

Gilson Porto Jr.
Alceu Zoia
Sandro Benedito Sguarezi
Fábio Brega Gamba
Bruno Ricardo Carvalho Pires
(Orgs.)

Povos Originários e Comunidades Tradicionais

VOLUME 5 | Trabalhos de Pesquisa e de Extensão Universitária



Não tem sido missão fácil (aliás, como nunca foi!) para estes coletivos lidar com tantos agravos proferidos aos seus territórios sagrados tomados de água pura, florestas imensas, rios caudalosos, sertões floridos, lagos, mares e manguezais com toda sorte de peixes, frutos e outros alimentos gerados pela natureza dadivosa. Tais territórios são fundamentais para a reprodução de seus modos de vida, os distinguindo daqueles que enxergam na natureza a fonte do lucro, das commodities. Não podemos apagar de nossa memória o deflagrado “Dia do Fogo”, que levou abaixo grandes extensões de matas no bioma Amazônia, como nunca se viu nesta Terra Brasilis. E o Pantanal? O que fizeram com ele? Incêndios e destruição planejada nada têm a ver com as queimadas praticadas pelos povos indígenas, camponeses e comunidades tradicionais, como quiseram, de maneira vil, incriminar estes grupos sociais. As queimadas, como práticas antigas das comunidades camponesas e povos tradicionais, são conduzidas a partir de princípios que respeitam o ciclo da natureza e têm como fundamento maior a produção de alimentos para a sustentação de suas famílias. Não bastasse essa constatação de terra arrasada pelo fogo, temos que suportar (o insuportável) as instituições e a ciência do país serem desqualificados pelos impropérios daquele que se diz chefe de Estado. Para completar este cenário deplorável, veio a pandemia da covid-19, fazendo tombar anciãos, mulheres e homens, deixando um vazio tremendo entre suas comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e de outros grupos sociais. Com estes se foram tantos saberes, histórias...

Dr. Flávio Bezerra Barros



Povos originários e comunidades tradicionais

Native peoples and traditional communities

Pueblos originarios y comunidades tradicionales



SÉRIE Estudos sobre
**Povos Originários e
Comunidades Tradicionais**

DIRETORES DA SÉRIE:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Prof. Dr. Renato Dias Baptista
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Profa. Dra. Angélica Góis Moraes
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

COMITÊ EDITORIAL E CIENTÍFICO:

Profa. Dra. Elvira Gomes dos Reis
Universidade de Cabo Verde – Cabo Verde

Profa. Dra. Suzana Gilioli da Costa Nunes
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Profa. Dra. Marta Pagán Martínez
Universidade de Múrcia – Espanha

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes
Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público do Tocantins, CESAF/Ministério Público

Prof. Dr. Lamounier Erthal Villela
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Profa. Dra. Leila Adriana Baptaglin
Universidade Federal de Roraima (UFRR)

COMITÊ TÉCNICO

Me. Anderson Rodolfo de Lima
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Me. Maria Laura Foradori
Universidade Nacional de Córdoba – Argentina

Fernando da Cruz Souza
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Povos originários e comunidades tradicionais

Trabalhos de pesquisa e de extensão universitária

Volume 5

Native peoples and traditional communities:
Research and university extension

Pueblos originarios y comunidades tradicionales:
Trabajos de investigación y extensión universitaria

Organizadores:

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior

Alceu Zoia

Sandro Benedito Sguarezi

Fábio Brega Gamba

Bruno Ricardo Carvalho Pires



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Série Estudos sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais - 5

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças; et al (Orgs.)

Povos originários e comunidades tradicionais, Vol 5: trabalhos de pesquisa e de extensão universitária [recurso eletrônico] / Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior; et al (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

236 p.

ISBN - 978-65-5917-048-7

DOI - 10.22350/9786559170487

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Povos Originários. 2. Comunidades Tradicionais. 3. Cultura. 4. Políticas Públicas. 5. Desenvolvimento Sustentável.
I. Título. II. Série.

CDD: 177

Índices para catálogo sistemático:

1. Comunidade e sociedade

177

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR

REITOR

José Geraldo Ticianeli

VICE-REITOR

Silvestre Lopes da Nóbrega

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Fábio Almeida de Carvalho

CONSELHO EDITORIAL

Alcir Gursen de Miranda
Anderson dos Santos Paiva
Bianca Jorge Sequeira Costa
Fabio Luiz de Arruda Herrig
Georgia Patrícia Ferko da Silva
Guido Nunes Lopes
José Ivanildo de Lima
José Manuel Flores Lopes
Luiza Câmara Beserra Neta
Núbia Abrantes Gomes
Rafael Assumpção Rocha
Rickson Rios Figueira
Rileuda de Sena Rebouças



Editora da Universidade Federal de Roraima
Câmpus do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto – CEP.: 69.310-000. Boa Vista – RR – Brasil
e-mail: editora@ufrr.br / editoraufrr@gmail.com
Fone: + 55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada a:



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

REITOR

Dr. Sandro Roberto Valentini

VICE-REITOR

Dr. Sérgio Roberto Nobre

Faculdade de Ciências e Engenharia – FCE

Diretor

Dr. Pedro Fernando Cataneo

Vice-Diretor

Dr. Mário Mollo Neto

Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social

Dr. Nelson Russo de Moraes – UNESP – Líder

Dra. Ana D’Arc Martins de Azevedo – UEPA e UNAMA – Vice-líder

Dr. Renato Dias Baptista – UNESP

Dra. Angélica Góis Morales – UNESP

Dr. Eduardo Festozo Vicente – UNESP

Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior – UFT

Dra. Suzana Gilioli da Costa Nunes – UFT

Dr. Fernando Barnabé Cerqueira – FAG

Dr. Alceu Zoia – UNEMAT

Equipe de Editorial Técnico – GEDGS/RedeCT

Fernando da Cruz Souza – UNESP

Me. Anderson Rodolfo de Lima – UFSCar

Me. Maria Laura Foradori – Universidad Nacional de Córdoba

Natália Lima Gasque – UNESP

Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social – GEDGS

(e-mail: gedgsunesp@gmail.com)

Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e

Comunidades Tradicionais – RedeCT (e-mail: redect.pesquisa@gmail.com)

Av. Domingos da Costa Lopes, 780 – CEP 17.602-496 – Jardim Itaipú – Tupã – SP

Sumário

Prefácio..... 13

Preface

Flávio Bezerra Barros

Capítulo 1..... 20

Etnomatemática, globalização e identidade cultural local no contexto da educação quilombola

Ethnomathematics, globalization and local cultural identity in the context of quilombola education

Cristiano Gomes de Oliveira

Márcio de Albuquerque Vianna

Capítulo 252

Diálogo entre os saberes indígenas e os saberes científicos na Universidade Federal do Tocantins

Dialogue between indigenous knowledge and scientific knowledge at the Federal University of Tocantins

Maria Santana Ferreira dos Santos

Suzana Gilioli da Costa Nunes

Romário Rocha do Nascimento

Carine de Oliveira Nunes

Capítulo 3 81

Nhandereko Guarani Mbya, tekoa Araponga: o ara e o ywy, na voz do xeramõi (O modo de ser Guarani Mbya na aldeia Araponga: tempo e espaço, na voz do mestre)

Nhandereko Guarani Mbya, tekoa Araponga: the ara and the ywy, in the voice of the xeramõi (The way of being Guarani Mbya in the village of Araponga: time and space, in the voice of the master)

Renato de Oliveira dos Santos

Karaí Tata Edy Oka

Samira Lima da Costa

Emílio Nolasco de Carvalho

Capítulo 497

Redes entre comunidades tradicionais e instituições de extensão na Baía da Ilha Grande/RJ

Networks between traditional communities and outreach institutions at Ilha Grande Bay (RJ)

Patrick Maurice Maury

Lamounier Erthal Villela

Diná Andrade Lima Ramos

Nicholas Augusto Mendes da Rocha Lima

Capítulo 5124

Registros fotográficos: memória e identidade das comunidades de remanescentes quilombolas

Photographic records: memory and identity of communities of quilombola remnants

José Damião Trindade Rocha

Celenita Gualberto Pereira Bernieri

Grete Gualberto Cardoso

Jardilene Gualberto Pereira Fôlha

João Celino Gualberto Pereira

Laurenita Gualberto Pereira Alves

Capítulo 6144

Puxirum no Tapajós: lutas sociais e (re)existências camponesas na Amazônia

Puxirum in Tapajós: social struggles and peasant reexistences in the Amazon

Francilene Sales da Conceição

Ricardo Gilson da Costa Silva

Capítulo 7168

A agroecologia como contribuição para a resistência, manutenção e fortalecimento da identidade e da cultura caiçara

Agroecology as a contribution to resistance, maintenance and strengthening of caiçara identity and culture

Ísis Ayres Cruz

Shirlene Consuelo Alves Barbosa

Lilian Couto Cordeiro Estolano

Lamounier Erthal Villela

Capítulo 8	187
Ambiências e práticas educativas decoloniais: articulações do programa institucional de bolsas de iniciação à docência na faculdade intercultural indígena	
<i>Decolonial environments and educational practices: articulations of the institutional program for scholarships for initiation in teaching in indigenous intercultural college</i>	
Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira	
Lori Hack de Jesus	
Isaías Munis Batista	
Capítulo 9	202
Povos de terreiro, abate religioso de animais não-humanos e a efetivação dos direitos à liberdade religiosa e à segurança alimentar e nutricional	
<i>Territory people, religious slaughter of animals non-human and the effectiveness of rights to religious freedom and food and nutritional security</i>	
Ilzver de Matos Oliveira	
Pedro Meneses Feitosa Neto	
Laura Quiroga Oliveira	
Caio Gonçalves Silveira Lima	
Érica Maria Delfino Chagas	
Capítulo 10.....	221
Convergências sócio-históricas entre indígenas e afrodescendentes no estado do Espírito Santo	
<i>Socio-historical convergences between indigenous and afro-descendants in the state of Espírito Santo</i>	
Guilherme Laluce Ribeiro	
Ariadne Dall'acqua Ayres	
Rogério Frigerio Piva	
Nelson Russo de Moraes	
Índice remissivo de assuntos e temas	236

Prefácio

Preface

*Flávio Bezerra Barros*¹

E o céu não desabou...houve esperança!

Nossos maiores amavam suas palavras. Eram muito felizes assim. Suas mentes não estavam fixadas noutra lugar. Os dizeres dos brancos não tinham se intrometido entre eles. Trabalhavam com retidão e falavam do que faziam. Possuíam seus próprios pensamentos, voltados para os seus. Não ficavam o tempo todo repetindo: “Um avião vai pousar amanhã! Visitantes brancos vão chegar! A malária deles é perigosa, vai nos matar!”. Hoje, todas essas falas a respeito dos brancos atrapalham nossos pensamentos. A floresta perdeu seu silêncio. Palavras demais vêm das cidades. Vários de nós foram até elas, para tratar de doenças ou defender nossa floresta. Brancos visitam sempre nossas casas. Suas palavras entram em nossa mente e a tornam sombria. Esses forasteiros não param de nos preocupar, mesmo quando estão longe de nós (Kopenawa e Albert, 2015).

Foi dada a mim a tarefa de prefaciá-lo este belíssimo livro, cujas páginas revelam movimento, conhecimento e esperança para continuarmos animando processos e ações de ensino, pesquisa e extensão a partir de diálogos e experiências com os povos e comunidades tradicionais e povos indígenas do Brasil. Reunir pesquisadores e pesquisadoras acadêmicos/as e intelectuais nativos/as (representantes das comunidades) em torno de um projeto dessa magnitude, em tempos de pandemia da covid-19, já é, por si só, um ato de resistência e regozijo.

¹ Professor Associado da UFPA. Presidente da Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia (SBEE) Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq

Não tem sido missão fácil (aliás, como nunca foi!) para estes coletivos lidar com tantos agravos proferidos aos seus territórios sagrados tomados de água pura, florestas imensas, rios caudalosos, sertões floridos, lagos, mares e manguezais com toda sorte de peixes, frutos e outros alimentos gerados pela natureza dadivosa. Tais territórios são fundamentais para a reprodução de seus modos de vida, os distinguindo daqueles que enxergam na natureza a fonte do lucro, das *commodities*. Não podemos apagar de nossa memória o deflagrado “Dia do Fogo”, que levou abaixo grandes extensões de matas no bioma Amazônia, como nunca se viu nesta *Terra Brasilis*. E o Pantanal? O que fizeram com ele?

Incêndios e destruição planejada nada têm a ver com as queimadas praticadas pelos povos indígenas, camponeses e comunidades tradicionais, como quiseram, de maneira vil, incriminar estes grupos sociais. As queimadas, como práticas antigas das comunidades camponesas e povos tradicionais, são conduzidas a partir de princípios que respeitam o ciclo da natureza e têm como fundamento maior a produção de alimentos para a sustentação de suas famílias. Não bastasse essa constatação de terra arrasada pelo fogo, temos que suportar (o insuportável) as instituições e a ciência do país serem desqualificados pelos impropérios daquele que se diz chefe de Estado. Para completar este cenário deplorável, veio a pandemia da covid-19, fazendo tombar anciãos, mulheres e homens, deixando um vazio tremendo entre suas comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e de outros grupos sociais. Com estes se foram tantos saberes, histórias...

Sem nenhuma política de saúde e estratégia protetiva para estes povos, o Estado brasileiro segue com sua ação etnocida. Línguas, práticas de cura, religiosidades, maneiras de conviver com a natureza, cultura material e imaterial seguem em declínio num país que parece abominar a diversidade.

Não se trata de um Estado ausente. É uma questão de Estado presente, mas, com sua política voltada à outros atores, com metas claras para a exploração e destruição em nome de um desenvolvimento que tem se

mostrado incompatível com os recados e princípios revelados pela natureza e pelos povos originários. As sábias palavras de Davi Kopenawa, compartilhadas no prelúdio desse texto, soam como aviso que não caduca. Com quase 20% de toda a biodiversidade existente no mundo e uma diversidade cultural impressionante do ponto de vista linguístico, religioso, culinário, de gênero, cosmovisões, saberes e fazeres, o Brasil deveria promover políticas públicas de salvaguarda desse patrimônio biocultural cuja existência está intimamente atrelada aos povos e comunidades tradicionais que, secularmente, manejam os ambientes, ajudando na proteção de territórios e identidades culturais.

