as pessoas pra atender a ideologia do capitalismo. Todas as instituições, as academias, todas estão a serviço das empresas de grandes interesses econômicos. E aí, pra gente mudar as coisas, a gente tem que começar a ser capaz de ter o nosso próprio processo de formação das nossas lideranças. Porque na lógica do capital, somos meros consumidores. Nós temos que viver pra consumir as bugigangas inúteis que eles produzem. E não questionar nada (Mestre TC, maio de 2014).*

A escola que vivenciou Mestre TC alimenta e é alimentada por uma lógica e uma ideologia que hierarquiza sujeitos segundo suas características raciais, invisibilizando e criminalizando pessoas e, ao mesmo tempo, dirigindo a subjetividade (desenraizada) para que se tornem reprodutores dessa mesma lógica: aos sujeitos marginalizados, cabe o papel de sonhar com o consumo de bugigangas, julgando-se livre. A contraparte disto é trabalhar para produzir sem, no entanto, ter consciência e autonomia sobre os frutos do próprio trabalho<sup>54</sup>.

Nesse contexto, construir a escola dentro do território é um passo de suma

<sup>54</sup> Há um longo e complexo debate entorno da relação entre racismo, sexismo e classe na constituição das opressões. Acredito que, no caso latino americano, é o racismo que estrutura lógica e historicamente o sistema de dominação em nossa sociedade desdobrando-se, conseqüentemente na forma como a educação formal é construída – tanto em termos de currículo, quanto de métodos e sujeitos que ocupam esse espaço. No entanto, esse assunto é apenas tangenciado na dissertação. Para aprofundar a questão, sugiro a leitura de Souza (2016).

importância; porém, ele é apenas o primeiro. Sua existência, por si só, não é suficiente para que o modelo de produção da vida e do conhecimento inscritos na escola sejam transformados. Para Mestre TC e Joelson, essa instituição ainda ajuda a forjar sujeitos individualistas, desconectados dos saberes e da luta do povo; ela é eurocêntrica, nos dizem eles: em seus conteúdos, sobretudo, mas também em seus métodos<sup>55</sup>. A disciplina própria da educação formal age sobre o corpo do sujeito como se ele fosse um território em disputa; é preciso dominá-lo para que o trabalho seja conduzido na mente dos sujeitos<sup>56</sup>. A primeira cisão promovida por esse tipo de escola separa a pessoa em seu interior, operação esta que transforma um sujeito em indivíduo moderno. Mestre TC explicita como essa cisão se desdobra na meta de padronização visada pela escola – e, mais tarde reproduzida em outras instâncias da vida. Joelson descortina a negação da criatividade no interior dos processos educativos, quando apontou, em uma conversa, que os processos formativos estão separados dos momentos de convivência e celebração. O espaço de conhecer é, portanto, aquele onde o sujeito não pode expressar-se em sua singularidade e onde o conhecimento é um objeto exterior e independente daquele que o “acessa”. O efeito deste modo de estruturar a educação formal é, justamente, a formação de indivíduos que, forçados à formatação que homogeneiza, estão desconectados de suas raízes e, portanto, de sua subjetividade:

Nesta visão bancária da educação, os homens e mulheres são vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (Freire, 1987 p.60).

Se, em um primeiro momento, a luta era pelo acesso à terra e a direitos negados historicamente – como é o caso do acesso à educação formal –, no momento atual ela se centra na possibilidade de construir um modo de vida que garanta a autonomia e a continuidade desses sujeitos no campo<sup>57</sup>. Até o presente momento, a avaliação que fazem da escola do território entende que ela sozinha não está provendo o nexos entre as gerações de que

<sup>55</sup> O eurocentrismo característico das instituições de ensino é um aspecto primordial do colonialismo instalado na América Latina: as escolas e universidades do continente são réplicas do modelo consolidado na Europa Ocidental durante o século XIX – são instituições predominantemente brancas, segregadoras, racistas e monoepistêmicas; reproduzem os conteúdos e os modelos de conhecimento desenvolvidos no velho continente (Carvalho & Florez-Florez, 2014, p.123). Estes autores também salientam que, na base deste projeto moderno, existem outras duas cisões: a primeira entre a razão e outras formas de conhecer, tais como a emoção e a espiritualidade e a segunda entre a reflexão e a ação.

<sup>56</sup> Foucault (2014) dedicou-se a escrever sobre os processos de disciplinamento dos corpos em instituições totais, como é o caso da escola e do seminário, mostrando como esse dispositivo é fundamental para a concepção de indivíduos nas sociedades modernas.

<sup>57</sup> Jaime Luna descreve uma situação semelhante diante da luta por reterritorialização de comunidades indígenas na região de Oaxaca, México: “nuestro regreso a la región enfrentó dos realidades antagónicas – una, la que aspiraba a alejarse de la tutela gubernamental em materia de aprovechamientos forestales e, otra, la que se aferraba a la tutela gubernamental em materia de educacion” (2015b, p.17).

depende a continuidade da vida e da luta; os mais novos nem se interessariam nem se incumbiriam de buscar conhecer suas raízes. Ela tampouco tem oferecido conhecimentos suficientes para que os mais jovens produzam na terra e da terra as suas condições materiais de existência. Neste contexto, Joelson sintetiza o desafio:

*Precisamos construir uma educação e uma escola que possa melhorar a condição de conhecimento dos povos mais velhos e construir uma pedagogia pra formar os novos filhos. E o bom é que seja essas crianças. A partir de estar garantida sua alimentação, sua condição de existência, sua renda, nós começa a fazer um trabalho pra preparar um novo ser que vai dar continuidade pressa luta pela terra e esse cuidado com a terra. Ele tem raíz, ele tem uma cultura. Ele tem sabedoria, conhecimento. E mesmo que ele saia de uma localidade, da terra, e vá conhecer outros formas de vida, de experiência, mas ele sai com uma formação de um ser humano completo porque a gente tá todo dia aprendendo e ensinando, né. Então, que ele possa ter uma noção de humanidade e que ele possa transmitir isso pra onde ele for pra outras comunidades. E trabalhar pra isso ser uma forma comum de se viver. Não ser uma coisa... a busca desse ser humano não ser uma coisa numa localização só, em ilha só. É uma construção para um ser universal que tem a capacidade de agir em qualquer lugar; com uma forma nova, uma forma de ver o mundo, de ver a terra, de ver a natureza, de ver a vida (Joelson, novembro de 2014).*

A educação que buscam construir no Terra Vista não se restringe apenas à capacitação técnico-científica, mediante a incorporação de determinados conhecimentos tidos como objetivos, ou à inclusão de conteúdos que digam respeito à própria história, contribuindo para uma ampliação da consciência de classe, raça e gênero – até porque a educação não ocorre apenas nos espaços formais. Ela passa necessariamente por ambas as coisas, mas também aponta para a formação de um sujeito – um novo ser – que porta consigo uma forma de estar-agir no mundo. Neste sentido, a atividade descrita no início do capítulo foi um exercício, entre outros promovidos pela escola, de aproximação entre universos: o escolar, de um lado, e o dos mais velhos do assentamento, de outro.

À primeira vista, o ato de escutar as histórias dos anciões já é por si só caminhar na contramão do que propõe a escola – considerando que naquele espaço os olhos são afinados para mirar em outras direções, a partir de outra linguagem, outra ideia de beleza, dividindo hora e espaço de aprender da hora e espaço de brincar e existir, separando o corpo da mente e prescrevendo que antes de criar o novo é preciso saber repetir o velho. Na educação promovida dentro do esquema eurocêntrico, segundo Inaldo Gamela, *o colonizador entra na gente pela cabeça. Quando vai entrando, expulsa o nosso. O processo de descolonização entra pelos pés. Não é o outro que vai fazer isso por nós; está dentro de nós. É preciso olhar pra dentro de nós.*

Ao conviver e exercitar catar as sementes dos mestres que me foram indicados, não consegui recensar toda a vastidão de conhecimentos de que são zeladores. Talvez por ser objetivo inalcançável, talvez por não ter tido tempo suficiente. Talvez ainda por não pertencer

àquele universo e, mais que isso, ser uma mulher branca sem filhos ou marido, vindo de Brasília e da universidade. Talvez por todas essas coisas juntas. Diante desse contexto, busquei tão somente registrar, com as minhas palavras e referências, alguns aspectos que me parecem compor fagulhas que, quem sabe, possam acender respostas para as perguntas que nos norteiam.

### **3.2 Biscologia**

Fim de tarde é um bom momento para descansar e prostrar. Quando o sol esfria de vez, já se pode escutar os suspiros de missão cumprida que ecoam pelas estradas da comunidade, nos passos mais vagarosos das pessoas que voltam de suas roças empunhando sorrisos, suor e suas ferramentas – entre elas, os biscós. Em um desses momentos, fui beber um café mais Seu Loro. Acocorado no terreiro de frente à sua casa, ele pitava seu cigarrinho e olhava longe, enquanto me contava dos violentos processos de expulsão de suas terras vividos por seus parentes Pataxó Hã-hã-hã, entre as décadas de 1940 e 1970. Lá pelas tantas, Marquitos apareceu, ansioso e frustrado por mais uma batalha perdida no jogo do bicho. Seu Loro, exímio conhecedor dessa modalidade de aposta, sorriu e o cumprimentou com um sonoro *E aí, doutor?!*

Marquitos rebateu um pouco sem graça: *quando eu voltei de Amargosa, o povo me chamou de doutor. Fiquei com vergonha e pensei que a gente tem que desconstruir isso agora. Ô Lorinho, eu sou um mero pesquisador, aprendiz.* E ainda complementou: *Quem manda é Loro!* O mestre não se mobilizou muito com a resposta. Ainda sorrindo, foi em casa buscar mais café para nos oferecer. Na volta, comentou com Marquitos que ele não ganhava no *bicho* porque estava jogando errado. Seguiram o papo: Seu Loro relembrou ao aprendiz as diferentes modalidades de jogo, a relação entre os animais, as combinações possíveis entre centenas, dezenas e unidades e como calcular as probabilidades de vitória levando em consideração o dinheiro investido. No meio da *aula*, chegou Lázaro, um jovem de vinte e poucos anos, filho de Dona Teca, a quem eu não via há mais ou menos dois anos.

Ele – assim como eu – não estava acompanhando muito bem a conversa sobre o *bicho*. Como tinha muito tempo que não nos encontrávamos, começamos uma conversa paralela. Ele andava sumido do assentamento porque havia se mudado recentemente para Uruçuca, município vizinho a Arataca, onde há um *campus* do IFBaiano, no qual ele estava estudando o curso superior em Agroecologia. Contou-me das impressões que estava tendo do curso, com um tom que combinava aperreio e frustração: não sabia se conseguiria se formar porque

manter-se na cidade e longe do cotidiano do assentamento estava complicado; a instituição não oferecia mais auxílio financeiro e sua família não conseguia encontrar alternativas eficientes para substituí-lo<sup>58</sup> no trabalho da roça. Ao mesmo tempo, o curso não lhe satisfazia como esperava: muitos conteúdos lhe eram inacessíveis e de difícil compreensão; na maioria das vezes, sentia que estava gastando tempo tentando entender conceitos que pouco o ajudariam a intervir de forma mais eficiente no trabalho que já desenvolvia com sua família e na comunidade.