Nunca vimos, na história de nosso país, o ambiente e os coletivos formados pelos povos originários serem tão agredidos, e com estes, a ciência, a educação e a própria vida. A Carta Magna, o Decreto Presidencial Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, o qual instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil, a própria convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e tantos outros acordos nacionais e internacionais, em que o Brasil foi e é signatário, de nada estão valendo quando a principal meta é “deixar a boiada passar”.

Deixar a boiada passar significa não honrar compromissos firmados em constituição e demais instrumentos jurídicos cujas existências só foram possíveis em razão das lutas históricas dos povos originários nestes mais de 5 séculos de expropriações e extermínio. Deixar a boiada passar significa dizer que nenhum processo de retomada de território quilombola vai tramitar junto aos órgãos que deveriam reparar as injustiças sociais. É não demarcar Terras Indígenas porque nelas é que estão o solo fértil para o agronegócio e a mineração.

Por isso mesmo é que este livro tem cheiro de esperança, ao mesmo tempo que demonstra a coragem e o vigor do coletivo que o concebeu para fazer ressoar nos mais distintos espaços de educação e produção do conhecimento, concepções, epistemologias, metodologias, estratégias de ação pública e compromisso social com a transformação da vida dos sujeitos em

situação, como nos ensinou Paulo Freire. Nesta perspectiva de tradição escrita que temos, enquanto gente de ciência, esta obra deixa um registro incontestável dessas múltiplas experiências de professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores e representantes das comunidades tradicionais.

Este livro, intitulado “*Povos originários e comunidades tradicionais: trabalhos de pesquisa e de extensão universitária*”, já em seu quinto volume, dentro da série “Estudos sobre povos originários e comunidades tradicionais”, vem acalantar e iluminar o tempo sombrio que tem passado a universidade brasileira e as comunidades tradicionais. Vivíamos, não faz muito tempo, a época das políticas e programas de acesso à renda, de fortalecimento da agroecologia, do combate à fome, e de crescimento da educação superior nos confins desse imenso país, quando os coletivos-foco dessa obra eram vistos, em certa medida, como sujeitos de direitos e fundamentais à soberania e desenvolvimento sustentável do país.

A obra que temos nas mãos é pulsante em todos os sentidos. É resistência, sobretudo. Rompe com aqueles princípios ortodoxos da universidade brasileira em termos do que devemos ser e ensinar na academia: as faculdades especializadas e fechadas algures, a ciência cartesiana, os especialistas com seus objetos de pesquisa, a ciência acadêmica como verdade absoluta. Aqui constatamos um projeto decolonial, focado no diálogo de saberes, na inter e transdisciplinaridade, no encontro de campos tão distintos de conhecimentos, demonstrando que a Universidade está viva, e que há processos incríveis de ensino-aprendizagem, pesquisas e ações públicas cujos seus promotores encontram-se revestidos de compromisso acadêmico, social e político. Podemos constatar essa realidade quando mergulhamos a fundo nos textos que compõem a obra, cujas palavras, ideias postas e imagens são inspiração para seguirmos juntos esta caminhada com vistas a não deixar o céu desabar, tomando emprestado o pensamento profundo de Davi Kopenawa, que tanto nos ensina em seu livro “*A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*”.

O texto “*Etnomatemática, globalização e identidade cultural local no contexto da educação quilombola*”, de autoria de Cristiano Gomes de Oliveira e Márcio de Albuquerque Vianna, nos ensina sobre a vida quilombola na Ilha da Marambaia/RJ e como o Ensino da Matemática pode ser problematizado incorporando situações sociais da realidade vivida pelos sujeitos. Os autores impressionam pela inovação metodológica e incorporação de temas caros, como diversidade religiosa, preconceito e discriminação, além de incorporar práticas lúdicas africanas para fazer as pontes entre as Áfricas de cá e de além-mar.

Já o capítulo segundo, intitulado “*Diálogo entre os saberes indígenas e os saberes científicos na Universidade Federal do Tocantins*”, é de autoria de Maria Santana Ferreira dos Santos, Suzana Gilioli da Costa Nunes, Romário Rocha do Nascimento e Carine de Oliveira Nunes. Seguindo o lastro da ecologia de saberes, as/o autoras/o descrevem o importante papel da UFT no acolhimento de estudantes indígenas, indicando a necessidade de integrar saberes no espaço universitário, uma vez que o Tocantins é um Estado multicultural.

“*Nhandereko Guarani Mbya, Tekoa Araponga: o Ara e o Ywy, na voz do xeramõi (o modo de ser guarani mbya na aldeia Araponga: tempo e espaço, na voz do mestre)*” é o título do texto de número 3 que constitui o referido livro, tendo sido escrito por Renato de Oliveira dos Santos, Karaí Tata Edy Oka, Samira Lima da Costa e Emílio Nolasco Carvalho. Neste manuscrito, os/as autores/as apresentam a vida do povo Guarani Mbya do litoral fluminense, suas lutas sociais e territoriais, e como se constitui a pessoa guarani. Triste é saber que, das 8 terras indígenas existentes no estado do Rio de Janeiro, apenas 3 foram homologadas.

No quarto capítulo, encontramos o texto “*Redes entre comunidades tradicionais e instituições de extensão na Baía da Ilha Grande/RJ*”, cuja autoria é de Patrick Maurice Maury, Lamounier Erthal Villela, Diná Andrade Lima Ramos e Nicholas Augusto Mendes de Rocha Lima. É compartilhada uma experiência interessante de trabalho e ação em rede envolvendo povos quilombolas, indígenas, caiçaras e agricultores familiares e instituições

e movimentos sociais de diversas naturezas, como a Fiocruz, a UFRRJ, MST, dentre outras, formando o colegiado BIG (Baía de Ilha Grande) para o desenvolvimento de ações coletivas transformadoras.

José Damião Trindade Rocha, Celenita Gualberto Pereira Bernieri, Grete Gualberto Cardoso, Jardilene Gualberto Pereira Fôlha e Laurenita Gualberto Pereira Alves escreveram o manuscrito de número 5, intitulado “*Registros fotográficos: memória e identidade das comunidades de remanescentes quilombolas*”, cujo recurso imagético serviu como pano de fundo para descrever, numa perspectiva da etnofotografia, a cultura dos “*pretos do Lajeado*”, comunidade quilombola localizada em Dianópolis/TO.

Do Tocantins partimos rumo ao Pará, para aprender sobre as experiências narradas por Francilene Sales da Conceição e Ricardo Gilson da Costa Silva, por meio do texto “*Puxirum no Tapajós: lutas sociais e (re)existências camponesas na Amazônia*”, que constitui o sexto texto da presente obra. A escritura analisa, no contexto das águas, florestas e terras de trabalho na região do Tapajós e da BR 163 (Cuiabá-Santarém), em Belterra/PA, a reprodução de um campesinato agro-extrativista de comunidades que enfrentam os horrores do avanço do agronegócio na região em comento.

O sétimo capítulo, chamado pelas/pelo autoras/or Ísis Ayres Cruz, Shirlene Consuelo Alves Barbosa, Lilian Couto Cordeiro Estolano e Lamounier Erthal Villela de “*A agroecologia como contribuição para a resistência, manutenção e fortalecimento da identidade e da cultura caiçara*”, nos transporta até a região de Paraty/RJ, especificamente para a comunidade de São Gonçalo, para aprender sobre o papel da agroecologia para o fortalecimento da identidade caiçara e protagonismo do Coletivo Caiçara de Turismo de Base Comunitária. E a viagem segue, com a próxima paragem no estado de Mato Grosso.

“*Ambiências e práticas educativas decoloniais: articulações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Faculdade Intercultural Indígena*”, de autoria de Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, Lori Hack de Jesus e Isaías Munis Batista compõe a oitava

contribuição desse maravilhoso livro. Nesta experiência, os/as autores/as compartilham suas vivências com estudantes bolsistas de várias etnias indígenas de Mato Grosso em torno de ações pedagógicas a partir das temáticas leitura, escrita e etnociência.

O capítulo nono recebeu de seus/suas autores/ras o título “*Povos de terreiro, abate religioso de animais não-humanos e a efetivação dos direitos à liberdade religiosa e à segurança alimentar e nutricional*”. Escrito por Ilzver de Matos Oliveira, Pedro Meneses Feitosa Neto, Laura Quiroga Oliveira, Caio Gonçalves Silveira Lima e Érica Maria Delfino Chagas, este manuscrito discute, à luz dos direitos humanos e da liberdade religiosa, o papel ritualístico e simbólico do abate animal não-humano (para seguir a nomenclatura dos/das proponentes) no contexto das religiões de matriz africana e dos povos tradicionais de terreiro. O texto traz uma análise rica e bem situada sobre a relação das práticas religiosas em destaque com a questão da segurança alimentar e nutricional. O texto deveria ser lido por todos e todas que, ao desconhecer o encanto e os princípios que regem as religiões de matriz africana, as discriminam. Que o axé, presente no sangue animal, vegetal e mineral, possa renovar a vida de todxs, nos reconectando com o *orum* e o *aiyê*.

O derradeiro capítulo se intitula “*Convergências sócio-históricas entre indígenas e afrodescendentes no estado do Espírito Santo – Brasil*” e foi escrito por Guilherme Laluce Ribeiro, Ariane Dall’Ácqua Ayres, Rogério Frigério Piva e Nelson Russo de Moraes. O texto socializa, tomando por base uma abordagem histórica e a partir de fontes bibliográficas e documentais, a formação e interculturalidade do povo capixaba.

Desejo que este livro percorra mundos, territórios, mãos e mentes para que suas palavras e ideias estimulem mais processos inovadores, interdisciplinares, dialógicos e populares de ensino, pesquisa e extensão a fim de renovar as epistemologias, práticas pedagógicas e pesquisas engajadas em estreita parceria com os povos e comunidades tradicionais. O céu do Brasil não vai desabar! Continuará a brilhar! Excelente leitura!

Belém do Pará, dezembro de 2020, inverno amazônico.

Capítulo 1

Etnomatemática, globalização e identidade cultural local no contexto da educação quilombola ¹

**Ethnomathematics, globalization and local cultural identity
in the context of quilombola education**

Cristiano Gomes de Oliveira ²
Márcio de Albuquerque Vianna ³

1 Introdução

A ideia principal deste trabalho se apoia em dois pontos centrais, que estão intrinsecamente conectados, são eles: (1) a importância da valorização dos saberes populares e, com isso (2) o empoderamento dos sujeitos. Pode-se perceber a sala de aula como um espaço de muitas trocas de saberes, pois não se constitui apenas pelo docente que leva o seu arcabouço de conhecimentos para esse espaço; cada um dos estudantes também carrega consigo inúmeros saberes, fazeres, além de uma imensidão de emoções e sentimentos que podem influenciar diretamente em seu aprendizado no espaço acadêmico.

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa e de propriedade intelectual, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu texto e figuras, inclusive fotos.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEduCIMAT) da UFRRJ, professor concursado da prefeitura municipal de Mangaratiba - RJ, email: cristiano3,7@hotmail.com

³ Professor Adjunto III na área de Educação Matemática do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE) do Instituto de Educação da UFRRJ, pesquisador associado do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas (PPGDT), docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEduCIMAT) da UFRRJ, email: albuvianna@uol.com.br

Entre os tipos de conhecimentos levados para a escola pelos alunos temos os científicos, os populares, os religiosos, os filosóficos, entre muitos outros. Além de serem diferentes entre si, os níveis de profundidade que cada estudante e que o professor possui, dentro desses conhecimentos, também é diverso. Quando paramos para refletir sobre os conhecimentos populares e os acadêmicos, percebemos que existe muito a se explorar e que eles não necessitam serem antagônicos e nem tratados de forma hierárquica. Repensar a prática pedagógica é essencial para que possamos exercitar o respeito aos diferentes tipos e níveis de conhecimento que são levados para dentro das unidades escolares. Afinal, são muitas histórias de vida em um mesmo espaço, conhecimentos diferentes nos quais podemos encontrar inúmeras possibilidades de abordagem em uma única sala de aula.

Valorizar as pessoas e os conhecimentos que elas trazem consigo pode auxiliar no fortalecimento de sua autoestima, empoderando sujeitos acostumados a viver em uma invisibilidade injusta socialmente e nos fazendo, ainda, aprender fatos que jamais poderíamos imaginar. Será que percebemos o brilho no olhar de uma pessoa quando ela revela algo que desconhecíamos? Quantas vezes já ouvimos a frase: “mas professor você não sabe isso?”. Muitas vezes os professores são vistos como detentores de todo o conhecimento e muitos, na comunidade escolar, acreditam nisso. Porém, o perigo maior está quando o próprio docente acredita neste pensamento advindo do senso comum. Assim, encontramos na Etnomatemática diversos aspectos teóricos e de práticas que transbordam a necessidade da valorização dos saberes populares e do empoderamento dos sujeitos no espaço escolar.

São muitos os desafios que os educadores enfrentam na busca de uma *práxis* que gere um ensino mais significativo para seus estudantes, como o “engessamento” dos currículos, sistemas apoiados na burocracia, profissionais que, quando alunos, foram educados no sistema tradicional e o reproduzem no seu fazer enquanto docente, a precariedade de debates sobre cultura popular durante a sua formação profissional inicial, salas de

aulas superlotadas, educandos desestimulados, famílias que não valorizam e não colaboram com as atividades escolares de seus filhos, equipes pedagógicas que não apresentam bom diálogo com o professor, entre muitos outros fatores. Entretanto, educar é um ato político e envolve muito comprometimento, pois nenhum dos desafios encontrados pelo educador pode esgotar ou mitigar a luta por uma formação cidadã.

Dentre os diversos cenários que se apresentam no processo de ensino, não podemos desconsiderar o quanto é necessário que o professor se aproprie do contexto no qual a unidade escolar e os alunos estão inseridos. Suas questões histórico-sociais apresentam uma influência considerável no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e na formação cidadã dos estudantes em campos que permeiam aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais. Nesse sentido, entendemos que os saberes culturais locais não devem ser negligenciados no ambiente escolar.

Segundo D'Ambrosio (2005, p. 101) “na sociedade globalizada há uma forte tendência para eliminar diferenças, promovendo uma cultura planetária”. Ele afirma, também, que os sistemas educacionais são afetados pela pressão de estudos e avaliações internacionais, tendo como consequência o esquecimento de muitas práticas culturais populares. E nessa busca pela adequação “aos parâmetros internacionais e ao mesmo tempo satisfazer as demandas de contextos culturais que buscam identidade, reconhecimento e recuperação” (Ibidem, 2005, p. 101) a grande vítima deste processo é o multiculturalismo na educação.

O ensino da matemática ganha maior efetividade quando os estudantes atribuem significado aos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula em sua realidade cotidiana. Klausen (2003) diz que à medida que um conteúdo escolar novo vai se incorporando às estruturas de conhecimento já existentes nos alunos, ele se torna mais significativos em relação aos seus conhecimentos prévios. Moreira (2010) argumenta que, nessa interação, os novos conhecimentos passam a obter maior significado enquanto

os conhecimentos prévios vão se resignificando ou adquirindo maior estabilidade cognitiva, reforçando de forma mais consistente sua compreensão e/ou as experiências de vivenciadas.

Muitos estudantes não encontram significado nos conteúdos que são ensinados na escola. Por outro lado, os conhecimentos de experiência de vida que eles possuem, geralmente, não são valorizados em sala de aula. Esse é um reflexo encontrado em muitas escolas no Brasil, que também pode ser percebido em uma unidade escolar⁴ localizada na Ilha⁵ da Marambaia-RJ, que atende aos seus residentes, com alunos da comunidade de remanescentes quilombolas e alguns filhos de militares do CADIM⁶.

A globalização é outro fator que não podemos desconsiderar no processo de ensino-aprendizagem. Os seus impactos na formação do cidadão, as suas influências nas questões de identidades culturais locais e a sua relação com os diferentes tipos de conhecimentos são questões que necessitam de uma reflexão mais profunda. Novos padrões e modelos surgem, enquanto outros vão perdendo espaço nesse processo, que atinge todos os cantos do planeta em intensidades distintas e que vem sendo potencializado com uma maior utilização dos meios de comunicação devido ao acesso à internet por meio de computadores, celulares, *smartphones*, *smartvs* etc., assim como pelas redes sociais (*Facebook*, *Whatsapp*, *Tik tok*, *Instagram* etc). O mundo vem passando por mudanças estruturais. Com isso, padrões culturais globalizados vão se disseminando, assimilando proporções sem limites (MIRANDA, 2000 p. 79). Hall (2006, p. 80) afirma que “as evidências sugerem que a globalização está tendo efeitos em toda parte, incluindo o Ocidente, e a ‘periferia’ também está vivendo seu efeito pluralizador, embora num ritmo mais lento e desigual”.

⁴ O primeiro autor deste artigo atua como docente efetivo de matemática, concursado pela prefeitura de Mangaratiba-RJ.

⁵ A Ilha da Marambaia não é exatamente uma ilha, mas sim uma Restinga. (Nóbrega, 2005)

⁶ CADIM – A sigla se refere ao Centro de Adestramento da Ilha da Marambaia antiga nomenclatura e como muitos dos moradores ainda se referem a este órgão. Sua redação foi dada pela Portaria nº 8, de 28 de abril de 1987. Atualmente a sigla se refere ao Centro de Avaliação da Ilha da Marambaia nomenclatura oficializada pela Portaria nº. 377, de 27 de setembro de 2010. Fonte: Disponível em <<http://www.arquivodamarinha.dphdm.mar.mil.br/index.php/centro-de-adestramento-da-ilha-da-marambaia-2>>. Acesso em 17 de janeiro de 2020.



Figura 1: Município de Mangaratiba com a Ilha da Marambaia.

Fonte: <https://turismo.culturamix.com/noticias/mangaratiba>. Acesso em 11 ago 20.

A comunidade de remanescentes quilombolas da Ilha da Marambaia está em uma localidade de difícil acesso, com entrada restrita a moradores e militares, na qual visitantes externos necessitam de autorização da Marinha do Brasil, estando a 16,41 km (ou 10,20 milhas náuticas) entre os cais do CADIM e o píer de Itacuruçá (no continente). Apesar de ser uma Ilha, seus moradores também sofrem impactos do processo de globalização. Em particular os mais jovens, que também estão inseridos nesse mundo cada vez mais conectado ao ambiente virtual.

Os moradores da Marambaia descendem, direta ou indiretamente, de famílias que ocupam a Ilha desde o tempo da escravidão. A principal atividade econômica dos moradores é a atividade pesqueira e do cultivo agrícola de subsistência. Ainda hoje, encontramos pessoas que lidam com a terra, lavam roupa na cachoeira e pegam lenha para cozinhar. Desde 2005, no dia 20 de novembro, a comunidade realiza uma comemoração para relembrar e recontar a própria história e a de seus antepassados através das músicas e danças, com abundância de comidas típicas, atividades como o jongo, o samba de roda e a capoeira, revivendo e valorizando a sua negritude, as suas origens e o seu “ser” quilombola e caiçara. Segundo

Carvalho, Turatti e Schmitt (2002, p.3) existe uma visão ampliada dos grupos conhecidos como “remanescentes de quilombo”:

Como já foi assinalado por outros autores, os grupos que hoje são considerados remanescentes de comunidades de quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção.

Oficialmente, a Marinha do Brasil possui influência sobre a Marambaia desde 1908. Além disso, a convivência entre os remanescentes quilombolas e os militares nem sempre ocorreu de forma pacífica. A permanência dos moradores na Ilha começa a ser mais dificultada a partir do final dos anos 1980, quando a Marinha moveu ações na justiça para retirada definitiva dos moradores, alegando serem eles invasores de área de segurança nacional. Também existe relato de processos envolvendo os líderes e representantes legais do grupo, com a alegação de influenciarem e incitarem a comunidade contra os militares. Entre as reclamações dos remanescentes quilombolas havia a falta de diálogo com a Marinha do Brasil.

Atualmente, para entrar na Ilha da Marambaia é necessária uma permissão especial da Marinha, saindo de Itacuruçá, distrito do continente de Mangaratiba-RJ, e embarcando no navio militar para o deslocamento. Após uma viagem que dura cerca de 1 hora e 20 minutos, chega-se à Ilha. A Marambaia é cercada de belezas naturais como cachoeiras, piscina natural e praias, as quais nem todas possuem moradores. A maior parte deles mora na Praia da Pescaria Velha, tendo também na Praia da Caetana, Praia do José, Praia do Cutuca, Praia do Sítio, Praia Suja, Praia Grande e Praia do CADIM.

Ainda hoje, no Brasil, encontramos impasses fundiários entre comunidades quilombolas e proprietários de terras particulares e, até mesmo, com a União. Contudo, a formalização de um acordo chamado Termo de

Ajustamento de Conduta (TAC), em 27 de novembro de 2014, contempla três aspectos: (1) a garantia de moradia e reconhecimento da comunidade quilombola aos moradores da Ilha da Marambaia; (2) a preservação da biodiversidade e (3) a defesa nacional. Assinaram, os representantes da Associação dos Remanescentes de Quilombos da Ilha da Marambaia, o Incra (Instituto de Colonização e Reforma Agrária), a Secretaria de Patrimônio da União e a Marinha do Brasil, no 1º Distrito Naval, na capital fluminense. Este documento já formalizava a titulação coletiva, mesmo antes da demarcação oficial pelo INCRA, assegurando a preservação da biodiversidade da Ilha.

Os conflitos foram sanados, pelo menos em âmbito jurídico, garantindo o direito da comunidade à área de 53 hectares, ocupada, na época, por 101 famílias. Este acordo estabelecia um prazo máximo de 270 dias para a conclusão de reconhecimento e titulação da comunidade quilombola. Outra garantia importante era que a titulação da comunidade não afetasse a Área de Preservação Ambiental (APA) de Mangaratiba. Esse acordo foi construído com diálogos permanentes entre os representantes da comunidade e da Marinha, buscando limitações para ambos os grupos e redigindo regras para áreas comuns, houve também o reconhecimento de forma oficial dos moradores como remanescentes quilombolas e foram fixados fronteiras e horários para os treinamentos militares com armamento de guerra.

Em 2014, houve a emissão da certificação de autorreconhecimento para a comunidade pela Fundação Cultural Palmares. Porém, apenas no dia 08 de novembro de 2015 os moradores tiveram a garantia de posse, em uma cerimônia na Marambaia, que contou com a presença dos moradores, de representantes municipais e do ministro de desenvolvimento agrário (extinto MDA, atualmente Sead - Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário da Casa Civil da Presidência da República), acontecendo a assinatura do título de propriedade de suas terras. A primeira comemoração do dia da consciência negra, como proprietários de suas terras, só aconteceu no dia 20 de novembro de 2015. Tal

fato é considerado uma grande conquista para a comunidade, evidenciada não só pela possibilidade de domínio de suas terras e de construções e reparos em suas residências, mas também pelo histórico de luta nesse processo de reconhecimento de sua identidade cultural local, contando com o apoio de diversos parceiros como ONGs e universidades, reforçando um movimento de luta, de resistência e de empoderamento para outras comunidades que ainda batalham pelo mesmo reconhecimento.

A comunidade de remanescentes quilombolas da Ilha da Marambaia enfrenta demandas bem específicas da sua realidade. Nesse sentido, a prática pedagógica deve estar associada ao contexto histórico, social e cultural vivenciado pelos moradores da localidade. Concomitantemente, os estudantes necessitam de um preparo para a vida além das suas fronteiras territoriais, devem ser envolvidos em questões que os desenvolvam como sujeitos de forma cidadã e integral. Devemos lembrar que, nesse processo educacional, os alunos são percebidos como os protagonistas. Para eles, devemos direcionar o conhecimento, ouvindo sua voz, os seus anseios, questionando-os de uma forma que os faça refletir sobre a realidade e a sociedade que os cerca, assim como o mundo fora do território em que estão inseridos. Devemos também esclarecer seus direitos e lembrar os seus deveres para que possam exercer a sua cidadania de forma plena. Para isso, é essencial um diálogo entre os saberes populares e acadêmicos, eliminando a ideia de superioridade e hierarquia entre eles, mostrando que se trata apenas de formas de conhecimentos diferentes, os quais podem ser muito úteis em determinadas situações e completamente inúteis em outras. Além disso, devemos perceber que ambos os saberes podem servir de suporte para aquisição do outro. Nesse processo, alunos e professores interagem em uma relação dialógica na qual ambos aprenderão mutuamente, construindo uma relação mais afetiva, com maiores indagações e reflexões, o que pode contribuir imensamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Muitos dos estudantes da Ilha da Marambaia, para darem continuidade a sua formação escolar, necessitam buscar moradias com outros

parentes que residem no continente, pois a Ilha não possui uma escola no nível de Ensino Médio. Aqueles que não realizam essa opção acabam por ter dificuldades maiores, tais como: os horários de funcionamento da embarcação da Marinha, gastos com *taxiboards*⁷, mau tempo em alto mar etc. Esse deslocamento não é só físico, é também cultural, pois valores e comportamentos estarão em transformação no contato com o mundo externo ao território quilombola, à comunidade da Ilha. É extremamente importante que esses estudantes tenham uma formação integral não apenas no que diz respeito aos conhecimentos escolares.

Nas palavras de Freire (1987, p. 33) “o engajamento na luta organizada pela libertação dos oprimidos, seu empoderamento e a superação na ‘convivência’ com o regime opressor só será efetuada em sua essência quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor”. Para essa descoberta é fundamental a conexão em nível intelectual e da ação, e que se faz através do sério empenho de reflexão e do diálogo crítico e libertador. O empoderamento dos sujeitos, o resgate cultural e a valorização das identidades e conhecimentos dos moradores podem reforçar a libertação dos oprimidos com reflexão sobre ela. O autor ressalta a importância de cremos que os oprimidos são capazes de pensar certo também e isso se faz através do diálogo, da reflexão e da comunicação. A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles (FREIRE, 1987).

2 Uma mudança de perspectiva

Ao escolhermos o caminho de uma prática didática que estimule a reflexão de pensamento e de comportamentos, acabamos, provavelmente, por buscar um maior distanciamento de uma abordagem mais tradicional de ensino que limita e, por vezes, deixa marcas negativas, que podem se tornar irreversíveis, nos estudantes. Uma análise crítica de nosso papel,

⁷ Taxiboard é uma lancha com capacidade entre 11 e 14 tripulantes incluindo o barqueiro e que faz o transporte particular entre os continentes e as ilhas do município. O valor pago depende da quantidade de pessoas na viagem e também da distância do deslocamento.

como profissionais, é constantemente necessária. A escola deveria ter a função libertadora, porém, em muitos casos, acaba por reforçar as desigualdades sociais já existentes. Sabemos que um novo caminho é essencial para que possamos valorizar os aspectos socioculturais de nossos estudantes. Por isso, não cabe mais à escola somente o papel de reproduzir conteúdos programáticos organizados e priorizados por entidades hierarquicamente superiores. Temos que aprender a reconhecer a nossa responsabilidade como educadores no processo de formação de nossas crianças e adolescentes enquanto cidadãos críticos, reflexivos e com características e marcas das suas experiências socioculturais locais.

Nesse sentido, não devemos ignorar o que sabem nossos estudantes, nem tampouco o contexto sociocultural no qual eles estão inseridos. Devemos ministrar um ensino que os prepare para o mundo além da sua realidade e, na mesma medida, valorizar os seus saberes e fazeres, construindo práticas que estimulem a autonomia de pensamento e de atitudes críticas e reflexivas. A busca pelo reconhecimento e valorização das raízes culturais quilombolas se faz nesse contexto, bem como nossas expectativas com a formação pessoal dos nossos estudantes. Desta forma, a necessidade do empoderamento de suas identidades individuais e coletivas faz parte do seu processo de formação cidadã. Embasaremos nossa discussão em linhas teóricas sob a perspectiva da Etnomatemática, das reflexões sobre Globalização e da Educação Quilombola.

2.1 A Etnomatemática na comunidade quilombola da Ilha de Marambaia

O contexto sociocultural torna-se essencial durante todo o processo de ensino-aprendizagem em uma educação libertadora. Nesse sentido, devemos buscar alternativas que possam mediar e buscar o diálogo entre os conhecimentos que nossos alunos trazem para a escola com aqueles que iremos ensinar. Entendemos que existem muitas alternativas para isso e, no caso particular aqui defendido, quando falamos sobre Etnomatemática

abordamos a importância de valorizar as práticas e os saberes de um determinado grupo cultural.