Em meio ao papo, perguntou-me se eu havia me formado e em quê. Comentei sobre a pesquisa que estava realizando e meu campo de atuação. Pegando o gancho naquela conversa, Marquitos e Lázaro começaram então a trocar informações e partilhar indignações quanto à demora no acesso ao diploma do curso médio técnico que haviam finalizado juntos, alguns anos antes, na escola Milton Santos, no próprio assentamento. Foi então que Seu Loro, ainda em tom jocoso, atravessou a conversa para revelar que de fato era formado, diplomado em *Biscologia*. Ele repetiu a palavra algumas vezes, demorando-se nas sílabas e imitando a pompa dos doutores: *é... Bis-co-lo-gia!* Segundo nos contou nesta situação, a escola era o próprio trabalho: *7 anos. 7 anos a gente já trabalhava. Antigamente não tinha escola não. A escola da gente era a enxada e o biscó. E o machado.*

O biscó é uma espécie de facão com o qual se faz o manejo das roças de cacau. Eu mesma não o conhecia até chegar ao Terra Vista. No momento dessa conversa, já havia empunhado um durante uma das tardes do mutirão, quando eu e Deysi terminamos de podar as Helicônias que beiram as estradas do assentamento. Ainda tinha dúvidas, porém, sobre a diferença entre esta ferramenta e o facão. Então, em um momento oportuno da conversa, tentei perguntar diretamente a seu Loro:

*M – Seu Loro, biscó e facão é a mesma coisa?*  
*L – É a mesma coisa. Biscó é maior. O facão é menor. Pra você roçar, com o biscó você desenvolve mais. E com o facão a gente se atrasa mais um pouco, porque é mais curto, né? A gente só limpa de facão as folha em cima [do cacauero], que a gente tem que desbotar ele, tem que... fazer uma podazinha, que é pra ele ficar clarinho. É. Porque quando ele folha demais também, ele previne de botar. Minha roça mesmo esse ano vou ter que podar. Tá mucho fechado (Seu Loro, 2016).*

Para responder a minha questão, Seu Loro traz à tona uma série de elementos que não estão relacionadas apenas às características físicas das ferramentas: ele aponta para o contexto de uso de cada uma delas e ainda explica o porquê da realização do desbaste da folhagem das

<sup>58</sup> Naquela situação, Lázaro estava justamente dando uma volta para recuperar-se da notícia que acabara de receber: sua mãe havia chamado um outro jovem do assentamento para realizar uma diária em sua roça e acabou pagando-lhe pelo serviço com a entrega da bicicleta de Lázaro. Ele planejava levar essa bicicleta para Uruçuca, o que facilitaria bastante e diminuiria a zero os custos de seus deslocamentos pela cidade.

árvores. Ele mobiliza elementos do complexo sistema de relações em que se dá o uso da ferramenta e vai além da explicação de sua função para apresentar, para alguém *de fora* como eu, um desenho bastante esquemático do que deve ser observado no cultivo de cacau. A *biscologia*, como nos ensina Seu Loro, vai muito além de dominar tecnicamente uma ferramenta. Ela está mais próxima talvez da arte (ou, por que não, da ciência) de compreender quando, onde e porque utilizar o biscó e seus afins, como também de identificar e criar objetivos a serem perseguidos que serão instrumentalizados no trabalho com a ferramenta.

A graduação de seu Loro em *Biscologia* é apresentada por ele como a consequência direta da escola que lhe foi negada. Na idade em que hoje as crianças do Terra Vista estão iniciando o manejo do lápis e da caneta, ele entrava em contato com outros instrumentos, como a enxada e o biscó. Todos os mestres com quem convivi não tiveram, durante a infância e a juventude, acesso à escola formal de maneira continuada ou de qualidade, seja porque não havia uma por perto, seja por não poder frequentá-la, considerando a necessidade que tinham de trabalhar. Seu Cosmo, por exemplo, conta que se arrepende de não ter estudado e justificase – como se tivesse sido uma escolha sua: *não tive tempo. Tinha que trabalhar pra sustentar meu povão*.

Há, entre os mestres, um duplo registro operando constantemente no que diz respeito ao acesso à educação escolar: a negação da escola lhes impediu o acesso ao conhecimento prestigiado socialmente; e o trabalho obrigatório lhes garantiu o acesso a conhecimentos e um modo de estar-agir que enraízam a sua subjetividade no e com o mundo. Isso é revelador de um projeto de dominação ao qual foram submetidos, onde uma de suas características é

A conversão do conhecimento em mercadoria [que] gera o monopólio do saber: os que detêm o conhecimento científico, autorizado, desqualificam os que não o têm. O conhecimento cotidiano é transformado em ciência que não está disponível para todos: “a ciência tutela a vida, e torna as pessoas dependentes de um conhecimento que elas não podem gerar, mas somente comprar” (Silva, 2005, p.71). O crescimento industrial e científico leva a educação a exercer o controle social para o uso dos produtos. A educação transforma-se em necessidade para diplomar seletivamente pessoas e também para controlar as que ascendem ao consumo (Tunes e Pedroza, 2011, p. 19).

O intrincado sistema de saberes camponeses (cf. Capítulo 2) foi, até recentemente, a principal referência do desenvolvimento dos sistemas agrícolas ao redor do mundo. Durante a modernização conservadora, a industrialização da agricultura impôs este processo de tutela da vida pela ciência e o afastamento dos camponeses do campo do saber. Assim, os processos de produção e transmissão de conhecimento passam a ser domínio exclusivo de uma escola que não existe no campo, posicionando esses sujeitos em uma dupla negação: não “sabem” manejar a agricultura, porque não acessam a educação formal e não acessam a educação

formal porque vivem no campo.

Assim, deter-nos sobre os sistemas de conhecimento produzidos e zelados pelos mestres no Terra Vista nos ajuda a questionar e redefinir a própria noção de educação. Não se trata apenas da apropriação de determinados conhecimentos sobre a realidade; a partir de uma chave histórico-cultural,

A educação é um processo contínuo de apropriação de determinada(s) cultura(s) constituída(s) historicamente, concebidas de maneira ampla, em que é difícil separá-la(s) dos demais aspectos do cotidiano. Isto implica que a educação é um processo onde as experiências espontâneas e intencionais (pedagógicas), permeadas pelas experiências culturais e históricas, acontecem de maneira indissociável e contínua (Barros, 2017, p.21).

Na *biscologia*, o aprendizado não se dá separado da vida. À primeira vista, é justamente da necessidade imediata que nasce essa escola. Dona Sissi também formou-se nela. Começou a acompanhar seu pai na roça por volta dos 8 anos de idade.

*Pegou de 8 anos em diante, mia fia, já era pra trabaíá.(...) Os que não guentava fazer quase nada, oxi, ele botava pra tirar cacau. Descarçar os cacau. Mas ninguém ficava parado não. Ninguém lá em casa. Graças a deus. Foi criado tudo assim no trabalho. Nós tudo trabalhou no cacau. Era um cacau, plantar um feijão. Não excluía trabalho não (Dona Sissi, 2016).*

Nessa escola se aprende em movimento: engajando-se em uma ação cujo resultado concerne a todos os envolvidos. Ainda assim, a cada um cabia realizar um tipo específico de tarefa – escolhida a partir da observação das capacidades que cada pessoa demonstrava ter, entre outros aspectos. A habilidade ou a força, ali, são pré-requisitos para assunção de novas tarefas, ou melhor dizendo, para a apresentação de um novo desafio. Foi o que aconteceu com seu Loro, quando tinha 12 anos.

*Meu pai era muito carrasco, ele era muito ignorante. Quando eu tava com 12 anos, ele molou um toco veio de uma faca: “cê tá bom de aprender a trabaíar”. Aí chegava lá, ele botava aquele varotinho assim, ele botava eu pra derrubar, eu ficava pepinando aquilo, fazendo uma bocona desse tamanho e ficava “popopo” lavrando aqui. Quando aquilo tava bom, ele “agora corta do outro lado”. Quando a gente ia virando o lado ele dizia “não, daí mesmo você corta do outro lado”. Aí cê tem que virar o machado pro outro lado pra cortar. A gente não sabia cortar nem dum lado, como é que ia cortar do outro? Mas graças a ele que eu aprendi. Você faz a boca desse lado, olha a quebra do pau aqui, o pau vai cair pra cá, então cê tem que fazer a boca desse lado. É. Hoje em dia eu chego assim, vejo uma árvore dessas assim, eu olho a queda dele e digo “ele tem que cortar é por aqui”. Aí eu faço uma boca tudo, “papapa”, quando derem as costas, ele vai no lugar certinho. É. Risos. Ele me ensinou. Aí hoje em dia, pronto. Fica uns homi vei aí, num aprende nada. Que o pai não ensinou. E nem a escola ensinou (Seu Loro, 2016).*

O pai de Loro convoca o menino, já inserido nas atividades produtivas, a realizar um exercício que visa “treinar” a sua destreza no manuseio de uma ferramenta específica. No entanto, essa habilidade está circunscrita mais uma vez em um contexto mais amplo, articulando-se com outras qualidades que também desenvolveu a partir neste processo. De

outra forma, como poderia Seu Loro ser capaz de, no ato de cortar um pau, além de manusear com eficiência uma ferramenta, calcular cuidadosamente como utilizar sua destreza para tombar a madeira da forma correta?

Esta complexidade se apresenta justamente no “sistema total de relações constituído pela presença do agente (humano ou não-humano) em um ambiente ricamente estruturado” (Ingold, 1997, p.110). Por isso, o aprendizado não pode realizar-se em um ambiente externo àquele onde a vida está em pleno curso – ou seja, a roça e seus desafios reais são matéria de aprender. Ao mesmo tempo, a aprendizagem não se pauta na aquisição de um programa de conteúdos mais ou menos fixo a ser reproduzido automaticamente. É no engajamento ativo e atento com a “matéria” que passa a ser possível desenvolver as qualidades fundamentais para tornar-se um agente habilidoso e criativo. Assim, a aprendizagem envolve, necessariamente, “um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo” (Lave e Wenger, 1991, p.98) que estes autores nomeiam como “comunidade de prática”.

Na trajetória de vida dos mestres, o próprio trabalho foi essa comunidade de prática, que promoveu um convívio com a agricultura e forneceu substrato para que eles construíssem o engajamento ativo e atento. Novamente, vida e aprendizado são indissociáveis. Mais que isso, a vida de Seu Loro e a vida do cacau se misturam – como vemos expresso no diálogo reproduzido abaixo, a respeito de como ele se tornou um mestre do cacau:

*L – Ah... isso é muito fácil. É que a gente nasceu dentro, começando a plantar. Do plantio a gente foi começando a zelar e vendo o que que o cacau precisa, a gente fomo climatado. Que do cacau, eu sei fazer tudo. Desde da muda, até quando ele chega na barçaça. É. Do jeito que cê quiser que eu faça o cacau eu sei fazer.*

*M – O senhor é o mestre do cacau!*

*L – Não, não sou mestre. Aprendi trabalhar no cacau. Provavelmente a gente nasceu dentro mesmo do cacau. Já nasceu de dentro do cacau (Seu Loro, 2016).*

Existe uma certa equivalência entre o desenvolvimento do cacau, o desenvolvimento das pessoas e o aprendizado das técnicas de cultivo: planta-se o cacau, *nascendo dentro dele*. Depois de plantá-lo, aprende-se a observar as suas necessidades e, a partir de então, a zelar por ele e conhecer a totalidade do processo que envolve a sua produção. Esse processo é chamado por Seu Loro de *climatar-se* – pois assim como as plantas, os aprendizes precisam estar imersos em uma teia de relações para conviver com aquilo que devem aprender a observar. *Saber* do cacau é, no caso Seu Loro, saber de si, uma vez que provavelmente ele já nasceu de dentro do cacau.