Durante a prática docente, trabalhamos com inúmeros temas, como a confecção de jogos africanos como o *Mancala*, o *Alquerque*, o *Senet* e o *Shisima*, a história da escola da comunidade e dos seus alunos, simbolismos religiosos; abordamos assuntos relacionados a discriminação, preconceito e também as semelhanças entre as religiões, a realização de atividades em cadernos/diários nos quais os estudantes relataram sobre suas rotinas, aprendizados, gostos etc. Também entendemos, como possíveis investigações sob a ótica da Etnomatemática, assuntos relacionados ao artesanato, danças, lutas, comidas, entre outras atividades desenvolvidas no local. Discutimos que tais conhecimentos, após serem bem delineados, planejados e utilizados de forma pedagógica, podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental.

Após a escolha do assunto, o passo seguinte é a sua delimitação. É necessário evitar a eleição de temas muito amplos que ou são inviáveis como objeto de pesquisa aprofundada ou conduzem a divagações, discussões intermináveis, repetições de lugares comuns ou "descobertas" já superadas (MARCONI e LAKATOS, 2003 p. 45).

Como exemplo, enfatizaremos aqui o artesanato local, cujo estudo tem como base pesquisar as ações dos moradores, que realizam a prática, e os saberes envolvidos nesta atividade, a fim de relacionarmos com atividades desenvolvidas com os alunos no ambiente escolar. Nessa busca, ao tratar de questões relativas ao conhecimento dos moradores em sua prática e a sua possível conexão com os saberes acadêmicos que são ensinados para os alunos, rompemos com o modelo de abordagem de ensino com base na transmissão de conceitos matemáticos que não se relacionam com o cotidiano local. E, além disso, podemos dar sentido aos saberes locais quando dialogam com os saberes acadêmicos, com o intuito de promover uma aprendizagem significativa. Michael Apple (2017) em suas obras nos alerta sobre a importância das lutas e reflexões sobre o currículo para a

construção de uma educação crítica e democrática, com densidade, “em relação ao conteúdo e ao modo como se ensina”.

Há outra razão pela qual os assuntos em torno do currículo são centrais aqui. Apesar de toda a atenção merecida que educadores críticos prestam às agendas e políticas neoliberais, à privatização e aos planos de escolha, às formas opressivas de gestão e padronização, devemos continuar a prestar a mesma atenção ao conhecimento em si que se ensina – e às “presenças ausentes” (MACHEREY, 2006) do conhecimento que não se ensina – em escolas, bem como às experiências concretas de estudantes, professores, administradores, conselheiros, cozinheiros, zeladores, secretárias escolares, pais, membros da comunidade e voluntários, todos que vivem e trabalham nesses prédios que se chamam “escolas” (APPLE, 2017 p. 908).

O Programa Etnomatemática não se limita “no entender o conhecimento [saber e fazer] matemático das culturas periféricas. Procura entender o ciclo da geração, organização intelectual, organização social e difusão desse conhecimento” (D’AMBROSIO, 2012). Desejando entender e valorizar os saberes e fazeres do grupo dos moradores da Ilha da Marambaia, assim como o reconhecimento de sua história e cultura, buscamos, através da perspectiva Etnomatemática, práticas pedagógicas que revelem nossas preocupações em relação a uma formação cidadã e ao empoderamento dos sujeitos.

D’Ambrosio (2019) revela que a Etnomatemática, atualmente, é “considerada uma subárea da História da Matemática e da Educação Matemática”. Isto nos revela a sua ligação direta com aspectos da história sócio-cultural dos grupos nos quais práticas matemáticas se desenvolvem sendo inteiramente ligadas ao contexto local. Além disso, existe uma preocupação natural com os processos de ensino-aprendizagem, que não se limitam apenas à transmissão desses saberes e práticas. Há, sim, uma reflexão crítica, um respeito e uma valorização em torno da “dignidade cultural” dos seus praticantes. Segundo o autor, outra relação natural, é com a Antropologia e as Ciências da Cognição, assim como a sua dimensão política, englobando as origens, a evolução, o desenvolvimento intelectual,

material e cultural, entre as quais o comportamento humano, a psicologia cognitiva, a neurociência, a inteligência artificial, as características raciais, os costumes sociais, as ideologias políticas, as representações da realidade, as crenças etc.

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos (D'AMBROSIO, 2019).

O Programa Etnomatemática tem como referências as categorias próprias de cada cultura (D'AMBROSIO, 2012). Nesse sentido, devemos buscar, através do cotidiano dos nossos estudantes, saberes e fazeres únicos pertencentes a sua cultura, conhecimentos particulares e significativos para o grupo. É essencial que a escola reconheça e valorize os saberes e fazeres praticados no cotidiano dos alunos, provenientes de sua cultura e do seu contexto social.

O conhecimento acadêmico tem a sua importância reconhecida pelo sistema escolar. Sabemos que, ao optarmos por um determinado conteúdo, por si só, geramos consigo uma relação de poder e, por vezes, também uma relação de dominação sobre aqueles que não o possuem. Torna-se necessário refletirmos e nos questionarmos sobre todos os aspectos desse processo. Consequentemente, não podemos desconsiderar os conhecimentos que nossos alunos trazem para a sala de aula, pois estes são produtos das relações com seus familiares, amigos, contextos sociais, história de vida etc. Tais saberes irão se traduzir em comportamentos e valores éticos e morais na sua formação como sujeitos.

O professor experiente, que acredita que seus alunos constroem o conhecimento matemático baseado nas experiências, tanto em sala de aula como em sua vida fora da escola, tendem a escutar seus alunos de forma hermenêutica. Ou seja, esses professores construtivistas analisam a voz do aluno, sua voz pessoal e a voz da disciplina, tentando entender as construções de seus alunos

e assim planejar a direção de suas ações pedagógicas e curriculares (D'AMBROSIO, 2006 p.80).

A Etnomatemática nos auxilia a possuir um olhar mais abrangente, não elitizado e menos eurocêntrico. Ao buscarmos pela equidade entre os diferentes níveis de conhecimento, temos também a intenção de caminhar para uma sociedade mais justa, sem preconceitos e que respeite a diversidade cultural que temos em nosso país. Ela não deve ser encarada simplesmente como o estudo da “matemática das diversas etnias”. D’Ambrosio (2019) nos explica que:

para compor a palavra etnomatemática utilizei as raízes *tica*, *matema* e *etno* para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (matema) distintos contextos naturais e socioeconômicos de realidade (etnos). [grifos do autor]

O contexto cultural tem relação direta com a organização do processo intelectual de cada indivíduo. O aprendizado não deve ser mecânico, com base na reprodução de fórmulas e técnicas e na memorização. Com isso, a cognição de cada indivíduo está fortemente relacionada à cultura de seu grupo social (SEBASTIANI FERREIRA, 2007 p. 274). Em seu artigo sobre o “Programa de Pesquisa Científica Etnomatemática”, o autor faz uma reflexão, no contexto da Sociologia do Conhecimento, sobre os aspectos positivos de conhecermos e assimilarmos a cultura do dominador e o fortalecimento das suas raízes nos revelando que:

vai depender do educador, de como ele faz uso dos conhecimentos étnicos de seus alunos, que devem ser considerados com respeito, como fator de crescimento cultural, de troca de conhecimentos e valorizados como tal. Se forem utilizados somente como exemplos simples, muitas vezes como sub-conhecimentos ou como motivadores, que somente admitem uma tradução da matemática dita acadêmica, isso só virá contribuir para o reforço da cultura dominante, sem trazer uma análise mais crítica dessa dominação (SEBASTIANI FERREIRA, 2007 p. 276).

A troca de saberes entre escola e comunidade, também entre alunos e professores, muitas vezes, não se dá de forma respeitosa. O que temos, de fato, é uma hierarquização entre os conhecimentos, o que apenas limita o processo de ensino-aprendizagem. O respeito aos saberes e vivências dos nossos estudantes perpassa pela valorização da sua identidade, existência e dignidade. Segundo Freire (1996, p 15):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Os indivíduos adquirem conhecimentos, valores e comportamentos de suas práticas cotidianas, inseridos em sua realidade e cultura, assim como das relações com a sua comunidade. É essencial a valorização do contexto cultural e do empoderamento da identidade de nossos estudantes. Assim, “a cultura se manifesta no complexo de saberes/fazeres, na comunicação, nos valores acordados por um grupo, uma comunidade ou um povo. Cultura é o que vai permitir a vida em sociedade” (D’AMBROSIO, 2019).

Atualmente, com o advento da internet e da globalização, vem se intensificando o encontro de sistemas culturais. D’Ambrosio (2019) diz que essa dinâmica de interação acaba produzindo um “comportamento intercultural”. Em uma mesma sala de aula existe uma diversidade de vivências que não podemos desconsiderar no nosso fazer pedagógico. Um sistema escolar que visa uma simples uniformização de pensamentos e um único processo de aprendizagem está fadado ao fracasso, não podemos mais conceber um ensino “homogeneizador”.

Devemos buscar um olhar sensível em relação aos diferentes tipos de conhecimentos, a fim de que possamos realizar uma reflexão crítica dos conteúdos e de seus significados para nossos estudantes. Não nos esquecendo do contexto, das vivências e das expectativas dos mesmos. A reflexão

sobre a prática docente, neste contexto, torna-se essencial. Não deveríamos avaliar apenas os alunos, pois a autoavaliação da própria prática docente pode potencializar o processo ensino-aprendizagem. A Etnomatemática, no contexto escolar, é posta por Sebastiani Ferreira (2007) da seguinte forma:

Minha sugestão, se me for permitido, é incluir no núcleo do Programa a pesquisa de campo (Etnografia) que, pela minha experiência de trabalho educacional com a Etnomatemática, é fator primordial para construir a inserção desta no ato pedagógico. Conhecer o outro, quer indivíduo ou meio social, nos dá uma visão diferenciada de ação, de reconhecimento e de valorização do saber construído pelo grupo étnico (SEBASTIANI FERREIRA, 2007, p. 276).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos direciona para a concepção de um “conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e de seu alunado”. De acordo com a BNCC, esse conhecimento “foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000”, orientando-se pela relação entre o que é “básico-comum e o que é diverso” determinado no Artigo 26 da LDB, nele temos que:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996 Apud BNCC, 2018 p. 11).

O documento sugere ações metodológicas que busquem contextualizar a realidade dos estudantes e uma pedagogia que vise a reflexão sobre os “conteúdos dos componentes curriculares”, identificando as melhores estratégias para a sua apresentação, representação e exemplificação, conectando-os e tornando-os significativos “com base na realidade do lugar e do tempo” nos quais os educandos estão inseridos.

Não existe neutralidade quando nos referimos à ciência matemática. Aspectos socioculturais e políticos estão inteiramente ligados ao ensino dessa disciplina. Nessa perspectiva, a Etnomatemática busca a compreensão dos processos de pensamento, das explicações, dos modos de entendimento e de atuação na realidade, dentro de um determinado contexto cultural no qual os sujeitos estão inseridos. Não é correto afirmar que nesse processo exista uma depreciação dos conhecimentos ensinados pela escola, pois, ao compreender e refletir sobre a realidade, buscamos ações pedagógicas de modo a legitimar os saberes e fazeres do grupo com o qual trabalhamos, dando enfoque a cognição e cultura. Entretanto, refletir sobre o sistema educacional e sobre os conhecimentos que nele se inserem, é extremamente necessário para termos uma aprendizagem mais significativa. Assim, nesse contexto, o saber popular e o científico devem dialogar de forma não-hierarquizada. As perguntas “o que vamos ensinar?”, “para quem ensinar?”, “por que ensinar?” e “como ensinar?” devem fazer parte de nossa prática em todos os momentos do fazer docente.

Tudo aquilo que os estudantes trazem consigo, sejam aspectos afetivos, cognitivos ou comportamentais, acabam por influenciar na aprendizagem do sistema educacional. Não podemos dissociar da matemática escolar os objetos, os conhecimentos e as experiências que nossos alunos trazem do seu cotidiano para o ambiente acadêmico. Respeitar a diversidade cultural, dar visibilidade aos conhecimentos populares é tão importante quanto ensinar os saberes acadêmicos e científicos. D'Ambrosio (2019) afirma que a própria educação pode atuar como um instrumento que reforça mecanismos de exclusão social, até mesmo discursos e práticas com boas intenções, e se não forem utilizadas da maneira correta, podem acabar prejudicando nossos alunos e reforçando ideologias elitizadas. Segundo ele, o Programa Etnomatemática caracteriza-se pelo respeito às diferentes abordagens das formas de conhecer.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-

se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 19-20)

Portanto, exercitar um olhar sensível para a realidade dos educandos, valorizar os seus saberes e práticas e respeitar as relações desenvolvidas pela comunidade local podem auxiliar no processo de fortalecimento da identidade cultural local. Freire (1996) defende uma formação docente que enfrente os obstáculos que acabam por limitar as experiências históricas, políticas, culturais e sociais de uma sociedade. Para que tenhamos de fato uma formação democrática não podemos realizar “treinamentos pragmáticos” ou com o “elitismo autoritário”.

Freire (1996, p. 20) nos revela que atos, no espaço escolar, por vezes, podem passar despercebidos durante a prática docente e acabar representando marcas profundas na vida dos estudantes. Nesse sentido, os professores devem estar muito atentos ao que diz, ao que ouve e ao que faz em seu contato com os alunos, refletindo diariamente em sua *práxis*: “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”.

Freire (1996), assim como o Programa Etnomatemática, compartilha do pensamento de que não devemos negligenciar as experiências trazidas pelos nossos alunos e lamenta o foco quase que exclusivamente no ensino dos conteúdos que, muitas vezes, são entendidos como transferência do saber acadêmico. Investigações que se destinam às comunidades locais e aos saberes que os estudantes carregam consigo auxiliam no desenvolvimento de uma prática pedagógica que relaciona os conhecimentos da comunidade e os acadêmicos, favorece o fortalecimento da identidade dos sujeitos, da valorização do contexto sociocultural e, mais ainda, colabora com o processo de ensino-aprendizagem. O Programa Etnomatemática, através da reflexão sobre aspectos como a história, a filosofia e a educação,

pode contribuir para uma reformulação do ensino da matemática (D'AMBROSIO, 2019).