*Ah, eu tava na base de uns 4 anos, 5. eu já me lembro. A primeira roça que meu pai fez, ele plantou uma moitinha de cacau. Ele arrumou essa semente, porque até a semente era difícil. E essa semente ele fez uma moitinha de cacau assim. Aí ele arrumava aquilo, podava, ajeitava assim. E carregava ficava assim. A gente chupava esse cacau todo. É. Aí*

*a gente começou a conhecer cacau* (Seu Loro, 2016).

Aprende-se na medida em que é possível ter acesso ao fruto: no caso, a imagem é explícita – o cacau se experimenta, se come, se internaliza. Conhecer, aqui, seria a possibilidade de trazer para dentro de si algo que o próprio sujeito produziu com e no mundo. E isso também é ser *climatado*. Talvez este processo decorra do descrito no conceito de biointeração, noção cunhada por Antônio Bispo (2015) para as formas de trabalho e partilha na interação com a natureza: “é viver, conviver, aprender com a mata, com o chão, com as águas, com as pessoas, com os animais” (Souza, 2015, p.113). O engajamento é ativo, pois observação não é separada de participação e, em outra dimensão, esse engajamento supõe uma não alienação do sujeito em relação ao fruto de seu trabalho, um modo de relação bem distinto daquele do Tempo do Contrato, comentado no capítulo 1: naquele sistema, o trabalhador não podia chupar um cacau sequer que corria o risco de perder o posto ou ser perseguido pelo patrão. Falar da participação no trabalho, portanto, é falar da possibilidade de exercitar e/ou produzir a subjetividade e, por isso mesmo, requer que operemos na contradição e na tensão permanente entre o trabalho como “comunhão prazerosa da biointeração” (Bispo, 2015, p.84) e o trabalho como fadiga ou meio de produção de onde se extrai a mais-valia.

Se, por um lado, o acesso à educação formal foi experimentado pelos sujeitos em questão como um impedimento, por outro, o acesso passa a ser exigido como um direito a partir da luta. Ao mesmo tempo, a educação formal não deve impedir ou desarticular o convívio dos mais novos com a agricultura, com os mais velhos e com a comunidade de modo contínuo, pois, como vimos acima, é na convivência com os processos do cacau, que os mestres aprenderam a manejar a agricultura, a floresta e a vida. *Graças a Deus* e à *ignorância* do pai que o trabalho os constituiu. No curso de trabalhar a terra – desde pequenos – aprenderam uma maneira de portar-se diante da vida. E do mundo.

A educação que é promovida pela *biscologia* propõe uma formação humana que é hoje reinventada no assentamento – não a partir do trabalho penoso, mas da convivência lúdica com as atividades produtivas. Os próprios mestres apontam para um *continuum* na transmissão de métodos e saberes, ao mesmo tempo em que sonham rupturas com a própria história que buscam realizar na relação com as gerações mais novas – como veremos com os exemplos expostos abaixo, primeiro no âmbito das relações intrafamiliares e, por último, no âmbito da luta por uma Educação Formal que leve em consideração a participação nos processos produtivos.

Dona Sissi leva os netos para os espaços de trabalho, observando as habilidades e os gostos de cada um, mas também os incentivando a não abandonar a escola, a desenvolver uma profissão, mesmo que isso signifique uma perda de mão-de-obra no tempo presente:

Alecrim – *Mas Cleriston ajudava a senhora [na roça] também...*

Dona Sissi – *Quem? Cleriston?! Tsc. Aquilo ali não vai dá pra roça nada, menina. Desde pequeno que ele tá fazendo o caso de estudar pra ser um médico. Pessoa boa na vida. Falei “é tem que estudar pra ser um profissional mesmo, porque roça você... nem adianta!” Mas ele me ajuda. Quando eu levo pra roça, ele me ajuda bastante. Ele e Simoninho. Mas pra dizer que quando ele crescer ele vai ficar ni roça? Nenhum.*

Mariana – *Ele num gosta não?*

C – *De ir pra roça ele gosta. Trabiá que já era.*

M – *Gosta de passear na roça.*

C – *É. Ele tá pequeno ainda pra gente levar ele na roça.*

M – *Ele tem quantos anos?*

C – *9?! 9 anos. Pra ele ir pra lá tem que ser num sábado ou num domingo que não dá pra tirar ele da escola pra poder ir pra roça. Ele quer ser médico. Vitor é um veterinário, cuida dos animal. Cada um quer uma profissão deles. Deus abençoa, né, que estuda pra isso. Quando tiver maior não adianta desistir da aula (Dona Sissi, 2016).*

Ao contrário do que vivenciou, a mestra considera cedo levar o neto de 9 anos para a roça. Mesmo assim, esse ambiente é um lugar de brincadeira e aprendizagem para ele, que frequenta por prazer, nos fins de semana. Nos turnos contrários da escola, os meninos também a acompanham na barça. Enquanto ela realiza a sua atividade, os netos brincam com as ferramentas, correm pelo espaço e escutam as conversas; não há uma convocação direta para a participação produtiva. A roça não se mantém como o único lugar de aprendizagem – e tampouco adquiriu o *status social* da escola, mas a convivência na primeira forma os sujeitos de um modo que a escola não alcança. Seu Isaac conclui:

*Eu sempre digo pras minhas filhas o seguinte: olha, vocês vão ter que aprender tudo, na escola, na roça, onde nós veve, cês tem que aprender a fazer tudo. Cês vão ter que aprender a lavar prato, cês tem que aprender a cozinhar, cês tem que aprender a arrumar casa, cês tem que aprender a trabalhar na roça, cês tem que aprender a culê, cês tem que aprender a plantar. Agora, você vai se formar no que você quiser. Só que isso aí vai fazer parte de toda educação que você tiver. Um dia, amanhã ou outro, você pode ser doutora. Mas isso que você tá fazendo hoje faz parte dessa formação. Dessa formatura sua vai depender disto. Que você tá fazendo hoje. Entendeu? Então, eu acho que isso é muito importante que os pais passem isso pros filhos. Num deixa eles a rolê. Porque o mundo tá aí pra ensinar, mas de uma maneira bem diferente. Então eles vão seguir aquilo que for mais rápido. (risos) então... e é o que acontece no nosso mundo hoje. É desse jeito. O mundo é mais rápido. Principalmente o que não presta! (Seu Isaac, 2016).*

Os mestres constituíram uma *práxis* ética, política e metodológica da qual lançam mão em sua ação engajada e engajante no mundo. Dela faz parte a necessidade de se aprender com e no cotidiano, desenvolvendo diversas habilidades e conhecimentos e não apenas especializando-se em um campo do saber. Essa premissa da polivalia, bem como a articulação entre diferentes espaços e tempos de aprender são aspectos que foram incorporados na estrutura político-pedagógica da proposta de Educação do Campo forjada no seio dos

movimentos sociais de luta pela terra.

Marquitos estudou o curso técnico em agroecologia no Milton Santos, no assentamento, embora sua família não resida ali. Ele vivia em Ilhéus e fazia o ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária na Escola Família Agrícola Margarida Alves, mas a instituição foi fechada sob a acusação de exploração do trabalho infantil. Com o desejo de seguir estudando, foi parar no Terra Vista – pois era o único lugar da região à época a oferecer o curso que lhe interessava. Ali, junto com Lázaro, pode finalmente concluir a sua formação técnica. Antes mesmo de finalizar o Ensino Médio, ele se inscreveu no vestibular para o curso de educação do campo com ênfase em ciências agrárias no *campus* de Amargosa, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). E passou. Aliás, sua aprovação foi anunciada e celebrada durante a III Jornada de Agroecologia: quando o resultado saiu, no último dia, Joelson falou ao microfone da aprovação dele e de Day – técnica de saúde que trabalha no postinho do assentamento. A alegria foi coletiva: são mais dois filhos do território que se tornarão doutores!

O curso em Amargosa faz parte de uma política pública de educação do campo que segue o princípio de que a formação técnica e profissional deve respeitar as especificidades da vida camponesa. Por isso, são realizados em regime de alternância, ou seja, são estruturados em dois momentos pedagógicos: no *tempo escola*, os estudantes passam um período que varia de 40 a 90 dias na universidade, onde assistem a aulas dentro de um currículo condizente com o curso. No *tempo comunidade*, os estudantes passam um período de igual extensão em suas comunidades de referência, fazendo atividades de campo (entrevistas, rodas de conversa, projetos de intervenção, estudos de caso, experimentos etc.), além de participar do cotidiano familiar e comunitário.

A pedagogia da alternância consolidou-se no Brasil no seio das Escolas Família Agrícola e permite que crianças, jovens e adultos do campo possam conjugar a educação formal e o trabalho de um modo que um fortaleça o outro – e não o contrário. Historicamente, há uma dificuldade estrutural em garantir a continuidade do processo educativo formal nas zonas rurais, dentre outros motivos, por não haver identidade entre as professoras e o público atendido. Portanto, a luta dos movimentos sociais do campo tem se concentrado no acesso diferenciado à universidade; esses cursos superiores atendem uma necessidade de formação de profissionais que possam atuar em suas próprias comunidades, lidando com suas demandas de forma ampla e a partir de uma perspectiva *de dentro*.

As atividades do *tempo comunidade* de Marquitos são exemplos disso: durante o período em que lá estive, ele estava incumbido de fazer uma descrição etnográfica de algum

aspecto da sua vida comunitária. No *tempo comunidade* anterior, iniciou um levantamento etnobotânico das variedades de plantas medicinais que existem no assentamento junto aos mestres do Terra Vista. Seu Loro foi um de seus interlocutores. Assim, a educação do campo reafirma a validade do conteúdo, por assim dizer, do saber construído pelos mestres e, ao mesmo tempo, garante a convivência desse duplo papel de que falava Marquitos no início da seção – *estudante-doutor e aprendiz*.

### **3.3 Pra aprender tem que botar sentido**

Assim como os outros mestres do assentamento, Dona Sissi tem amplo conhecimento em distintos campos do saber: é referência nas artes da costura, do bordado, do crochê e da tecelagem; também é exímia pescadora, e conhece, ainda, muito de ervas medicinais. Em uma das primeiras tardes em que pilávamos café, Alecrim enumerou esses saberes dentre outros que fazem da mestra uma referência na comunidade. Perguntei, então, como é que ela fazia para aprender tantas e tão diversas coisas. Ela foi ligeira: *Pra aprender?! Pra aprender, minha fia, tem que botar sentido naquela coisa, olhar os outros fazendo, depois ir tentando, tentando, inventando aquilo até que uma hora sai*. O papo mudou de rumo e, ao longo dos dias que passei no Terra Vista, tentei puxar esse fio nas experiências vividas no assentamento, buscando *botar sentido* no que fazia e ouvia.

Dona Sissi foi a primeira mestra com quem conversei durante a pesquisa. Logo no início de meu tempo por lá, acompanhei Alecrim no processo de aprender com ela o processo de pisar café – momento este que rendeu muitos aprendizados e prosas. O terreiro de dona Sissi se transformou em escola quando Alecrim – que era sua professora na EJA<sup>59</sup> – pediu que sua estudante lhe ensinasse a transformar os grãos em bebida: foram juntas à roça colher o café, secaram os grãos na barcaça do assentamento para então pisar no pilão, torrar e moer. De antemão, observamos que o aprendizado se inicia – senão por uma necessidade – por um desejo daquele que “não sabe” e busca um mestre por querer aprender (Araújo, 2015, p.13)<sup>60</sup>.