2.2 Identidade cultural na formação dos alunos na Educação Quilombola

Quando pensamos sobre os sistemas de ensino e como a prática pedagógica é realizada nas unidades escolares de nosso país, percebemos a existência de uma enorme variedade de realidades. No município de Mangaratiba-RJ, por exemplo, temos escolas localizadas em ilhas, no continente e na serra, com alunos caiçaras, quilombolas, de regiões urbanas, rurais, litorâneas, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação Especial, alguns em séries únicas, outros multisseriadas etc. É essencial que não tentemos homogeneizar a educação e que as especificidades de cada estudantes sejam respeitadas. Portanto, para buscarmos uma transformação no processo de ensino-aprendizagem, torna-se importante refletir e questionar sobre o atual Sistema de Ensino, assim como os seus modelos pedagógicos e avaliativos.

O panorama da Educação Quilombola é constituído de um palco repleto de lutas e resistências. O processo de ensino-aprendizagem deve favorecer a construção e a valorização da identidade cultural local de cada indivíduo, em seu particular e do grupo como um todo, direcionando os estudantes a uma participação cidadã e à luta pelos seus direitos. No Brasil, sendo um país plural em meio à grande diversidade de sua nação, sabemos que o racismo ainda está impregnado na sociedade, muitas vezes, de forma disfarçada. O povo negro, que ao longo do processo histórico sofreu com a escravidão, ainda hoje enfrenta muitas dificuldades. A Constituição de 1988, um marco importantíssimo para a nação, não encerrou com a luta pela demarcação de terras quilombolas e esse grupo étnico ainda permanece em sofrimento.

É importante refletir sobre questões da formação da identidade cultural local dos indivíduos e as influências da pós-modernidade nesse

processo de construção. O ato de ensinar está intimamente ligado à Cultura de um determinado grupo. Segundo Stuart Hall, o final do século XX e início do século XXI tem acelerado o processo de fragmentação das “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. A descentração do sujeito é um processo que vem modificando nossas identidades pessoais, abalando a nossa ideia de sujeitos integrados e nos deslocando da estabilidade. Assim, “esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo” (HALL, 2006, p.9).

Portanto, trabalhar questões relativas à valorização da identidade dos indivíduos de forma particular e como grupo não deve ser visto apenas como uma simples técnica pedagógica. Trata-se de um processo essencial na formação de nossos educandos, pois favorece a construção de sua consciência crítica e reflexiva e os auxilia no exercício de sua cidadania. Consciente de seu lugar no mundo, ele pode lutar com mais afinco por seus direitos e cumprir com mais responsabilidade os seus deveres, fortalecendo assim o sistema democrático de direito. Essa conscientização do indivíduo o torna mais apto na luta contra as desigualdades existentes em nosso país.

Um dos desafios, sobretudo, é relacionar os saberes culturais à prática docente, visto que muitas vezes nos prendemos às amarras burocráticas de sistemas educacionais que pouco ouvem os principais protagonistas da Educação: os alunos. Documentos oficiais, sistemas de avaliação em âmbitos regionais e nacionais padronizados, profissionais acomodados e/ou desgastados, livros didáticos descontextualizados com as realidades locais, fórmulas e conteúdos nos quais os alunos não encontram significado em seu aprendizado, estudantes que são constantemente silenciados ao levantarem questionamentos ou quando decidem citar o seu cotidiano em sala de aula etc., são alguns exemplos de dificuldades encontradas nesses sistemas educacionais.

As abordagens tradicionais ainda estão muito presentes nas práticas docentes, nas escolas e nos sistemas educacionais brasileiros. Lutar contra esse modelo é tarefa árdua e, por vezes, desvalorizada por aqueles que não querem se propor ao novo, pois acreditam ser mais fácil reproduzir o que já tem sido feito há décadas. Muitos se preocupam apenas com os números estatísticos e não com a qualidade do processo.

Não é incomum, mesmo em escolas que trabalham com comunidades tradicionais e indígenas, encontrarmos práticas profissionais ainda ligadas ao ensino tradicional. Porém, nestas comunidades encontramos um forte movimento de mudança, que, por vezes, se esvai ou é afetado, direta ou indiretamente, devido às mudanças no panorama político na educação municipal, estadual ou federal. Muitos profissionais da educação destas unidades travam uma luta constante pela valorização das raízes locais. O resgate e a valorização da identidade de um grupo, seja ele urbano, rural, caiçara, quilombola, indígena etc., atualmente é um desafio constante, principalmente pelo fato da chamada “crise de identidade” que os indivíduos sofrem. É nessas “crises” que muitos dos questionamentos e pesquisas vêm se concentrando, cuja “identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER apud HALL, 2006, p. 9).

Cabe, então, à unidade escolar e seus docentes, considerar os saberes e experiências que os estudantes trazem para o ambiente educacional. Os conteúdos acadêmicos devem estar associados aos conhecimentos do grupo social, possibilitando a reflexão, a valorização, o empoderamento, os questionamentos e a crítica aos modelos políticos, sociais e econômicos. Quando os conteúdos escolares são ministrados sem a mínima preocupação com o contexto local da comunidade escolar ou conexão com o cotidiano dos estudantes, os objetivos da aprendizagem tornam-se menos significativos. A *práxis* deve possibilitar um ensino que leve os alunos a compreender o mundo no qual estão inseridos e a ampliar seus conhecimentos para outros contextos com os quais ele ainda não possui interação.

Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 73), em suas reflexões, aponta que o “multiculturalismo” apoia-se:

em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a idéia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. [grifo do autor]

A pedagogia tradicional não costuma abordar muitas questões a respeito da identidade e da diferença, assuntos esses quase intocáveis e enraizados, vistos como desperdícios de tempo e que atrapalham a continuidade da aula e da aplicação de conteúdos programáticos. Até mesmo em discursos e documentos oficiais, no sistema escolar, muitas vezes são tratados de forma tão superficial que em quase nada favorecem o debate, a reflexão e a crítica. Esses temas ficam em segundo plano, não são problematizados, não ganham atenção nos currículos escolares, acabam caindo em esquecimento e não existe uma preparação para abordá-los de forma eficiente e que favoreça uma construção política, cidadã e democrática.

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença- compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação (SILVA, 2000, p. 75-76) [grifo do autor].

Os conceitos de identidade e diferença estão inteiramente interligados e possuem relação estrita com o grupo social e o contexto cultural no qual os indivíduos estão inseridos, assim como os seus saberes e fazeres. Por isso, as práticas pedagógicas devem abordar a diversidade cultural presentes em sala de aula e incluí-las nos seus currículos escolares, considerando sempre o seu contexto histórico-sócio-cultural. Sendo assim, passa a funcionar com um caráter formador e transformador da realidade, de forma que contribua para a reflexão e tomadas de decisões, permitindo a participação democrática dos estudantes na sociedade, dando-lhes voz e, conseqüentemente, empoderando-os.

Tomaz Tadeu da Silva afirma que estes conceitos, mesmo sendo independentes, são resultado de atos de *criação linguística*, ou seja, necessitam ser ativamente produzidos. São criaturas do mundo cultural e social e, nesses contextos, nós as fabricamos. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000). Para o autor, dizer que elas são resultados de atos de *criação linguística* significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem e isso não é tão óbvio quanto pode parecer, pois, muitas vezes, as tomamos como “fatos da vida” e esquecemos que a identidade e a diferença precisam ser nomeadas.

Se prestarmos, pois, atenção à teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder. (SILVA, 2000, p. 96)

Se o professor passa a ter consciência do quanto seus atos e práticas têm influência na construção dos conceitos de identidade e diferença dos seus alunos pode desenvolver uma *práxis* voltada para uma formação cidadã que instigue questionamentos, reflexões, argumentações e

participação. Tais abordagens trazem, assim, uma maior interação ao processo de ensino-aprendizagem, fazem diminuir a passividade dos estudantes e retira o aspecto de centralização no qual apenas o professor fala/ensina e os alunos escutam/aprendem, sem opinar.

É essencial que os alunos tenham uma formação cidadã, que sejam conscientes de seu papel na sociedade a qual pertencem e que passem a ter uma visão ampliada de mundo nos campos políticos, sociais e econômicos. O foco não deve ser centrar apenas na geração de mão de obra para o mercado de trabalho, mas sim no desenvolvimento social, cultural, moral e intelectual dos indivíduos.

A “mesmidade” – ou a identidade – porta sempre o traço da “outridade” – ou da diferença – (SILVA, 2000 p. 79). Assim, quando trabalhamos, em sala de aula, questões referentes à identidade com os alunos (aquilo que sou), também estamos trabalhando conceitos relativos à diferença (aquilo que não sou), enfatizando valores como a empatia, solidariedade, compreensão, amizade etc. O processo de aprendizagem passa a possuir uma vertente para além da visão conteudista, de transmissão do saber acumulado pela sociedade ocidental. Identidade e diferença são “o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2000, p. 80), fruto do contato social, sujeita a vetores de força. Estando ligadas a relações de poder e suas definições são impostas, não convivem em um campo sem hierarquia e estão polarizadas em disputas.

A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

Podemos afirmar que estes processos não são neutros, assim como não devemos considerar que exista neutralidade nos sistemas de ensino. Considerar o caráter político da matemática pode originar possibilidades de trazer a significação dos saberes da disciplina acadêmica em relação ao

cotidiano dos alunos, mostrando a eles que não se tratam de conceitos ligados simplesmente a sua vida escolar, mas sim, para sua trajetória particular como ser social e, portanto, ele passa a ser protagonista nesse processo de aprendizagem.

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2000, p 96-97)

Uma abordagem pedagógica e curricular eficiente deveria trabalhar a identidade e a diferença em toda a sua dimensão política, discuti-las amplamente como produção ideológica e refletir sobre os mecanismos e as instituições envolvidos na sua criação e implementação. Portanto, não basta apenas reconhecer, admitir, tolerar e respeitar a diversidade sem questionar “os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural” (SILVA, 2000).

2.3 Refletindo sobre a globalização e a cultura local

Outro fator importante que causa impacto sobre a identidade cultural local é o processo de “globalização”. Para Hall (2006, p. 14) “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades ‘tradicionais’ e as ‘modernas’”. McGREW (apud HALL, 2006, p. 67) argumenta que:

a “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado.

O autor apresenta três consequências da globalização sobre as identidades culturais:

- As identidades nacionais estão se *desintegrando*, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”.
- As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo *reforçadas* pela resistência à globalização.
- As identidades nacionais estão em declínio, mas *novas* identidades - híbridas - estão tomando seu lugar. (Hall, 2006, p.69) [grifos do autor]

Podemos perceber que a globalização produz efeitos diversos, que podem até mesmo parecer se contradizer, mas convivem mutuamente, pois ao mesmo tempo que ela aproxima grupos que estão distantes, acaba também produzindo distanciamento social. Tem o poder de influenciar a desintegração das identidades, mas também de reforçar e até produzir novas formas identitárias. Dada complexidade do tema, cabe aos professores, de todas as disciplinas e diferentes áreas do conhecimento, o debate em conjunto com os seus alunos a fim de refletir criticamente sobre a globalização e, também, sobre os seus impactos na sociedade da forma mais ampla possível. Hall (2006) apresenta dois pontos que são muito importantes para analisar os impactos da globalização, são eles: o *tempo* e o *espaço*, como coordenadas básicas de todos os sistemas de *representação*. Segundo ele:

Todo meio de representação – escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação – deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais. Assim, a narrativa traduz os eventos numa seqüência temporal “começo-meio-fim”; os sistemas visuais de representação traduzem objetos tridimensionais em duas dimensões. Diferentes épocas culturais têm diferentes formas de combinar essas coordenadas espaço-tempo (HALL, 2006, p. 70).

É no interior de diferentes sistemas de representação que a moldagem e remoldagem de relações de espaço-tempo vão impactar a forma como as identidades se localizam e são representadas. Com os efeitos da globalização e a quebra de fronteiras físicas, passa a existir uma distorção cada vez maior entre espaço e lugar, que cada vez se amplia devido a modernidade. O contato com outros indivíduos localizados em territórios distantes, e as influências sociais entre eles, acaba moldando seus locais de origem e suas relações internas. Os lugares permanecem fixos, porém o espaço é dinâmico.

O “lugar” é específico, concreto, conhecido, familiar e delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram, nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas (HALL, 2006). Nas comunidades tradicionais a relação com seu território é muito direta, pois é o local onde praticam seus cultos, buscam conhecimento, muitos tiram a sua subsistência e possuem as suas residências. Para os moradores da Ilha da Marambaia esse contato é ainda mais íntimo devido ao seu processo histórico, e cujas influências na formação da identidade cultural local não podem ser negligenciadas. O autor ainda cita que alguns teóricos culturais argumentam sobre o colapso de todas as identidades culturais fortes, levando a fragmentação dos códigos culturais. Uma das consequências desses fatos apresentados são os fluxos culturais entre nações e o consumismo global. O contato com culturas de fora enfraquece as identidades locais de um povo. Quanto maior a influência do mercado global de estilos na vida social dos indivíduos “mais as identidades se tornam desvinculadas - desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’” (HALL, 2006, p. 76).

Essas influências acabam forçando uma unificação cultural, que podemos entender também como a imposição de uma cultura sobre outras expressões e manifestações culturais, fazendo com que um indivíduo perca a ligação com a sua própria cultura e se aproxime mais da outra que é externa, mais padronizada, na qual os valores e hábitos considerados como

dominantes se sobrepõe aos valores da cultura dominada. Assim, modifica-se a ideia de pertencimento por identificações mais “*universalizadas*”. Estes são os aspectos da “homogeneização cultural” provocados pelo processo da globalização.

Por outro lado, não podemos simplesmente afirmar que o fenômeno da globalização irá destruir por completo as identidades nacionais, pois esse é um fenômeno dinâmico e bem mais complexo do que pode parecer. Não podemos esquecer que onde existe o dominante também existe a resistência do dominado e, segundo Hall (2006, p. 78), nesse fenômeno da globalização será “mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, *novas* identificações ‘globais’ e *novas* identificações ‘locais’”. Além disso, segundo ele, essa homogeneização global não é igualmente distribuída pelo planeta. Um terceiro aspecto apresentado é a questão de sabermos o que é mais afetado por ela, vista “essencialmente [como] um fenômeno ocidental” (Ibidem). Esse é um fenômeno que atinge com maior impacto os grandes centros comerciais, tais como as principais cidades de um país. Porém, até mesmo as periferias são impactadas por ele, mesmo que ainda de forma desigual e em menor intensidade. Sendo assim, não podemos afirmar que são locais intocados pela globalização.