<sup>59</sup> Dona Sissi cursava, à época o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Como tratado anteriormente, na seção intitulada “Biscologia”, a presença da escola no território, bem como o fato de seus professores fazerem parte da comunidade contribui para modificar alguns dos princípios que regem a educação bancária. Dona Sissi, que na escola é “aluna” de Alecrim, na comunidade é sua vizinha e mestra. Deste modo, nem a primeira nem a segunda estão fixadas nos papéis determinados dentro do processo de escolarização: Dona Sissi é referência de saber para Alecrim e esta, mesmo sendo professora não está no lugar de quem tudo sabe.

<sup>60</sup> Presenciei este mesmo movimento em inúmeras situações durante meu convívio no Terra Vista: Marquitos buscou um vizinho mais velho para aprender como se plantava sementes de cravo que havia ganhado de um colega em Amargosa, Giordani recorria a Seu Isaac quando tinha alguma dúvida sobre o cultivo de hortaliças na horta que manejava, inúmeros assentados aproveitavam a presença de Seu Loro para ponderar sobre detalhes do cultivo do cacau – para citar alguns poucos exemplos.

Ademais, enquanto engatinhávamos no manejo do pilão, não estávamos apenas treinando uma habilidade, mas entrando em contato com um modo de ensinar, como veremos na situação a seguir.

Passamos três dias para realizar uma tarefa que, se tivesse feito sozinha, Dona Sissi não gastaria mais que uma tarde; ela domina há anos a arte do ritmo e da pisada do café. Enquanto pilávamos, o papo rendia na pisada ritmada. A mestra, quando aparecia no terreiro, se entretia com alguma atividade ligada ao exercício que fazíamos. Quem ensina sendo mestre está implicado no processo; todas nós intercalávamos as atividades: enquanto Dona Sissi pilava, eu e Alecrim nos revezávamos para soprar ou catar as cascas. E vice-versa. Vez ou outra, ela chamava atenção para algum aspecto do que estávamos fazendo: *Olha aqui, ó: se bater, ele avoa. E assim não, ó. Depois que tiver metade quebrada, aí pode bater no meio*. Ela disse essas palavras enquanto estava pilando, ainda em batidas ritmadas; apenas guiou nosso olhar para um detalhe do movimento que fazia. Primeiro, pisou o café no meio, de modo que ele voou. Depois, mostrou o que acontecia quando batia nas laterais: ao invés de voar, o café de fato perdia as cascas.

Já havíamos passado um bocado de tempo fazendo “errado”. E ela sabia. A “correção” veio por meio do exemplo, em momento que considerou oportuno, dias depois – quando já brincávamos de contar os calos na mão; quando os músculos dos braços já nem reclamavam tanto. Em consonância com o que nos disse naquele momento, se estamos no início do processo de aprender, como o pilão cheio de grãos de café recém-chegados, não adianta *bater no meio*. Se o aprendiz é confrontado em seu erro nesse momento, o objetivo da aprendizagem fica ainda mais distante – avoa – visto que o meio para alcançá-lo, ou seja, o corpo, ainda não está preparado para realizar o movimento “corretamente”. Assim Dona Sissi nos conduziu durante três dias: pisando pelas beiradas, deixando que botássemos sentido naquilo que estávamos fazendo, sem interromper um fluxo que se desenvolvia na relação singular entre cada corpo, o pilão e o café. O “erro”, neste modo de ensinar, é parte significativa do processo de aprender, visto que mesmo não realizando o movimento mais adequado, o aprendiz ainda assim está construindo a destreza de que necessita para fazê-lo<sup>61</sup>.

Seu Loro parece trilhar um caminho similar na lida com o erro de seus aprendizes. Em mais um fim de tarde, chovia fininho e parte dos assentados – na maioria, jovens –, estavam empenhados em fazer um caminhão chegar até o viveiro. Com a água acumulada no chão, as

<sup>61</sup> Ao descrever como o pai o ensinou a manejar o machado, Seu Loro comenta que não tinha como não errar. Foi roletando, pepinando o pedaço de toco oferecido como exercício pelo pai que aprendeu a cortar. Ali também é possível observar como o acerto se deu através daquilo que o erro construiu.

estradas estavam bastante escorregadias e lamacentas; assim, o caminhão atolou bem de frente à casa de Seu Loro. Aparecemos ali já de noite, eu e Marquitos, para tomar um café e tirar dúvidas sobre as quadras de lua mais adequadas para plantios. Na chegada, encontramos Seu Loro acorado, às gargalhadas, junto de seu vizinho e mais alguns companheiros que iam e viam. Ele conta que sugeriu aos jovens que colocassem uma tábua para os pneus do caminhão passarem por cima, mas eles preferiram cavar. Primeiro, Seu Loro argumentou que aquilo não resolveria, apenas agravaria o problema. A teimosia dos moços fez com que ele então saísse de cena: *quando eles começam a teimar, eu saio fora, deixo eles quebrar a cara. Aí, de outra vez, já não caem mais*. E riu novamente. Quebrar a cara é imprescindível para aprender. Os erros ensinam. E deles se ri.

O mestre não é o “condutor” do processo de aprendizagem: ele se dispõe a orientar, a puxar do sujeito o que ele trouxe consigo, como veremos a seguir; o aprendiz, por sua vez, está no centro do processo e, ativamente, vai afinando ora sua capacidade de observar e escutar, ora sua destreza, ora sua criatividade. Assim como existe um tempo de espera para receber os frutos da terra, existe também espera e labuta para que as cascas saiam e o conhecimento seja despertado. O tempo necessário para a absorção de um determinado conceito é matéria singular de cada ser; *botar sentido* também é aprender a olhar para dentro, “na contemplação do que se faz com o outro” (Araújo, 2015, p.13). Os mestres promovem oportunidades para que cada aprendiz conduza esse olhar para dentro de si. Mas, é importante frisar, esse movimento se dá no diálogo necessário com aquilo que está fora do sujeito. E os mestres também mediam esse diálogo, como veremos a seguir.

Dona Cremilda é uma senhora de 85 anos, nascida em 10 de março de 1932, dona de um bom humor proporcional ao tanto de janeiro que viveu. Ao contrário dos outros mestres, ela não anda muito pelo assentamento – é o assentamento que vai até ela. Mesmo lentamente, ela anda para lá e para cá; vai à cozinha buscar mais uma garrafa de café, arrasta e oferece cadeiras pesadas de madeira a um novo visitante em seu terreiro, que se junta para mais uma tarde de prosas. Dona Cremilda vive com um entre os 23 filhos que teve – Solteiro, dono de um dos bares do assentamento.

Toda vez que ia visitá-la, ela estava acompanhada. E contando histórias. E rindo. Ela gesticula e muda o tom de voz de acordo com o personagem de quem fala. Tem uma memória incrível, sempre marcando os tempos dos acontecimentos com precisão, lembrando nomes e situações, descrevendo a sua experiência com detalhes e emoção. A primeira vez que estive com ela, acompanhei Dona Sissi para uma visita – que havia me sugerido conversar com

Dona Cremilda, quando a procurei, dizendo que gostaria de aprender um pouco com ela. Dona Sissi era uma mestra do assentamento, indicaram-me. Mas ela mesma retrucou veemente – não era não! –, dizendo que com Dona Cremilda ela aprendia muito e, portanto, era com ela que eu deveria conversar<sup>62</sup>. Sentamos caladas, escutamos o papo, interagimos um pouco. Dona Sissi aprende com Dona Cremilda do mesmo jeito que nós aprendemos com ela: sentou, escutou, observou, papeou. Silêncio, espera e escuta, novamente, compõem essa pedagogia dos mestres – inclusive entre eles. Ficamos ali até quase escurecer. De fininho, Dona Sissi partiu e eu, logo em seguida a acompanhei. Foi só depois de muitas visitas que eu soube que Dona Cremilda era benzedeira. Soube por Deysi, que levava seu filho, Raul, toda semana para benzer-se, e sugeriu que eu fizesse o mesmo antes de partir. Mas só em meu último dia no Terra Vista que consegui pedir a Dona Cremilda que o fizesse.

Nesse dia, eu e Alecrim havíamos ido ao município vizinho, na Terra Indígena Caramuru-Paraguassu, visitar dona Maria Muniz e registrar algumas falas e imagens para uma produção audiovisual da Teia dos Povos. Seu quintal era muito exuberante; e como já estávamos conversando sobre sementes e plantas, ela acabou me oferecendo algumas mudinhas. Quando voltamos ao Terra Vista, me despedi de Alecrim e fui direto à casa de Dona Cremilda, chegando lá com um saco cheio de mudas e muita vontade de aproveitar o restinho do tempo que tinha para aprender um pouco mais com ela. Lá pelas tantas, perguntei se ela rezava e se poderia me benzer. Um sorriso para dentro, tímido e feliz tomou o seu rosto, respondendo afirmativamente. Ela aprendeu com seu pai de criação, mas não tudo que ele sabia. Ele benzia inclusive à distância, livrando animais em lugares longínquos de bicheiras.

Enquanto Dona Cremilda introduzia o assunto do benzimento, ela botou um café no fogo e me ofereceu um prato de comida. Foi ao quintal, buscou alguns galinhos de planta e iniciou o processo. Eu estava sentada em uma cadeira e ela, a minha frente, permaneceu de pé empunhando na mão direita as ervas. Proferindo uma série de palavras que não pude compreender, elevou os galhos primeiro ao alto, depois tocou-os em pontos específicos do meu corpo, perfazendo primeiro uma sequência de movimentos verticais: no topo da cabeça, entre os olhos, na altura da garganta, no coração. Depois, ainda rezando, tocou com as ervas outros pontos do corpo, desta vez, em um percurso horizontal: mão direita, ombro direito, coração novamente, ombro esquerdo e mão esquerda. Por fim, fez o sinal da cruz e dispensou as ervas no chão de terra do quintal. Quando terminou, passou a falar sobre o *bem dizer*.

---

<sup>62</sup> Mais tarde, passeamos por sua horta. Perguntei sobre uma planta específica e seus benefícios para a saúde; ela comentou que havia vários e que muita gente passava e recolhia galhos da árvore. Perguntei então se ele também tirava mal olhado, ao que dona Sissi riu e disse: “isso aí é com a Cremilda”

Sempre que eu visse algo que não está bem, por exemplo, *uma criança magrinha meio fraca*, ao invés de dizer *nossa, que fraquinha*, recomendou: *diga 'Deus abençoe que essa criança se fortaleça'*. As palavras, contou dona Cremilda, elas têm poder. Mesmo quando recitadas bem baixinho e para nós mesmas<sup>63</sup>.

Seu Isaac já me havia feito atentar para a importância de aprender a *diferenciar o significado que as pequenas palavras traz*. Ele falava sobre como alguns ditados eram capazes de traduzir aspectos da realidade vivenciada no cotidiano. Segundo o mestre, prestar atenção no sentido das palavras faz com que sejamos capazes de *aprender na vida. Viver na vida*, pois na medida em que são compreendidas e se age de acordo com elas, o que fazemos multiplica<sup>64</sup>. De um lado, a relação entre a palavra (o bem dizer) e o corpo é mediada simbolicamente pela planta; de outro, a relação entre a vida e a ação humana é mediada simbolicamente pela palavra. Em um caso como em outro, estes mediadores fornecem uma ponte que promove a conexão entre duas instâncias do mundo em que palavra, planta, vida e ação humana participam ativamente. Os efeitos incidem, pois, tanto sobre um quanto sobre o outro termo da relação. E o foi o que sucedeu, parece-me, a partir do benzimento.

Quando fui finalmente me despedir e já estava de saída, ela olhou novamente para meu saco de galhinhos e exclamou: *Folha seca pra plantar? Não presta não. Leva umas aqui ó*. Ela levantou-se e vagorosamente mostrou-me uma a uma as ervas que beiravam seu terreiro. Naqueles poucos minutos que estivemos lá, o quintal que antes era o pano de fundo para todas as conversas anteriores transfigurou-se para mim. De uma esquina a outra do terreiro, Dona Cremilda conduzia o meu olhar para que eu pudesse enxergar as ervas que ali estavam – ela apontava e nomeava a planta, tirava uma folha, macerando-a suavemente e me entregando para que eu pudesse sentir a textura, o odor e o sabor de cada uma delas.

Até então, eu as tinha visto, mas não tinha *notado*: algumas me pareciam meras ervas

<sup>63</sup> Apenas depois desta conversa, notei que talvez haja uma conexão entre o poder das palavras e a aflição de Dona Cremilda em relação às letras das músicas que circulam atualmente no repertório e nas bocas dos mais jovens do assentamento. *É cada música que só pra Satanás escutar*, dizia ela de tempos em tempos. Em muitas ocasiões, ela marcava as diferenças entre o momento presente e o antigamente – *no tempo que eu tinha rolha* ou *no tempo do bufão* ou ainda *no tempo que se amarrava cachorro com linguíça* - pelo modo como as palavras são utilizadas. Ressentia-se muito com as *putarias* que escuta e atestava também que as simpatias realizadas e professadas na roça e em casos de doença têm mais efeito hoje em dia. *Tá tudo mudado*, concluía.

<sup>64</sup> Um dos ditados citados por Seu Isaac foi “Pau que fere, casca que cura”. Em 2014, seu Isaac foi procurado para ajudar um amigo nosso, Thássio, que havia se ferido com uma lagarta a pedido de Bobby, morador do assentamento que estava conosco no momento do acidente. Chegamos um tanto esbaforidos em sua casa e, após saber o que havia acontecido, pediu que retornássemos ao local do acidente e buscássemos a lagarta. Seu Isaac então abriu a lagarta e fez um emplastro com seu líquido interior. Depois de medicar Thássio, ele proferiu o ditado, nos explicando o princípio que manejava ali. Em 2016 retomou este mesmo dizer para no contexto descrito no corpo do texto.

espontâneas que cresciam a esmo, a despeito de qualquer intencionalidade humana. Engano meu. Cada uma não apenas tinha uma função como também ocupava lugar estratégico dentro daquele território. O pinhão roxo estava protegendo a porta das más influências e impurezas do mundo exterior, por exemplo. O quioiô e diversas qualidades de alfavaca, bem como o manjerição e a arruda, estavam posicionadas para serem alcançadas a qualquer momento e sem esforço. Outras ervas, por sua vez, eram boas para chá, mas não para benzer – e ficavam mais próximas da porta da cozinha, enquanto as que eram apropriadas para o benzimento ou muito sensíveis às energias estavam mais distantes da rua e da casa.

Na seção anterior deste capítulo, comentei sobre a necessidade de estabelecer, ao longo do tempo, uma relação de proximidade e observação atenta ao entorno. Porém, o que aconteceu com o quintal de Dona Cremilda nessa situação agora descrita, remete-me a uma espécie de contraparte deste processo: o “entorno” se transformou depois que Dona Cremilda lançou mão de seu saber.

Não sei se paralelamente ou como efeito do benzimento, senti como se seu quintal realmente tivesse se transmutado em *outra paisagem* (ou algo distinto de uma paisagem); penso que isso não teria ocorrido se eu não tivesse sido benzida. O engajamento ativo de que tratei abarca a ideia da participação no mundo observado. Em outras palavras, o aprendizado neste contexto pressupõe uma presença ativa do sujeito que aprende – postura distinta daquela instituída pela escola bancária, a qual supõe um indivíduo esvaziado e passivo diante de uma realidade que não concerne a ele. Por outro lado, este mesmo conceito supõe que existe um mundo observável e um sujeito que o faz. No quintal de Dona Cremilda, não pareceu que isso se sustentasse, ao contrário, o mundo também vai se apresentando aos poucos – talvez a partir do diálogo com o mestre – para o aprendiz na medida em que este se engaja.

O aprender também passa por experimentar, integralmente, o mundo que vai se tornando conhecido e onde se está integrado para então ver que o universo cresce, se expande diante e dentro de nossos olhos. Para que isso tenha sido possível, na situação descrita, foi imprescindível que o conhecimento marcasse, atravessasse o corpo, como se reconstituindo-o de sua totalidade – que, no caso do benzimento, não se esgota na matéria visível (assim como o mundo). A escritora chicana Glória Anzaldúa (2002), propõe para isto a noção de “conocimiento”. Ela afirma que o corpo é forma e lugar de criatividade, sendo ele fundamental para atingir esse tipo de saber, já que “por meio do engajamento criativo, você localiza suas experiências em um quadro de referências mais amplo, conectando seus esforços pessoais com aqueles de outros seres do planeta, com os esforços da própria Terra” (p.542).

Eu estava interessada em compreender como Dona Cremilda havia aprendido a benzer. Ser por ela benzida, neste contexto, aparecia para mim em duas dimensões distintas. Até aquele momento, os efeitos do benzimento propriamente dito atuavam em mim, me protegendo em meu caminho de retorno após o período que passei no Terra Vista. Eu apenas esperava que depois de fazê-lo, poderia conversar com Dona Cremilda sobre seus conhecimentos – ou seja, o ato de benzer seria como um pretexto para que eu pudesse, por meio das palavras que poderiam surgir depois disso, saber mais sobre a mestra e o caminho que trilhou. Porém, o que aconteceu foi que entendi que a ideia que tinha de “conhecer” era bem distante da que Dona Cremilda me apresentou.

### **3.4 A gente já nasce sabendo**

Nos encontros com os mais velhos apontados como mestres por lideranças políticas do assentamento percebo que, mesmo de modos singulares – e, portanto, distintos entre si –, essas pessoas não apenas narram histórias sobre si e sobre o contexto sócio histórico de que são parte (cf. Capítulo 1) ou são portadores de conhecimentos sobre a natureza e sobre técnicas de cultivo agrícola (cf. Capítulo 2). Eles também assumem um papel de – por meio do diálogo – desafiar as pessoas a engajarem-se no e com o mundo de maneira reflexiva, crítica e transformadora de si, com os outros e enraizada na realidade. Nos termos de Freire (1987, p. 70): “enquanto a prática bancária implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, implica um constante ato de desvelamento da realidade, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade”.

Seu Isaac, por exemplo, apresenta afirmativas e as retoma no fluxo da prosa na medida em que os assuntos se desdobram, sempre convocando a participação ativa do interlocutor. Foi o que aconteceu com a afirmação de que “não existe terra ruim”, como tratei no capítulo anterior. E foi também o que ocorreu com uma outra sentença desse tipo: “a escola é a vida, o professor é o dia-a-dia”. Na primeira vez que ela apareceu em nossa conversa, ele havia me pedido para falar um pouco sobre *a minha cultura*. Balbuciando – e me dando conta do quão pretensioso pode ser o ofício da antropóloga –, falei um pouco sobre a região em nasci, sobre o cerrado e algumas diferenças que notava entre as práticas de mutirão no Terra Vista, contrastando-as com a reminiscência delas nos assentamentos de Goiás por onde eu havia andado.

*Na verdade, a organização do trabalho. Por exemplo, aqui, era pra ser maior. Mas... existe muitas coisas de ambas partes que fez com que isso restringisse. Ficasse restringido. Mas nós estamos trabalhando na cultura pra isso acontecer, realmente. Olha... eu... trabalho... gosto de trabalhar, amo o que faço e tenho o maior sonho de... quando eu morrer eu deixar alguma coisa de herança, que é o nome ou aquilo que eu aprendi. Porque é o seguinte. Eu não sou formado, eu só fiz o ginásio completo. Mas me formei na vida. Me formei na vida. Porque é o seguinte: a escola é a vida, o professor é o dia-a-dia. Porque a inteligência... e o saber nós já trouxe do dom. Quando nós nascemos, nós já trouxemos. A escola é só pra despertar isso. A escola é pra isso, pra despertar o que nós já trouxe com nós. Agora existem muitas gentes que nem a escola consegue despertar (risos). Entendeu? Já tem outras que têm mais facilidade de aprender mais do que talvez ele possa. Entendeu? Que são aquelas pessoas que tem facilidade de fazer uma coisa, fazer outra, fazer uma coisa, fazer outra. Essas pessoas já trouxe aquele dom. Aquilo vem do dom. Por exemplo, eu tenho a facilidade de fazer qualquer agricultura se desenvolver (Seu Isaac, 2016).*

Na conversa, seu Isaac pontua que mesmo tendo completado o ensino fundamental (antigo “ginásio”), considera que não foi ali que se formou. A educação e a vida não se separam, e o engajamento ativo na segunda é pressuposto da primeira e do aprendizado, como discutido anteriormente. *A formação pela vida*, tendo como *professor o dia-a-dia*, “perpassa a experiência diária e aprofunda-se sobre os modos de ver, viver, sentir, relacionar-se e transformar o e no mundo” (Barros, 2017, p.34) – o que aproximaria essa *afirmativa* da concepção de Tradição Oral Africana para Hampaté Bâ:

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica – àqueles que não lhe descortinam o segredo – e pode desconectar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação, e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade (Hampaté Bâ, 2010, p. 169).

Ao trazer a noção de “tradição oral” desse autor, não pretendo transplantar um conceito de um universo para outro. Antes, o que proponho é uma aproximação que possibilite tatear o fecundo processo de resignificação e reinvenção da vida e da educação que está sendo fomentado no Terra Vista a partir das matrizes referenciais que têm sido mobilizadas ali, onde o processo de reconhecimento identitário e político se refunda na busca pela conexão com a africania. Esta se expressa, para citar brevemente alguns exemplos, nas atividades escolares de reflexão sobre a consciência negra; na defesa de uma estética afrocentrada, tanto no modo de vestir quanto no modo de se relacionar com o cabelo; nas conexões multidimensionais com terreiros de religiões de matriz africana; nos plantios de Baobás e na promoção de oficinas de linguagens artísticas afro-brasileiras. E se expressa

também na própria busca pelos mestres e seus modos de produzir e transmitir conhecimentos. Neste sentido, a conversa com Seu Isaac pode trazer alguns elementos que permitem estabelecer contatos entre o contexto dos processos de aprendizagem proporcionados nas relações com os mestres do Terra Vista e contextos educativos e culturais constituídos a partir das Tradições Orais.

Em uma primeira dimensão, a perspectiva de Isaac nos convoca a olhar para um conjunto de noções de aprendiz, de escola e de professor que nada encontra de ressonância na concepção que fundou a escola bancária e que ainda constitui filosoficamente as relações que ali são produzidas:

A escola, diz Comêncio, é a arte da imprensa (um mimeógrafo), os alunos são o papel branco, o texto didático é a matriz e o professor (monitor) é aquele que gira a manivela. A escola básica não precisa de laboratório, nem de biblioteca e o professor não é pesquisador, mas apenas difusor-repetidor. O laboratório, onde pesquisam os cientistas e onde se elabora o processo científico e se produzem os livros didáticos, situa-se longe da escola, nos centros, sob o controle do Estado (Camini, 2009, p.63).