Hall (2006) apresenta um aspecto negativo do fortalecimento de identidades locais quando estas são apresentadas pelo grupo dominante como reação marcada pelo preconceito e discriminação às outras culturas. Outras vezes, trata-se de um recuo, uma re-identificação com as suas culturas de origem, se dando entre as próprias identidades comunitárias. Essas identidades mais defensivas se encontram como uma resposta ao racismo cultural e à exclusão. Já a produção das *novas* identidades, que também surgem como uma reação à exclusão ofertada pela cultura dominante, se configura em torno de um “eixo comum de equivalência” dessa nova identidade. Essa *nova* identidade apresentará um conteúdo único ou unificado, porém conviverá com outras diferenças internas de cada grupo

que a compõe. Ela servirá como um caráter político, posicional e conjuntural. Identidades e diferenças entrelaçadas sem que uma anule completamente a outra (HALL, 2006).

Nesse sentido, analisando os impactos da invasão cultural na vida das pessoas, Freire (1985) afirma que o sujeito invasor possui em seu espaço-cultural uma visão de mundo própria. Quando este penetra num outro espaço cultural ele encontra o sujeito invadido, e, sobrepondo o seu próprio sistema de valores, ele transforma o invadido em meros objetos de ação, ou seja, em um processo de relações autoritárias não só físicas como também psicológicas em termos de discurso. O invasor atua, os invadidos têm apenas a ilusão de que atuam na atuação do invasor. O primeiro possui poder sobre as palavras, o segundo perdem sua voz e apenas escuta o primeiro. O invasor elabora pensamentos, porém jamais com os invadidos, que ficam na posição de seres “pensados” pelos primeiros.

Toda invasão cultural pressupõe a conquista, com invasores persuadindo os invadidos. Através de discursos bem elaborados os transformam em presas dóceis e para isso descaracterizam a cultura invadida. Assim, fragmentam os perfis dos invadidos e os enchem de subprodutos da cultura invasora. A manipulação é outra arma usada, pois não existe uma relação dialógica entre invasor e invadidos, mas sim uma tentativa de desorganização dos indivíduos pertencentes à cultura invadida. Isso vai acontecendo, explorando o aspecto emocional dos invadidos, fazendo com que estes acreditem na ilusão de que também atuam na atuação de seus manipuladores e, através dessa alienação, evitam que os invadidos possam transformar a sua realidade, retirando o poder deles de optar e decidir o seu próprio destino. Neste sentido, manipulação e conquista que são expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de “domesticação” (FREIRE, 1985, p. 28).

3 Considerações finais

Em sala de aula, observamos uma grande variedade de características dos nossos estudantes, porém, muitas vezes, na busca por uma homogeneização de saberes e práticas acabamos desconsiderando a personalidade, os sonhos e as experiências dos nossos alunos. Entender, ouvir, ver e respeitar o que os educandos trazem para a escola é uma tarefa que pode gerar dúvidas, insegurança e, até mesmo, uma ameaça à rotina dos professores ao serem colocadas em situações imprevisíveis. No entanto, o trabalho docente perde a razão de sua existência quando desconsidera os seus protagonistas: uma escola sem alunos se torna um prédio morto, uma edificação fantasma e solitária.

Valorizar a identidade cultural local dos estudantes, dando-lhes voz, favorece um maior questionamento por parte deles, os auxilia a compartilhar as suas descobertas, assim como ajuda na construção de maiores laços de afinidades e companheirismos com o professor e seus colegas de classe, possibilitando um ambiente mais acolhedor e uma aprendizagem mais significativa, na qual os estudantes poderão, de modo contínuo, conectar a sua realidade com os conteúdos acadêmicos/escolares. Lacan, em sua teoria da formação do eu no “olhar do Outro” e a origem contraditória da “identidade”, argumenta que:

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (LACAN apud HALL, 2006, p. 38).

Por esse aspecto, a noção eurocêntrica de uma única matemática perde sentido, pois surge a necessidade do respeito e valorização aos saberes e tradições de cada grupo em suas práticas e diferentes contextos culturais e aos aspectos históricos vivenciados por eles. Nestas perspectivas, podem contribuir para uma formação cidadã dos nossos educandos,

como sujeitos críticos e participativos em um sistema democrático de direito. Os efeitos da globalização nesse processo de desgaste e apagamento das identidades culturais locais devem ser analisados de forma crítica e reflexiva, incentivando os estudantes a sempre questionarem sobre o mundo que os cerca. E isso envolve todos os aspectos da sua vivência nos campos históricos, sociais e econômicos, buscando uma compreensão do “ser cidadão” e, assim, o educando de forma integral.

Referências

APPLE, Michael W. **A luta pela democracia na educação crítica**. E-curriculum, Programa de Pós Graduação em Educação e Currículo, PUC-SP, disponível em: <<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p894-926>>. Acesso em 18 de janeiro de 2020.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva e D'Ambrosio Ubiratan. **Formação de professores de matemática: professor-pesquisador**. Atos de pesquisa em educação, PPGE/ME FURB, ISSN 1809-0354 v. 1, n° 1, p. 75-85, jan./abr. 2006.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005 101.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **O programa etnomatemática: história, metodologia e pedagogia**. 26 de out. de 2012, disponível em: <<https://sites.google.com/site/etnomath/6>>. Acesso em 8 de dezembro de 2019.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Para uma abordagem multicultural: o Programa Etnomatemática**. Entrevista por Nuno Vieira, 14 de fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://professorubiratandambrosio.blogspot.com/2014/02/para-uma-abordagem-multi-cultural-o.html>>. Acesso em 8 de dezembro de 2019.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática - elo entre as tradições e a modernidade**. 6. ed. -Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

SEBASTIANI FERREIRA, Eduardo. **Programa de Pesquisa Científica Etnomatemática**. Revista Brasileira de História da Matemática Especial (RBHM), especial, n° 1, (dezembro/2007), disponível em: <<http://www.rbhm.org.br/issues/RBHM%20>

[%20Festschrift/23%20-%20Eduardo%20Sebastiani%20-%20final.pdf](#)>. Acesso em 06 de fevereiro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, prefácio de Jacques Chonchol 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985 (O Mundo, Hoje, Vol. 24)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** - 17ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 25ª edição, 1996 (Coleção Leitura)

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro - 11ª. edição - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLAUSEN, Luciana dos Santos. **Aprendizagem significativa: um desafio**. Formação de professores: Contextos, sentidos e práticas. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação/SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/Cétedra UNESCO). EDUCERE XIII Congresso Nacional de Educação.

MARCONI, Maria de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** - Editora Atlas S.A., 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Curriculum, La Laguna, Espanha, 2012.

NÓBREGA, Luciana de Amorim. **A Difícil vida num paraíso: Ilha da Marambaia/RJ**. ANPUH - XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - Londrina, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** /Tomaz, Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-85.

Capítulo 2

Diálogo entre os saberes indígenas e os saberes científicos na Universidade Federal do Tocantins ¹

Dialogue between indigenous knowledge and scientific knowledge at the Federal University of Tocantins

Maria Santana Ferreira dos Santos ²

Suzana Gilioli da Costa Nunes ³

Romário Rocha do Nascimento ⁴

Carine de Oliveira Nunes ⁵

1. Introdução

O encontro dialógico entre os diferentes saberes, também significa o diálogo entre sujeitos que os praticam. São os sujeitos que produzem saberes, carregam saberes e, ao se comunicarem, põem os saberes em

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa e de propriedade intelectual, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu texto e figuras, inclusive fotos.

²Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora adjunta II e Pró-reitora, de Extensão Cultura e Assuntos Comunitários da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: msfsantos@uft.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3745-8299>

³Doutora em Administração. Mestrado em Gestão da Qualidade. Graduado em Administração e docente da graduação em Administração/Mestrado em Gestão de Políticas Públicas. E-mail: suzanagilioli@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3173-2998>

⁴Mestrando em Comunicação e Sociedade (UFT). MBA Executivo em Gestão de Negócios (Esalq-USP). Graduado em Administração de empresas (UFT). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: admrocha13@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8684-871X>.

⁵Doutoranda em Gestão de Empresas pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra; Mestra em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Tocantins, bacharel em Administração pela Fundação Universidade Federal do Tocantins e tecnóloga em Gestão Pública pelo Instituto Federal do Tocantins. Atualmente é administradora no Instituto Federal do Tocantins. E-mail: carine.nunes@ifto.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4659-699X>.

intercâmbio. Assim, a transformação do mundo demanda a transformação dos sujeitos sob as novas referências, sob as outras racionalidades, sobre os saberes ainda inéditos. Uma nova concepção de sujeito, desfeito de convicções, de vaidades, de egoísmos, desenvolve-se na disponibilidade ao diálogo, ao aprender *com*, na coletividade e na integração de saberes.

Para conhecimento, um conceito banalizado da infinita pluralidade dos saberes é o de interculturalidade, o qual, a partir, principalmente, do fim do século XX, surgiu como questionador do único modelo de saber, até então, aceito pela academia. Fornet-Betancourt (2003) assinala que a perspectiva intercultural revolucionou a filosofia latino-americana, ao confrontá-la por seu apego à filosofia hegemônica europeia, e ao obrigá-la a pensar a partir de seu contexto particular. O autor postula que não pode haver interculturalidade sem libertação das alteridades, nem pode haver libertação sem o diálogo, a partir das diferenças e sobre as diferenças. Nessa perspectiva, a filosofia intercultural deve, não apenas, ser capaz de apresentar soluções aos desafios da diversidade cultural, mas de contribuir para pensar alternativas sobre as propostas impostas pela modernidade e pela globalização, como ideia universal de progresso, baseada no indivíduo e na exploração desenfreada da natureza, com o desafio de pluralizar o *ethos* dos direitos humanos e a ideia de democracia, entre outros. Essa noção filosófica latino-americana busca abrir o campo da discussão, assim como aquela sobre a própria noção de conhecimento científico, tido como modelo universal para a produção de conhecimento.

Santos (2007, p. 72-73), escreve que a linha visível que separa a ciência dos seus “outros” modernos está apoiado na linha abissal invisível que separa, de um lado, a ciência, a filosofia e a teologia e, de outro, os conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade, nem aos critérios dos conhecimentos da Filosofia e da Teologia, reconhecidos como alternativos. Do outro lado da linha abissal, estão os conhecimentos populares, dos leigos, dos plebeus, dos camponeses e dos indígenas. A ecologia dos saberes

reconhece a infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de conjugações específicas desses saberes para a realização de determinadas ações.

Por essa perspectiva, o estudo adentra e dialoga sobre a questão dos saberes indígenas devido a sua complexidade, uma complexidade que exige uma postura focada em compreender de forma integrada a sua totalidade, em seus diferentes espaços geográficos, de suas línguas, dos seus povos e das tradições culturais. Assim, foi abordado no estudo sobre a Universidade Federal do Tocantins, a partir desta motivação, dos objetivos e das indagações acerca da valorização dos saberes dos estudantes indígenas através do diálogo entre os saberes tradicional e acadêmico. Por esse motivo, o objetivo desse estudo é compreender os diálogos entre os saberes acadêmicos, produzidos na UFT, e os saberes tradicionais, trazidos pelos estudantes indígenas.

Como foco de apoio teórico, esta pesquisa está centrada no deslocamento epistêmico de decolonialidade, conforme propõe Catherine Walsh (2009), que indicam práticas interculturais, que possibilita abordar os conceitos de colonização, e focar em saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, educação escolar indígena, entre outros, entendendo que esta pode ser uma possibilidade de se ressignificar as marcas da colonialidade herdadas nos processos de nossa colonização. Ademais, a pesquisa também foca na ecologia dos saberes⁶ de Boaventura de Sousa Santos (2006), que propõe, no seu cerne, o diálogo entre os saberes hegemônicos (científicos) e não-hegemônicos (saberes comuns, locais). O autor enfatiza que a ecologia dos saberes se refere ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes, e da necessidade de conjugações específicas desses saberes para realizar determinadas ações.

⁶A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SANTOS, 2006, p. 154).

1.1 Problematização: justificativa e relevância do estudo

De acordo com os dados do IBGE, em sua Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios Contínua (PNADC), em 2019, 1,1% da população brasileira se declararam como indígenas. No Tocantins, 0,9% da população é indígena, ou seja, a história do Estado do Tocantins e da Universidade Federal do Tocantins é fortemente marcada pela cultura indígena, sendo cada uma delas representadas através dos grupos étnicos. Atualmente o Estado do Tocantins conta com uma população de 14.289 indígenas, com cultura e tradições preservadas dentro de sete grupos étnicos: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela e Apinajé.

O Tocantins é identificado como um Estado multicultural, onde as diversas formas de territorialidades necessitam ser conhecidas. Por esse motivo, as ocupações do Estado pelos povos indígenas e afrodescendentes, entre outros grupos, devem fazer parte de qualquer objeto de pesquisa e extensão. Diante disso, os estudos realizados têm revelado as múltiplas identidades e as diversas manifestações culturais presentes na realidade do Tocantins, bem como, as questões de territorialidade, como princípio para um ideal de integração e desenvolvimento local. Nesse contexto, a Universidade Federal do Tocantins, como centro promotor de conhecimento tem um papel fundamental de promover o desenvolvimento, através do conhecimento diverso, assim como integrar o discernimento das manifestações culturais presentes no espaço local.

Na Universidade Federal do Tocantins é notável o aumento do número de estudantes indígenas nos cursos regulares de graduação. Através do processo Seletivo Sisu 2018, por exemplo, a UFT ofertou 5% (88 vagas) para alunos indígenas e 57 delas foram preenchidas. Esse quadro revela uma conquista sobre o ano de 2005, por exemplo, quando apenas 8 das vagas foram preenchidas.