O *aprendiz* se distancia, portanto, do “aluno”. Este último é uma página em branco, uma tábula rasa sobre a qual a sociedade é inscrita, inicialmente por meio do processo de socialização e depois também por meio do processo de escolarização. Já o primeiro é um sujeito que, trazendo à vida algo de único e próprio, se conecta com os outros pela condição partilhada de nascer com inteligência e saber. Essa concepção encontra eco no que Mestre João Grande afirma sobre a relação entre a Capoeira e o aprendiz, conforme vemos em Araújo (2015, p.74): “A capoeira já nasce com a pessoa. A pessoa já nasce com a capoeira. Tem que exercitar o corpo. O que o corpo puder você vai puxando pelo corpo, puxando mesmo até chegar aonde você quer”. Tanto para um quanto para o outro, o aprender envolve um movimento de *dentro* para *fora*, ancorado no diálogo que o sujeito trava com o mundo.

Talvez o “dom” - evocado por Seu Isaac no trecho citado acima, a respeito do conhecimento que já nasce com o sujeito – se revele na rapidez e no gosto com que se maneja um certo conjunto de informações ou habilidades. O aprendizado então se relacionaria, por assim dizer, com encontrar aquilo que o próprio sujeito tem *afinidade* para realizar – assim como a terra tem “preferências” (*cf.* Capítulo 2), os sujeitos também têm. Ou talvez ele se desenvolva ao longo do caminho, na maiêutica da vida. O conceito de maiêutica, do grego “arte de partejar”, faz referência ao método socrático de revelar a verdade, latente em todo ser humano, a partir da realização de perguntas cujas respostas vão fazendo o interlocutor/aprendiz *lembrar-se*. Ou seja, a sabedoria é despertada, antes que apreendida de

fora para dentro, a partir da interlocução proporcionada com o mundo e os mestres. Se a capoeira – como a vida – é um jogo de pergunta e resposta, é (também) no jogo que o mestre vai *puxando pelo corpo* do aprendiz a capoeira que já nasceu ali com a pessoa – o que nos remete de volta à primeira seção, em que o engajamento ativo dentro de uma comunidade de prática são pressupostos imprescindíveis do processo de aprendizagem.

No diálogo com Seu Isaac, eu havia compreendido o dom como algo inato, quase como inscrito biologicamente na pessoa. Segui a conversa então com um chavão da agricultura, referindo-me à capacidade de Isaac cultivar como à qualidade de ter uma *mão boa*. Mas ele discordou, afirmando que diferente do que muitos falam sobre essa suposta condição particular, a qualidade do seu cultivo estaria em fazer o que gosta – pois, assim *tu faz com perfeição. Você faz aquilo com amor, então aquilo retribui aquilo que tu tá fazendo. Então, o meu sonho aqui é ajudar a fazer isto*. Saber, gostar, fazer e partilhar são gestos/conceitos que se conectam uns aos outros. “Despertar o dom”, então, é um encontro consigo mesmo. A interação com as coisas, acontecimentos e pessoas, quando realizada a partir do amor, do gosto e enraizada no pertencimento, circunscreve o sujeito na reciprocidade da vida, ou seja, é “a partir do reconhecimento de si próprio enquanto protagonista da sua própria história, fazendo-se *com* e *em meio* ao grupo” (Araújo, 2015, p. 88) que faz emergir a dimensão pedagógica do cultivo.

Mas como esse processo de despertar o dom é realizado no dia-a-dia? Capinando a mandioca e o abacaxi, a paisagem sonora variava: momentos de prosa e riso eram intercalados com outros de silêncio das pessoas em que se podia quase que ouvir o tempo – a chuva que se avizinhava, a seca que se afastava, o ritmo das enxadas, o canto dos passarinhos. De quando em vez, após esse tipo tão específico de silêncio de roça, alguém tecia uma observação mais séria. Em uma delas, após olhar longamente o chão, sob uma chuva fina que começara, Seu Isaac concluiu que o clima haveria de mudar: a chuva se transformaria em tempestade, vindo para ficar. Em nossa conversa, Seu Isaac afirmou que, naquele momento, ele observava a movimentação das formigas:

*I – Quer dizer: o que ela tá cortando ali, ela tá cortando ali de dia chovendo, num tá? É sinal que vem chuva, muita chuva. Ela tá se protegendo de alimentação, vai vir muita chuva. Quando elas para de cortar, é porque o tempo vai levantar. É desse jeito. (...). Entendeu? É a natureza que ensina. Cabe a gente prestar atenção. (...). Quando eu disse pra você que a escola é vida e o professor é o dia-a-dia, são esses significados. Esses são uns deles. Então, eu sou uma pessoa que fico prestando atenção em todos os sinais. Porque o maior professor nosso é a natureza. Ela é o maior professor. Ela ensina tudo a nós. É só nós querer aprender. E finalmente não são todo mundo que presta atenção nisso. São bem poucas. Então você tem que prestar atenção no tempo. O tempo avisa. Por exemplo agora: agora nós vamos ter chuva. Vai chover muito. Vai ter muita chuva esse ano. Mas por que?*

*Veja bem: quando você vê sinal de muita chuva, sinal que é vem sol. Quando você vê sinal de muito sol, pode se preparar que é vem chuva.*

*M – É tudo ao contrário?*

*I - É tudo ao contrário, é tudo ao contrário. Quer dizer, uma coisa vem puxando a outra. Quer dizer, então é a forma dela tá ensinando como a gente trabalha. E nós, ser humanos, quer saber além dos limites. E no fim nós não sabe de nada. O tempo vem e dá uma rasteira na gente e tudo passa (Risos) (Seu Isaac, 2016).*

É calando-se que se escuta – exercitando uma leitura que só se faz em profunda meditação. O aprender, na agricultura, se constitui a partir do exercício da atenção aos sinais que a natureza dá e pressupõe um sujeito íntegro e integrado à atividade que realiza – esta presença, ao mesmo tempo em que exige uma atenção ao “tempo de dentro” do sujeito, é alcançada justamente na prática constante do jogo de pergunta e resposta de que falava anteriormente. O mestre se faz mestre, neste caso, pois se tornou um aprendiz exemplar da natureza; como revela Seu Isaac, no âmbito da agricultura, há uma mediação necessária à compreensão desses sinais, uma vez que, em muitos momentos, a aparência do fenômeno não corresponde à sua essência – *é tudo ao contrário*.

Se, como diz Isaac, o maior professor é a natureza – desdobrada em outra categoria nesta situação, *o tempo* –, ela ativamente cria situações fecundas para múltiplos desenvolvimentos do aprendiz que se dispõe a relacionar-se com ela a partir da escuta, do desejo e da espera (Araújo, 2015). Ademais, é essa relação ao mesmo tempo cultural e educativa com a natureza que torna possível, além do já citado encontro consigo mesmo, remontar ou evocar os mistérios da unidade da vida:

*E é isso que a gente tem que fazer: se prevenir. Jogar junto com a natureza, trabalhar junto com ela, se aliar a ela. A gente veve pra isso, pra descobrir o segredo da vida. Que a natureza tá pensando na gente. Agora, se a gente parar no tempo, aí o bicho pega. Aí acontece o que aconteceu esse ano aí, todo mundo se quebrou. Por que? Porque ficou parado no tempo. Achava que o tempo num ia mudar. E ao contrário, a seca veio pra ensinar. E ela muda. E sempre vai ter isso. Daqui pra frente pior ainda (Seu Isaac, 2016).*

Na escola em que Seu Isaac se formou, para aprender é preciso conectar-se com um contexto e participar intensivamente dele; no processo de fazê-lo, desperta-se o saber que o sujeito traz consigo, puxando-o de dentro para fora por meio da interação ativa com o mundo que, por sua vez, se descortina como esse “Todo onde todas as coisas se religam e interagem” de que falava Hampaté Bhâ acima. O despertar pode ser observado no jogo de pergunta e resposta entre o sujeito-aprendiz e a natureza que ensina – desde que haja disposição, amor e mediação. Ademais, é importante notar que não se trata da aquisição de um conjunto fixo de conteúdos, pois apreender a lógica da natureza é saber escutar seu movimento constante. E

isso não se faz parado (no tempo) – senão leva rasteira. Jogar *com* a natureza, portanto, é simultaneamente um princípio e um meio para aprender e ser – dimensões estas que não se separam pois, mais uma vez, “a escola é a vida, o professor o dia-a-dia”.

Ao longo da concepção deste texto, me perguntei muitas vezes: é possível dissociar o que é a história de vida de um mestre, seus conhecimentos técnicos sobre o mundo que o “rodeia”, a trajetória coletiva de territorialização e seu modo de pensar a vida? Essa pergunta surgiu primeiro de minha dificuldade em conceber o “tema” da minha pesquisa. Tudo parecia um grande emaranhado. Depois, da dificuldade de abordar os mestres: direcionaria as minhas questões, os meus olhares para que âmbito? Por fim, a pergunta ainda se repetia em maior exaustão no momento de selecionar e reorganizar as falas dos mestres, as vivências que tive com eles e com a comunidade. Talvez seja “apenas” uma questão de método. Mas se os métodos também estão erigidos sobre pressupostos teóricos, intuo que a resposta à questão que me pus passa também pela assunção de que estamos diante de uma “teoria” – ou, melhor dizendo, de uma concepção do mundo e da vida – que se articula a uma forma específica de transmitir o que sabem e são, como procurei descrever ao longo do capítulo. Os mestres não estiveram, ao longo de nossos encontros, apenas me explicando fenômenos ou narrando as suas vidas.

Me parece que se trata também de explicitação de um outro tipo de prosa: uma linguagem que revela o modo de pensar-agir-estar no mundo: “A filosofia é sempre uma conversa daquelas que não terminam – e em que não há assuntos encerrados. Uma conversa daquelas que nos levam – mas não nos levam a nenhum alvo. Uma conversa, com todos os ziguezagues que a tornam diferente de uma demonstração” (Bensusan, 2008, p.11). Faziam filosofia? Não sei! Não nomearam assim. Sei que, enquanto camponeses, foram vistos pelos processos de dominação colonial como confinados a uma razão “menor”, como se não lhes coubessem produzir pensamento lógico e crítico; mas apenas a reproduzir uma razão que, por mais “interessante” que fosse, estivesse pautada na resolução de questões práticas<sup>65</sup>. No projeto filosófico de Odera Oruka, ele argumenta em favor do reconhecimento de um modelo de pensamento projetivo presente em África nas vozes de pensadores que buscou entrevistar ao longo de sua vida; homens e mulheres que possuem algo que o autor descreve como “sagacidade filosófica”. No encontro com os anciões eles também pensam proposições – seja para ampliar a compreensão do humano, da natureza, da vida, seja para sugerir alternativas

---

<sup>65</sup> “Ao entrevistar estes sábios Odera Oruka demarca-se de uma concepção colectiva e/ou etnofilosófica do pensamento africano. Denuncia, ainda a noção de que a filosofia não pode florescer entre os não alfabetizados. É uma noção comum a muitos pensadores de que estes sábios, quando muito, seriam detentores de um discurso mitológico ou literário, mas jamais filosófico” (Gomes, 2014, p.9).

“nunca antes imaginadas” para a comunidade e desde o seio dela própria. O encontro com Seu Isaac me aproxima da noção de “sagacidade” de que nos fala Oruka. Ao contrário do que Besusan (op. cit.) diz, a conversa com ele nos leva a vários lugares e não a lugar nenhum. A partir do encontro com Dona Sissi, percebo uma proposta pedagógica centrada no respeito e no desafio ao corpo do aprendiz, que comparece botando sentido e, em seu próprio tempo, descobrindo-se. Com Seu Loro, poderíamos prosseguir em profundas indagações sobre o que dá contorno ao aprendizado humano na sua relação com o crescimento e com a partilha dos frutos. Por fim, Dona Cremilda e seu quintal me apontam caminhos para questionar a estabilidade da concepção de mundo como matéria objetiva cognoscível por meio apenas da razão.

## Considerações Finais

*O ancestral está por vir*<sup>66</sup>

Se pessoas fossem como árvores em uma floresta, os mestres seriam como matrizeiras. Araújo (2015) mobiliza a imagem da árvore das árvores para afirmar a múltipla genealogia das linhagens na Capoeira Angola. Remontar a linhagem nomeando seus mestres é um aspecto fundamental nas Tradições Orais. A agricultura camponesa, no entanto, apesar de fundar-se técnica e epistemologicamente em uma teia de saberes e modos de aprender-ensinar transmitidos de geração a geração, sofreu muito recentemente um ataque da Revolução Verde que provocou, dentre outros efeitos, aquele da recusa (parcial) das linhagens como fonte de saber. Seu Loro, por exemplo, fala sobre seu pai como um ser ignorante em duplo sentido: no trato com o filho e na falta de conhecimentos. Essa narrativa da negação é apenas mais um nó em uma imensa teia de opressões. Enquanto comunidade que se funda justamente na e da reorganização de famílias cujos territórios foram expropriados, os camponeses assentados têm imensa dificuldade de traçar suas próprias genealogias individuais.

Lembro-me por exemplo de Drica, assentada à época no PA Gabriela Monteiro em Brazlândia-DF que, durante uma oficina de Teatro do Oprimido promovida pela Brigada Semeadores em 2008, não conseguiu realizar o exercício proposto pelo educador. Estavam montando uma peça sobre o racismo no Brasil e foram convidados por Rafael Villas-Boas, integrante da brigada e professor no curso de Educação do Campo da Universidade de Brasília, a realizar um exercício investigativo que consistia em nomear os antepassados, refletindo sobre até que geração conseguiam chegar. Os assentados chegaram, no máximo, à terceira geração enquanto Rafael, branco e filho de elite, chegou à quinta ou sexta. Durante a partilha dos resultados do exercício, Drica leu um poema que havia escrito a partir da angústia da falta; dentre os versos havia um que dizia algo como *se me tiraram o direito a ter um passado, não tem problema, hei de inventá-lo. O passado é uma mola que me impulsiona para o futuro.*

Os processos de reconstituição identitária coadunam necessariamente com a retomada da terra e com a luta por direitos historicamente negados, como o acesso à Educação Formal. Porém, segundo escuto, retomar a identidade também passa por reconstituir essa árvore das árvores. Desenhar a linhagem é (permitir) acender dentro de si uma força ancestral que possibilita o rompimento das cercas. Esse processo tem, pelo menos, três dimensões distintas e simultâneas, porém interdependentes. Inscrever na História a própria história tecendo-se

---

<sup>66</sup> Verso final de poema escrito e recitado por Pretu em um sarau realizado no Distrito Federal (2016).

como sujeito coletivo; reconduzir uma ontologia, ou uma lógica de relação com a natureza cujo centro é o retorno da abundância como dádiva da terra; e pisar um chão praxiológico e fecundo que data de outros tempos e lugares – Seu Isaac nos ensina que a natureza “*tá aí pra ensinar e nós pra descobrirmos o mistério da vida*”.

Na travessia camponesa em busca de si, ao que parece, a natureza toma simbolicamente o lugar do mestre destituído pelos contínuos e sobrepostos processos de colonização. Assim, replantar a semente é multiplicar a possibilidade de aprender; é garantir a continuidade de uma totalidade que transmite conhecimentos ao mesmo tempo em que garante o alimento da vida.

Em um mundo em que começam a desenhar formal e coletivamente a noção de mestre, mesmo que não haja entre eles esse reconhecimento explícito, minha contribuição foi apontar para uma práxis que conduz um aprendiz a construir as habilidades necessárias para *botar sentido* nos tombos que leva e com os quais aprende com a mestra maior, a natureza. A árvore das árvores da agricultura camponesa, me parece, é (também) literal. E está sendo cultivada.

No plantio dos Baobás, essa semente fecunda a antena que conecta os sujeitos com um lugar dentro de si e, ao mesmo tempo, conecta essa terra com outras em que o processo de olhar para dentro e encontrar a ancestralidade africana e indígena ajuda a expulsar o colonizador que entrou pela cabeça e se instalou dentro do sujeito, como argumentou Inaldo Gamela e constatou Solange sobre a trajetória de sua mãe. A semente também está sendo cultivada quando Seu Isaac, Seu Loro, Dona Sissi e tantos outros *mais velhos* do Terra Vista recusam a perspectiva que enxerga a agricultura como uma atividade baseada na dominação e na exploração de uma espécie por outra. Mesmo diante das dificuldades impostas pela seca, eles constroem suas práticas agrícolas a partir de princípios que fomentam o retorno da abundância. A semente também está germinando quando uma comunidade camponesa busca nomear seus mestres e experimentar recompor suas linhagens.

### Referências Bibliográficas

ALARCON, Daniela. *O retorno da terra – As retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia*. Brasília: Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, 2013.

ALMEIDA, Danilo. *Recuperação ambiental da Mata Atlântica* [online]. 3rd ed. rev. and enl. Ilhéus - BA: Editus, 2016.

ALMEIDA, Mauro. Narrativas agrárias e a morte do campesinato. *Ruris*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 157-180, 2007.

\_\_\_\_\_. Redescobrimo a Família Rural. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo. v. 1, n. 1, p. 66-83, 1986.

ALTIERI, Miguel. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

AMARANTE SEGUNDO, Gesil Sampaio et al. O cacau da região sul da Bahia e a perspectiva histórica de uma indicação geográfica. *Cadernos de Prospecção*, Salvador, v. 7, n. 4, p. 632-639, out./dez. 2014.

ANZALDÚA, Gloria. now let us shift... the path of conocimiento... inner work, public acts. Em ANZALDÚA, Gloria and KEATING, Analouise (eds). *this bridge we call home: radical visions for transformation*. New York: Routledge, 2002.

ARAÚJO, Rosângela Costa. *É preta, Kalunga: a capoeira angola como prática política entre os angoleiros baianos – anos 80-90*. Rio de Janeiro: MC&G, 2015.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. Em *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENSUNSAN, Hilan. *Excessos e Exceções: por uma ontologia sem cabimento*. 1. ed. Aparecida - SP: Ideias & Letras, 2008.

BERGO, Renata Silva. *Quando o santo chama: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática*. Tese (doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2011.

BERNARDELLI, Tânia Mara. *De “Cupins de Aço” a produtores Agroecológicos: O processo de transição para a agroecologia no Assentamento Terra Vista – Arataca-BA*. Dissertação (mestrado). Salvador: Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2010.

BOAL, Augusto e XAVIER, Nelson. *Mutirão em Novo Sol*. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

BORGES, Antonádia. Explorando a noção de etnografia popular: comparações e transformações a partir dos casos das cidades-satélites brasileiras e das townships sul-africanas. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n.29, p. 23-42, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Marginalia: Algumas Notas Adicionais Sobre O Dom. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 7-20, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil. *Ruris*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 37-64, 2007.

\_\_\_\_\_. A partilha da vida. São Paulo: GEIC/Cabral, 1995.

CALDART, Roseli Salete (org.). *Dicionário de Educação do Campo*. São Paulo: Expressão popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. Em REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, Goiânia, 2013. *Trabalho encomendado no GT Trabalho e Educação*. Goiânia, 2013.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

CAMINI, Isabela. *Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola*. 1. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

CAMPOS, João da Silva. *Crônica da Capitania de São Jorge dos Ilhéus*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1981.

CAMPUS IN CAMPS e GRUPO CONTRAFILÉ. *A árvore-escola*. São Paulo: Campus In Camps, Grupo Contrafilé, 2014.

CARDOSO, Thiago. *Etnoecologia, construção da diversidade agrícola e manejo da dinâmica espaço-temporal dos roçados indígenas no rio Cuieiras, baixo Rio Negro (AM)*. Dissertação (mestrado). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, INPA, 2008.

CARDOSO, Thiago e SEMEGHINI, Mariana (orgs.). *Diálogos Agroecológicos: Conhecimento Científico e Tradicional na Conservação da Agrobiodiversidade no Rio Cuieiras (Amazônia Central)*. Manaus: Instituto de Pesquisas Ecológicas, 2009.

CARVALHO, José Jorge de. Sobre o notório saber dos mestres tradicionais nas instituições de ensino superior e de pesquisa. *Cadernos de inclusão*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI/UnB/CNPq, 2016.

\_\_\_\_\_. Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 12, p. 229-251, enero/junio, 2010.

CARVALHO, José Jorge de e ÁGUAS, Carla. Encontro de Saberes: Um desafio teórico, político e epistemológico. *Anais do Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul*. v. 1. Democratizar a democracia. Boaventura de Sousa Santos e Teresa Cunha (eds.). p.1017-1027, 2015.

CARVALHO, José Jorge de e FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. The Meeting of Knowledges: a project for the decolonization of universities in Latin America. *Postcolonial Studies*, v. 17, n. 2, p. 122-139, 2014.

CASTELANO, Maria José. A proposta de reforma agrária do Partido Comunista Brasileiro (PCB) desenvolvida nas décadas de 1950 e 1960. Em ANPUH – SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, Londrina, 2005. *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História*. Londrina: ANPUH, 2005.

CASTRO, Eduardo Viveiro de. O nativo relativo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

CASTRO, Elisa. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. *Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Infância e Juventude*, v. 7, n. 1, jan./jun, 2009.

CHAVES, Christine de Alencar. *Marcha Nacional dos Sem-Terra: Um Estudo sobre a Fabricação do Social*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

COMERFORD, John Cunha. *Fazendo a luta: sociabilidade, falas e rituais na construção de organizações camponesas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

DE LA CADENA, Marisol. Política Indígena: un análisis más allá de “la política”. *WAN e-journal*, n. 4, p. 139-171, 2009.

EMPERAIRE, Laure; VAN VELTHEM, Lúcia; OLIVEIRA, Ana Gita. Patrimônio cultural imaterial e sistema agrícola: o manejo da diversidade agrícola no médio Rio Negro (AM). Em *26a Reunião Brasileira de Antropologia, ABA*. 26. Porto Seguro, 2008.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Marisa de Fátima. Lavouras e sonhos: as representações camponesas nos assentamentos de reforma agrária. *Revista Nera*. Ano 10, n. 11, p. 33-47, jul./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Viver na terra e viver da terra: sociabilidade no cotidiano de famílias em assentamentos rurais no Estado de Mato Grosso do Sul. *REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, Araraquara, v. 5, n. 1, jul./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. As representações sociais em assentamentos de reforma agrária: algumas reflexões. Em XII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, GT: 11B – Mundo Rural na Sociedade Brasileira: Territórios, Atores, Projetos. 12, 2005. Belo Horizonte. *Anais do XII Congresso Brasileiro de Sociologia*. Belo Horizonte, 2009.