De acordo com a missão descrita no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Universidade Federal do Tocantins reflete a preocupação

de “[...] formar profissionais cidadãos e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal”. A região norte é conhecida por ser grande diversidade cultural, de múltiplos e ricos saberes, e de povos diversos. No entanto, é também uma região onde possui baixos índices de desenvolvimento humano e social. Por esse motivo, o caráter heterogêneo dos estudantes coloca a UFT frente aos desafios de fomentar práticas e metodologias educativas que permitam o diálogo entre os saberes, as culturas e o pertencimento étnico e identitário da comunidade tocantinense. Por essas características, a pesquisa adentra a seguinte questão: Existe articulação entre os saberes acadêmicos, produzidos na UFT, e os saberes tradicionais, trazidos pelos estudantes indígenas?

As considerações sobre o aparato da missão institucional da Universidade, bem como a história do Estado e de seus povos tradicionais, indicam que é necessário continuar pensando sobre os modos que se produz sentidos do saberes para as diferentes culturas, dentro dos diferentes modos de ensinar e aprender, como destacam (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2007). Assim, a pergunta proposta traz resultados reflexivos sobre os estudantes indígenas, as suas identidades e suas vivências no âmbito da universidade.

2. Percorso metodológico

O estudo assenta-se como uma pesquisa qualitativa, com objetivo descritivo. Para a análise dos resultados, optou-se pelo método de análise de conteúdo, proposto por Laurence Bardin (2010). A análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um aspecto mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida, a mensagem. Através desse método, foram utilizadas algumas formas de registro dos dados coletados, como, por exemplo, “palavras”, “tema”, “personagem” ou “item”. As formas de registro mais comumente utilizadas em pesquisas

são a “palavra” e o “tema”. Esta última, inclui a asserção do sujeito pesquisado sobre determinado assunto.

Foi considerado que toda mensagem expressa um significado e um sentido que não pode ser considerado um ato isolado. Nesta lógica, a mensagem é discutida considerando a complexidade de sua manifestação, envolvendo a interação entre interlocutor, locutor e o contexto social de sua produção. Neste tipo de análise, as condições históricas e sociais são mutáveis, influenciando crenças, conceitos e representações sociais elaboradas, e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados (FRANCO, 2003).

[...] os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve (VARLOTTA, 2002 *apud* FRANCO, 2003, p. 13).

Nesse sentido, a análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem é entendida aqui, como uma construção social, e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais nas relações estabelecidas entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2003).

O Grupo Focal com 20 estudantes indígenas foram extraídos da amostra aleatória intencional, a fim de garantir o critério pré-estabelecido, qual seja, o de serem: estudantes e também docentes que participam do Programa Institucional de Monitoria Indígena⁷ (PIMI). No caso dos docentes, foi encaminhado para o correio eletrônico de todos os docentes que atuam no programa, sendo um total de trinta e três, mas participaram da investigação apenas vinte docentes.

⁷O Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) tem como objetivo facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a sua permanência e sucesso acadêmico. A função do monitor remunerado ou voluntário é exercida por estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação e classificados em processo seletivo realizado no Colegiado de Curso (Portal UFT, 2020).

O diário de campo foi utilizado com o intuito de anotar todas as observações, de forma aprofundada, isso foi possível nos momentos com os estudantes indígenas no Grupo de Trabalho Indígena, nos eventos realizados, e nos encontros com a Equipe Gestora da UFT. Posteriormente, as principais considerações foram anotadas e transformadas em relatos, englobando alguns aspectos descritivos, reflexivos e comentários pessoais.

3. Pressupostos teóricos

3.1 Colonialidade e os diálogos entre os saberes tradicionais e científicos

De acordo com Mato (2009) há uma suposta existência de duas classes de saber, a primeira corresponderia à ciência como modo de produção de conhecimentos, ou seja, ao “conhecimento científico”. O autor que argumenta que, comumente, “[...] costuma-se assumir, pelo menos implicitamente, que esse tipo de saber tem validade universal” (MATO, 2009, p. 78). Esse conhecimento científico, dialogado dentro dos saberes hegemônicos é difundido pelas ciências nas universidades e que tomam conhecimento aquilo que é mensurável e compreensível.

A outra classe, de acordo com Mato (2009), corresponderia a ampla diversidade de tipos de saber, nesta lógica, dos modos de produção de conhecimento que costumam ser referidos como saberes particulares ou locais, ou, ainda, segundo ele, sendo tratados como conhecimentos particulares, que acabam sendo colocados como não universais. Por essa perspectiva é importante apontar como a sociedade entende o saber tradicional indígena, pois, ao falar em saber tradicional, faz-se referência ao conhecimento local que está associado à cultura e às práticas sociais que se desenvolvem e que se reproduzem sem que, para isso, tenha havido um esforço deliberado de produção de tais conhecimentos. O emprego da terminologia “tradicional”, contudo, não é consensual. Santos, Meneses e

Nunes (2005) questionam a definição adotada pelas agências internacionais e pelos instrumentos regulatórios, argumentando que a expressão pressupõe uma forma estática de conhecimento, transmitida sem alterações, de geração a geração. Assim, Santos, Meneses e Nunes (2005) acrescentam que:

Os termos “conhecimento local”, “conhecimento indígena”, “conhecimento tradicional” ou mesmo “etnociência” têm surgido com frequência na última década, com o objetivo de chamar a atenção para a pluralidade de sistemas de produção de saber no mundo e para a sua importância nos processos de desenvolvimento (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005)

Os autores questionam, igualmente, o emprego dos termos “saber local” ou “saber alternativo”, pois a utilização destes adjetivos pressupõe, em seu entender, uma hierarquização das formas de conhecimento em que “[...] é local o que não é cosmopolita e alternativo o que não se enquadra nos cânones da ciência ocidental” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 56). Cunha (2009, p. 156), também ilustra a posição anterior ao propor que o saber local “[...] refere-se a um produto histórico que se reconstrói e se modifica, e não a um patrimônio intelectual imutável, que se transmite de geração a geração”. Nesse sentido, o saber local é uma ciência viva.

Ainda sobre o tradicional, Cunha (2009, p. 365), explica que “[...] tradicionais são seus procedimentos – suas formas, e não seus referentes.”, ou seja, o tradicional diz mais respeito à “forma específica” de sua produção, do que aos seus conteúdos. Segundo o Relatório Nacional para a Convenção sobre Diversidade Biológica (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 1998), o saber tradicional é um conhecimento a respeito do mundo natural, sobre natural, transmitidos oralmente, de geração a geração. Neste sentido, são as práticas e as inovações, e não um simples repositório de conhecimentos do passado.

Esse tipo de saber (tradicional) não é tido como conhecimento universais, mas sim, particulares ou locais (MATOS, 2009). Afirma-se com o autor que essa forma de pensar muito se deve aos processos colonizadores,

à lógica da colonialidade que ainda se faz presente, que segue hierarquizando os dois tipos de produção de saberes, os quais: “[...] um pretensamente universal e outro definido como local são partes dessa dinâmica” (MATO, 2009, p. 79) As tomadas de territórios, sobre os povos remanescentes de quilombos – os Kalunga – na formação do Tocantins, por exemplo, trouxeram prejuízos a esses povos, tanto nos espaços físicos, como em suas culturas. A formação territorial do Tocantins, notadamente direcionados aos povos indígenas e populações ribeirinhas, traz consigo uma condição de colonialidade sobre os contextos de saberes.

Há diversos desafios postos por essas historicidades distintas, que remetem diretamente para a persistência de relações de colonialidade, as quais seguem condicionando e impedindo o trânsito e a legitimação dessas outras epistemologias na educação escolar indígena, por exemplo. Walsh (2009), explicitando o conceito, cita a explicação de Idón Chivas Vargas, na Assembleia Constituinte boliviana: “A colonialidade é a forma como uns se sentem superiores aos outros e isso gera múltiplas arestas de discriminação racial, e que na Bolívia mostra-se como a superioridade do branco frente ao índio, camponês ou indígena [...]” (2009, p. 8-9).

Dentro dessa abrangência existente de colonialidade, há uma classificação de vários eixos/categorias que se toma sobre os povos. A colonialidade do poder, por exemplo, refere-se a um sistema de classificação dos sujeitos “[...] baseado na categoria de ‘raça’ como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial, [...] categoria que – por sua vez – altera todas as relações de dominação” (WALSH, 2009, p. 9). Quijano (2007) entende a colonialidade do poder como uma estrutura de dominação que invade o imaginário do outro, tornando-o invisível e subalterno, enquanto afirma o próprio imaginário. A colonialidade do poder, ao imprimir seus próprios códigos simbólicos, reprime os saberes, o mundo simbólico e as imagens do colonizado, em um processo de crescente naturalização. A colonialidade do poder é produzida nas representações discursivas, e produz identidades e diferenças inferiorizadas em oposição às identidades hegemônicas. Ou seja, esse sistema

dividiu e hierarquizou, por cima, as identidades racializadas com o branco, europeu ou europeizado, seguido dos mestiços, e por último, os índios e os negros, estes ocupando os últimos degraus.

O outro eixo que explica Walsh (2009), é a colonialidade do saber. Neste eixo, a razão e a ciência eurocêntrica descartam e desqualificam a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas. No pensamento de Maldonado-Torres (2007, p. 130), essas características de colonialidade refletem sobre “o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução dos regimes coloniais de pensamento”, ou seja, há um pensamento central colonialista que guia desqualifica outros tipos de conhecimento. Ao desqualificar a sabedoria indígena, por exemplo, como superstição e credulidade, a colonialidade do saber produz efeitos subalternizadores às identidades indígenas. Para Mignolo (2005), esses conhecimentos se encontram tramados no imaginário epistemológico hegemônico ocidental. As reflexões do autor são úteis para pensarmos sobre conceitos, tais como: conhecimento, interesses, colonização, localização e escolarização. A nós, também parece importante apontar como entendemos o saber tradicional indígena, pois, ao falar em saber tradicional, fazemos referência ao conhecimento local que está associado à cultura e às práticas sociais que se desenvolvem e que se reproduzem sem que, para isso, tenha havido um esforço deliberado de produção de tais conhecimentos.

Outro eixo é o da colonialidade da natureza e da vida, em sua totalidade. É a negação de um marco cosmológico relacional de dependência e convivência com a natureza enquanto fonte de vida, o que indica que: “Ao negar essa relação milenar e integral, explorar e controlar a natureza e ressaltar o poder do indivíduo moderno civilizado sobre o resto, pretende-se acabar com toda a base da vida dos povos ancestrais, tanto indígenas como de raiz africana” (WALSH, 2009, p. 11). Segundo a autora, para esses povos, esse eixo tem um significado maior, pois tem a ver com os significados mais profundos da sua existência, configurando-se no “lugar” onde experimentam os estereótipos de supersticiosos, irracionais, entre outros.

Todas as áreas ou eixos da colonialidade estão relacionados entre si. Contudo, a colonialidade do ser, parece estar mais diretamente voltado à produção das diferenças e das identidades indígenas. A colonialidade do ser se traduz na inferiorização, subalternização e desumanização do sujeito colonizado. Trata-se da “[...] desumanização racial na modernidade [...], a falta de humanidade nos sujeitos colonizados” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 134). Esse tipo de colonialidade pode ser considerada mais evidente na sociedade e à vista da sociedade, pois difere, por meio de uma linha social, o indígena das demais identidades hegemônicas, protagonizando a inferiorização do ser.

A análise destas categorias de colonialidade, importantes para a discussão do presente, nos permite compreender outras práticas e outras interpretações para além daquelas dominantes e ocidentalizadas. Com Barreiros (2005), entendemos que os conceitos se encontram sombreados de jogos de poder, e que estes nos levam a pensar como ainda persistem os discursos produzidos nas relações coloniais, legitimados e consolidados no período moderno, compreendendo que tal naturalização ocorre, também, por meio da colonialidade do poder⁸, que sufocou e ainda silencia os povos indígenas, não lhes concedendo permissões para narrar⁹ suas próprias histórias.

3.2 Pós-colonialismo e centralidade da cultura

O Pós-colonialismo refere-se a um discurso intelectual que reúne um grupo de teorias ancoradas na filosofia, ciência política e literatura, que paradoxalmente se contrapõem ao legado colonial. “A teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural

⁸ Introduzido por Quijano (2005), em que o autor apresenta as implicações desta colonialidade do poder a respeito da história da América Latina.

⁹ Recorremos neste texto à expressão utilizada por Saïd (2005). Para o autor, o que vemos, o que sentimos, onde estamos imageticamente – tudo é narrado. Tudo é uma narrativa.

da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento – chamado, é claro, de pós-colonial (SILVA, 2000, p. 125).

Para essas análises, contribuem as referências, as matrizes e os conceitos dos campos da educação, da sociologia e da antropologia. Esse debate, essencialmente, fundamenta a compreensão do conceito relacional de cultura e sociedade, entendendo-se que esta última é composta por múltiplas culturas que mantêm relações de afinidades, umas com as outras, envolvendo os conflitos, as exclusões, as inclusões e as trocas. E, assim como as afinidades, estas múltiplas relações mantêm as diferenças, as desigualdades e as ambiguidades. Dessa forma, descarta-se, a ideia de cultura originária ou autóctone, neutra ou isenta de máculas da presença de instituições coloniais, que buscam retirar as coletividades indígenas de um amplo esquema dos estágios evolutivos da humanidade, passando-se a situá-las na contemporaneidade, em um tempo histórico múltiplo e diferenciado (DE OLIVEIRA, 1999).

Ao dar “centralidade” à cultura, Hall (1997, p. 33) nos informa que ela é constituidora de todos os aspectos da vida social. Afirma o autor: “[...] que não é que ‘tudo é cultura’, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem dimensão cultural”. Nesse sentido, sujeitos, conhecimentos e práticas podem ser pensados nas relações históricas, sociais e culturais.

A análise pós-colonialista tem se preocupado com a cultura, a história e os conhecimentos de povos que foram colonizados, e atenta aos processos e aos discursos que subjazem e produzem representações desses povos como “selvagens”, “primitivos”, “incultos”, e, portanto, sem cultura e conhecimentos, de maneira que, por serem subjugados, acabam sendo subalternizados.