FERNANDES, Victor. *Manejo de árvores em sistemas agroflorestais cacauzeiros: percepção dos agricultores do sul da Bahia, Brasil*. Dissertação (mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Centro de Ciências Agrárias, 2008.

FERREIRA, Joelson. *Carta à Teia de Agroecologia dos Povos*. Disponível em: <[https://www.facebook.com/profile.php?id=100010468293308&hc\\_ref=ARQ9841FObKH--YY8luws4Jc4PAQRiUvWCBSRgUPh8tkTTCJuctoeZ5PHptbtYu0ly8&fref=nf](https://www.facebook.com/profile.php?id=100010468293308&hc_ref=ARQ9841FObKH--YY8luws4Jc4PAQRiUvWCBSRgUPh8tkTTCJuctoeZ5PHptbtYu0ly8&fref=nf)>. Acesso em: 30 de dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. *Começar de novo*. Arquivo pessoal do autor, 2006.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. *Cadernos de Campo*, v. 13, p. 155-161, 2005.

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

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

GIANELLI, Carlos Gregório. Quando a Natureza rege: relatos de cantos de trabalho. *História Oral*, v. 1, n. 15, p. 35-53, jan./jun. 2012.

GOLDMAN, Márcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 445-476, 2003.

GOMES, Isabel Maria. Odera Oruka: o sábio e o filósofo. Em *Conhecimentos, Sustentabilidade e Justiça Cognitiva*, 2014. Disponível em: <<http://alice.ces.uc.pt/en/wp-content/uploads/2014/03/Odera-Oruka-Isabel.pdf>>. Acesso em: 28 de março de 2017.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GÖTSCH, Ernst. *Homem e Natureza: Cultura na Agricultura*. 2. ed. Recife: Centro Sabiá. 1995.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). *História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

ILLICH, Ivan. *Sociedade Desescolarizada*. Porto Alegre: Editora Deriva, 2007.

INGOLD, Tim. Eight themes in the anthropology of technology. *Social Analysis: The International Journal of Social and Cultural Practice*. v. 41, n. 1, Technology as Skilled Practice, p. 106-138, March, 1997.

IPHAN. *Dossiê de registro do Sistema Agrícola Tradicional do Rio Negro*. Brasília: ACIMRN/ IPHAN/ IRD/ Unicamp - CNPq, 2010.

ITURRA, Raul. A pedagogia do oprimido – minhas memórias de Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.10, p. 83-94, 1998.

LAVE, Jean e WENGER, Etienne. *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press (CUP), 1991.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução à obra de Marcel Mauss. Em MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naif, 2003.

LUNA, Jaime Martinez. *Comunalizar toda la vida*. 1. ed. Cidade do México: lxs desechables editorxs, 2015a.

\_\_\_\_\_. *Educación Comunal*. 1. ed. Oaxaca: Colectivo Casa de las Preguntas, 2015b.

MARÉS, Carlos Frederico. *A usurpação das terras e das gentes*. Aula inaugural da Pós-Graduação em Direitos Sociais do Campo, UFG. 2013.

MARQUES, Ana Cláudia. *Intrigas e questões: vingança de família e tramas sociais no sertão de Pernambuco*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira – a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: HUCITEC, 2012.

\_\_\_\_\_. *O cativo da terra*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de “eu”. Em *Antropologia e Sociologia*. São Paulo: Cosac Naif, 2003.

\_\_\_\_\_. O Ensaio sobre a Dádiva. Em *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naif, 2003.

MAZOYER, Marcel e ROUDART, Laurence. *História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: NEAD, 2010.

MEDEIROS, Leonel; LEITE, Sérgio (Org.). *A Formação dos Assentamentos Rurais no Brasil: Processos Sociais e Políticas Públicas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Rio de Janeiro: CPDA, 1999.

MELLO, Durval Libâneo e GROSS, Eduardo (orgs.). *Guia de Manejo do Agroecossistema Cacau Cabruca*. v. 1. Ilhéus: Instituto Cabruca, 2013.

MICAELO, Ana Luísa. *Essa terra que tomo de conta: parentesco e territorialidade na Zona da Mata de Pernambuco*. Tese (doutorado). Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências

Sociais, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. Prefácio. Em CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição e DOLL, Johannes (org.). *Como se formam os sujeitos do Campo?* Brasília: Pronera/NEAD, 2006.

MOREIRA, Erika; LIMA, Mariana (orgs.). *Caderno de Educação do Campo*. Santa Maria - RS: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

MORISSAWA, Mitsue. *A História da Luta pela Terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOURA, Beatriz Martins. “*Aqui a gente tem folha*”. *Terreiros de religião de matriz africana como espaços de articulação de saberes*. Dissertação (mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2017.

MOURA, Margarida. *Os herdeiros da terra: parentesco e herança numa área rural*. São Paulo: HUCITEC, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo*. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002.

NASCIMENTO, Beatriz. *O conceito de Quilombo e a resistência cultural negra*. Em RATTTS, Alex. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

NASCIMENTO, Wanderson do. *Por uma vida descolonizada: diálogos entre a bioética de intervenção e os estudos sobre a colonialidade*. Tese (doutorado). Brasília: Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Bioética, 2010.

NOGUEIRA, Mônica. *Gerais a dentro e a fora: identidade e territorialidade entre geraizeiros do Norte de Minas Gerais*. Tese (doutorado). Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2009.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. *Griot – Revista de Filosofia, Amargosa*, v. 4, n. 2, p. 1-19, dez. 2011.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. *Relatório Hãhãhã*. Porto Seguro, 1976.

PLÁCIDO, Débora; SOBRAL, Ivana; BARRETO, Karla. Identificação de matrizes florestais nos fragmentos de mata atlântica do assentamento José Emídio dos Santos, Capela/SE. *Revista Científica Eletrônica de Engenharia Florestal*, Ano X, v. 20, n. 1, p. 93-101, ago. 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. *De los saberes de la emancipación y de la dominación*, Buenos Aires, p. 37-52, 2008.

REINHARDT, Bruno. A dádiva da teoria: epistemologia e reciprocidade no circuito do “dado” antropológico. *Campos*, v. 7, n. 1, p. 135-157, 2006.

ROGERS, Paulo. *Os afectos mal-dictos: o indissível das sexualidades camponesas*. Dissertação (mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2006.

RUBY, Jay. Exposing Yourself: Reflexivity, Anthropology, and Film. Em *Picturing. Explorations of Film & Anthropology*. Chicago: The University of Chicago Press, 2000.

\_\_\_\_\_. Speaking for, Speaking about, Speaking with or Speaking Alongside. Em *Picturing. Explorations of Film & Anthropology*. Chicago: The University of Chicago Press, 2000. SAHLINS, Marshall. *What kinship is and is not*. Chicago: The University of Chicago Press, 2013.

SAHLINS, Marshall. *Metáforas históricas, realidades míticas: estrutura nos primórdios da história do reino das Ilhas Sandwich*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. Experiência individual e ordem cultural. Em *Cultura na prática*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

SAMBUICHI, Regina Helena Rosa. Estrutura e dinâmica do componente arbóreo em área de cabruca na região cacauzeira do sul da Bahia, Brasil. Em *Acta botânica brasileira*, v. 20, n.4, p. 943-954, 2006.

SANTOS, Antonio Bispo dos. *Colonização, Quilombos. Modos e significações*. Brasília: INCTI, 2015.

SANTOS, Solange Brito. *A história do assentamento Terra Vista*. Trabalho de conclusão de curso de magistério. Prado - BA: Centro de Formação Carlos Marighela, 2003.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e Direitos Humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos humanos. *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 207-236, abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Identidades Políticas/ Alteridades Históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global. Em *La Nación y sus otros*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

\_\_\_\_\_. Que cada povo teça os fios da sua história: o pluralismo jurídico em diálogo didático com legisladores. *Revista de Direito da Universidade de Brasília*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 65-92, jan./jun. 2014.

SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Gaia, 2003.

SIGAUD, Lygia. A forma acampamento: notas a partir da versão pernambucana. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 58, p. 73-92, nov. 2000.

\_\_\_\_\_. As condições de possibilidade das ocupações da terra. *Tempo Social*, v. 17, n. 1, p. 255-280, 2005.

\_\_\_\_\_. A luta de classes em dois atos: notas sobre um ciclo de greves. Em *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas: campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980*. v. 1, p. 287-305. FERNANDES, Bernardo et al. (orgs.). São Paulo: Editora da UNESP; Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

\_\_\_\_\_. Se eu soubesse – os dons, as dívidas e suas equivalências. *Ruris*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 123-153, 2007.

SILVA, Daniela Barros Pontes e. *Educação, Resistências e Tradição Oral: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais*. Dissertação (mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

SIMPSON, Audra. On Ethnographic Refusal: Indigeneity, ‘Voice’ and Colonial Citizenship. Em *Junctures*, v. 9, p. 67-80, 2007.

SOUZA, Jurema; CARVALHO, Maria Rosário de; SOUZA, Ana Cláudia; PEDREIRA, Hugo (Orgs.). *Mapeando parentes: Identidade, memória, território e parentesco na Terra Indígena Caramuru-Paraguassu*. Salvador: EDUFBA, 2012.

STEDILE, João Pedro (org.). *A questão agrária no Brasil - O debate na década de 2000*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

STRATHERN, Marilyn. *The Gender of the Gift: Problems with Women and Problems with Society in Melanesia (Studies in Melanesian Anthropology)*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 1990.

SOUZA, Bárbara Oliveira. *A ambígua condição negra em Cuba: relações raciais e mobilizações coletivas antirracistas*. Tese (doutorado). Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2016.

SUPGALEANO. *Algumas primeiras perguntas às Ciências e suas Consciências*. Disponível em: <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2017/01/19/algumas-primeiras-perguntas-as-ciencias-e-suas-consciencias/>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2017.

THOMAS, Keith. *O homem e o mundo natural – mudanças de atitude em relação às plantas e os animais (1500-1800)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TOLEDO, Paulo e NEIVA, Sara. Mutirão em *Novo Sol* e o experimentalismo político no teatro brasileiro da década de 1960. *Revista aSPAs*, v. 5, n. 2, p. 67-80, 2015.

TOLEDO, Victor e BARRERA-BASSOLS, Narciso. *A memória Biocultural – a importância ecológica das sabedorias tradicionais*. São Paulo, Expressão Popular, 2015.

TUNES, Elizabeth e PEDROSA, Lilia. O silêncio ou a profanação do outro. Em TUNES, Elizabeth (Org.). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

VALE, Maíra. *Cachoeira e a inversão do mundo*. Qualificação (doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2017.

WANDERLEY, Maria. *O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WOORTMANN, Klaas. Com parente não se negueia. Em *Anuário Antropológico*. Brasília, Ed. UnB, 1987.

WOORTMANN, Ellen e WOORTMANN, Klaas. *O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa*. Brasília: Ed. UnB, 1997.

WOORTMANN, Ellen. *Herdeiros, parentes e compadres: colonos do sul e sitiantes do nordeste*. Brasília: HECITECE/UnB, 1995.

#### Filmografia:

ALENCAR, Ivânia e NASCIMENTO, Inácio. *Ciclovida – rumo a uma nova relação com a terra*. 2011.

HIRSZMAN, Leon. *Cantos de Trabalho: Cacao*. 1979.

LIMA, Mariana. *Eu tô voltando pra casa*. 2016.

NOVAES, Beto. *Conflito*. 2012.

TENDLER, Sílvio. *O veneno está na mesa*. 2011.