Em oposição a essa lógica da colonialidade, surge o conceito de decolonialidade, que se afirma: [...] “como uma ferramenta que ajuda a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas”

(WALSH, 2009, 23), distintas dessa lógica imperialista do colonizador, e da própria modernidade. O mundo moderno, ao longo dos anos, vem produzindo conhecimentos e saberes construídos a partir das diferenças que os instituiu coloniais; segundo Mignolo (2005), a colonialidade do poder acaba legitimando ou subalternizando determinados saberes. Para situar nosso argumento, entendemos saber/conhecimento como:

[...] o saber é uma relação, um produto e um resultado: a relação do sujeito que conhece com seu mundo, o que é produzido pela interação entre o sujeito e seu mundo e o resultado dessa interação. O saber existe somente referido à situação cognitiva. Não pode existir nenhum saber em si. Daí pode considerar que todo saber é uma relação (SCHLANGER, 1978 *apud* GAUTHIER, 1998, p. 182).

As palavras de Schlanger (1978) *apud* Gauthier (1998) nos ajudam a entender as estruturas do conhecimento em relação ao seu entorno, e em relação à geopolítica do conhecimento. Esse conhecimento, baseado na epistemologia ocidental, permite que seja feita reflexões mais profundas sobre o próprio conhecimento e as relações de interesse que evoluem a hegemonia dos saberes científicos que são altamente difundidos na sociedade.

3.3 Da colonialidade ao desenvolvimento socioambiental

O Estado do Tocantins é novo¹⁰, mas sua história é antiga, e muitas vezes, aparece opaca em relação ao Estado de Goiás, do qual foi desmembrado. A ocupação circunstancial desse amplo território está assentada na descoberta de aluviões auríferos, cuja exaustão induzia constantes mudanças para outros pontos, onde aflorassem novas oportunidades de extração. Esta peculiaridade forjou o caráter descontínuo de seu povoamento, ajudado pelo trabalho missionário, que nessa ocasião, também articulava a

¹⁰ O Estado do Tocantins foi criado, por meio do Artigo 13 da Constituição Federal de 1988, sendo considerado a unidade federativa mais nova do Brasil.

ocupação e o povoamento fundando aldeamentos indígenas, onde, muitas vezes, evoluíam para a formação de núcleos urbanos.

Este processo histórico de ocupação do território das regiões mais setentrionais do Brasil produziu rebatimentos consideráveis na vida, e nas relações da população autóctone, na estruturação da rede de cidades e na distribuição espacial das atividades e da população. As ações empreendidas visavam, principalmente, à delimitação do seu domínio territorial e, posteriormente, por razões de ordem econômica, a motivação das frentes de penetração para o interior, buscando a localização e a apropriação dos recursos minerais, com preferência pelas reservas auríferas existentes.

O discurso baseado na proposta de desenvolvimento da região Norte de Goiás, e conseqüente a divisão do Estado de Goiás era o principal argumento para a emancipação do Estado de Tocantins. O atraso econômico e social advindo dos poucos investimentos realizados, eram potencialmente explanados pelos interesses da elite política e econômica local da região, assim como dos imigrantes que para a região vieram, antes de se tornar a unidade da federação. Com isso, a partir do eco desse ideário de emancipação, os projetos de desenvolvimento econômico do Tocantins se alicerçaram na expansão do agronegócio¹¹ em seu território. Por reunir várias das características ambientais e climáticas, regionalizadas no MATOPIBA¹² - Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia -, o Tocantins também é formado por “áreas planas, condições edafoclimáticas adequadas para cultivos de grãos, proximidade de terminais portuários, terras comparativamente de baixo valor comercial” (BELCHIOR, et al., 2017, p. 02), que podem possibilitar o desenvolvimento do agronegócio na região, sendo

¹¹ O termo agronegócio, de acordo com Bacha (2004), é a tradução do termo *agrobusiness* e diz respeito às atividades relacionadas com a agropecuária, que constituem o complexo agroindustrial ou sistema agroindustrial. O autor o define como conjunto de atividades vinculadas à produção e à transformação de produtos agropecuários e o dividi em quatro segmentos: o das empresas a montante (produtoras de insumos agrícolas), das empresas agropecuárias, das empresas processadoras de produtos e, enfim, das empresas distribuidoras.

¹² “Considerada a última fronteira agrícola brasileira, o MATOPIBA é resultante da expansão do agronegócio e do avanço de um modelo de produção altamente mecanizado, amparado sobre critérios de excelência e competitividade, que faz uso de tecnologias modernas. O Matopiba é composto por 337 municípios, dos quais 135 são provenientes do estado do Maranhão, 139 do Tocantins, 33 do Piauí e 30 da Bahia. Todos esses municípios estão distribuídos em 31 microrregiões geográficas que abrigam 324.326 estabelecimentos agrícolas, 46 unidades de conservação, 35 terras indígenas, 781 assentamentos de reforma agrária e 34 áreas quilombolas” (BELCHIOR, et al., 2017, p. 01-02)

uma das mais recentes áreas da expansão das fronteiras agrícolas modernas no Brasil.

A expansão da agricultura e o progresso tecnicista proposto pela modernidade, contudo, traz várias consequências para as pessoas e para o meio ambiente. Essa incorporação de novas áreas – cerrados e savanas –, à cadeia produtiva apresenta uma grande fragilidade socioambiental. Por esse motivo, algumas iniciativas tomadas, refletem preocupação sobre o eminente avanço da exploração ambiental no cerrado brasileiro. O processo gradativo da incorporação de áreas, contudo, é guiado pela lógica capitalista que espreita sobre a expansão agrícola em dimensões globais. O programa PROSAVANA é a sigla de Programa de Cooperação Tripartida para o Desenvolvimento Agrícola da Savana Tropical no norte de Moçambique. Participavam os Governos do Brasil, do Japão e de Moçambique, sendo uma iniciativa de combate ao avanço de incorporação territorial da agricultura, com o objetivo de melhorar as condições de vida da população no Corredor de Nacala através de um desenvolvimento agrícola regional sustentável e inclusivo. Este iniciou-se em 2009, mas foi encerrado em 2020, sendo derivado do também extinto programa Pró-Cerrado do Brasil.

Do lado do Tocantins, a agricultura se expande a cada ano. Segundo as informações divulgadas pela SEPLAN¹³, em 2016, o setor agropecuário foi uma das atividades, dentro do agronegócio, que mais se destacou na economia do Tocantins. Teve um acréscimo em volume de 16,2% em relação ao ano anterior, decorrente do bom desempenho da agricultura 28,5%, impulsionado pelo cultivo de algodão herbáceo 53,3%, da cana-de-açúcar 36,1% e da soja 34%. Em seguida, pela pesca e aquicultura 16,9%, e pela pecuária 0,9%, com notoriedade na criação de aves 36,2%. Além disso, a capital, Palmas [...] preconizada [...] nos moldes da arquitetura moderna [...] é materializada por [...] uma estrutura urbana

¹³ Disponível em: <<https://seplan.to.gov.br/noticia/2016/11/29/tocantins-atinge-maior-taxa-de-crescimento-do-produto-interno-bruto-do-pais/>>. Acesso em: abr.2018.

excludente, consolidando as fronteiras do capital expansionista e conservador e fechando os vértices entre a divisão regional, a fronteira e o poder (BARBOSA, 2015, p. 7-8).

Em tese, os que mais se apropriam desse desenvolvimento são as elites do setor agropecuário, que expandem o negócio sobre as fronteiras do Estado, consolidando a hegemonia do capital sobre o social e ambiental. Contudo, esse desenvolvimento traz consequências nocivas ao meio ambiente. Sassen (2016), discorre que a expansão das lavouras agroindustriais e da pecuária, em larga escala, leva ao desmatamento massivo, a mudanças nos regimes de chuva, emissões de carbono crescentes e na elevação das temperaturas, estabelecendo uma conexão, que vai, desde o local, até o global.

É diante desse aspecto que existe a necessidade premente de abordar a temática deste estudo dentro das universidades, uma vez que, tais debates, sob o ponto de vista econômico e dos grandes empreendimentos indicam que a globalização e as novas tecnologias trazem benefícios incontestáveis para a sociedade/comunidades. Por esse motivo se denota as Universidades, e mais especificamente a UFT, como alicerce para as novas abordagens sobre os temas que envolvam desenvolvimento social, ambiental e econômico em equilíbrio.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFT preconiza a formação de cidadãos que contribuíram para o desenvolvimento socioambiental do Estado e na Amazônia Legal. Isso significa que a UFT deve priorizar a formação de profissionais, contemplando a diversidade cultural e os saberes dos povos diversos que há no Estado, com a finalidade de diminuir a hegemonia do conhecimento científico sobre outros saberes. Para esse objetivo, a UFT deve buscar, não uma modalidade de ensino, mas a fomentação de práticas e metodologias que valoriza e contempla todos os saberes que contribuem para o desenvolvimento do Estado.

Na linha histórica institucional, a antiga Universidade do Tocantins (UNITINS), que era uma universidade estadual, criada por meio do Decreto nº. 252/90 de 21 de fevereiro de 1990 foi federalizada para criação

da UFT, com o intuito de auxiliar sobre o debate do desenvolvimento socioambiental e econômico. Porém, em meados do ano 2000, ocorreu o processo de federalização da Unitins. Esse processo aconteceu em meio a muitos gargalos, sendo um deles envolto pela lógica neoliberal da privatização no qual a Unitins, passou a cobrar mensalidades pelos cursos de graduação.

Em oposição às ações do governo estadual da época, em 2000, mediante manifestações de estudantes, professores e população se organizou a luta contra a prerrogativa do governo estadual, daí surgiu espaço para a criação da Universidade Federal do Tocantins. A UFT acabou encampando a UNITINS, ou seja, federalizando uma universidade pública estadual.

Atualmente a UFT apresenta uma estrutura *multicampi*, distinguindo-se das demais universidades federais do sistema de ensino superior do país, que, em geral, são *unicampi*, com atividades concentradas num só espaço urbano. Essa singularidade da UFT, se expressa por sua atuação em sete, implantados em diferentes cidades (Palmas, Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Porto Nacional e Tocantinópolis), com distâncias que vão de 70 a 600 km da Capital (Palmas).

A UFT é uma universidade consolidada no contexto territorial do Estado do Tocantins e, portanto, observa-se com facilidade a percepção e aprovação que a população tocaninense tem da sua Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Sendo, atualmente, a segunda maior Instituição Federal de Ensino Superior em nível de orçamento no Estado do Tocantins. Dentre muitos avanços no UFT, aconteciam por meio da Ações Afirmativas¹⁴, que registravam o aumento dos ingressos de estudantes indígenas. Na tabela, o quantitativo de matriculados na UFT, em 2017, de acordo com a Etnia.

¹⁴ “As ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte dos grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos” (PIOVERSAN, 2005, p. 50).

Tabela 01 – Matriculados por Etnia.

Etnia	Número	Porcentagem
Pardos	580	58%
Branco	231	23%
Pretos	158	16%
Indígenas	17	2%
Amarelos	10	1%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados disponibilizados pela UFT, 2017.

Atualmente a UFT reserva 60% de suas vagas para as cotas raciais e sociais, como estabelece a Lei nº. 12.711 de 2012, e 50% das vagas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e com deficiência na Pós-Graduação, a partir de 2017. O quantitativo representa um avanço notável avanço sobre as políticas afirmativas em relação às etnias e grupos sociais. Todavia, ainda existem muitos avanços a serem conquistados, especialmente no que diz respeito a permanência de forma ativa, desses grupos na Universidade. Nos resultados são enfatizados muitos dos problemas enfrentados pelos indígenas, dentro da perspectiva de diálogo entre saberes.

4 Análises e discussões

Os resultados originários dos debates com professores e estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins seguiram rumos hegemônicos, pautados pelas mesmas visões sobre Universidade tradicional. Voltando à pergunta dessa investigação, questiona-se: Existe uma articulação entre os saberes acadêmicos, produzidos na UFT, e os saberes tradicionais, trazidos pelos estudantes indígenas? Em um primeiro momento, os resultados voltam-se para a questão de aprendizagem. Para muitos estudantes e docentes, a linguagem foi um dos principais fatores pautados sobre a articulação do diálogo.

Nesse campo de dificuldades em trabalhar com estudantes indígenas, e da necessidade de capacitação dos professores, cita-se a fala do docente de Artes Visuais e Música, que diz: “*Considerando que uma das habilidades*

do curso é música, a mesma acaba sendo uma das dificuldades da maioria dos professores da área em trabalharem essa linguagem com os indígenas, pois tiveram uma formação erudita e que não dialogam com as culturas indígenas". Assim, verifica-se nesse ponto um choque de culturas, sendo necessário que os professores sejam orientados e capacitados sobre como dialogar com esses saberes. Essa necessidade de preparo do corpo docente foi relatada durante o *II Seminário de Desafios Indígenas* da UFT – que debateu o sistema de cotas e a permanência dos estudantes indígenas. Os estudantes que participaram do Seminário enfatizaram que a linguagem é uma dificuldade a ser considerada pela Universidade, ou seja, os estudantes que têm o Português como segunda língua, tem mais dificuldades de aprendizagem. No destaque o fragmento da fala de um dos estudantes:

[...] os/as estudantes que são aldeados desde a infância têm mais dificuldade de aprender a língua portuguesa; não acontece com os/as estudantes indígenas que moram na cidade; isso significa que as cotas não chegam aos/as estudantes que estão na aldeia; [...].

Como sugestão, foi enfatizada a necessidade de aulas específicas para estes estudantes, o que não acontece ainda na Universidade. A linguagem é importante, pois segundo Hissa (2010, p. 02) “[...] os diálogos pressupõem a troca de linguagens, discursos, teorias, métodos, fazeres, experiências, desde que sejam motivados por processos de tradução entre os universos que se põem em contato.

Ainda dentro do processo de aprendizagem, que envolve o diálogo entre os saberes, percebeu-se nos relatos, a dificuldade relacionada à integração dos estudantes indígenas com demais estudantes. Os alunos não indígenas que fazem monitoria, por exemplo, relataram aos seus docentes que existem barreiras de interação com alunos indígenas, pois esses mesmos apresentam resistências ao contato. Essa situação faz com que muitos estudantes indígenas, em relatos, considerem que as aulas de monitoria sejam desnecessárias, acreditando-se que, talvez, seja uma forma de auto-defesa desse povo que tanto enfrenta preconceitos

É importante mencionar que os problemas desses estudantes também podem ser vistos nas avaliações dos cursos, consideradas como autoritárias e punitivas. Essas avaliações se tornam difíceis, visto que o conhecimento científico enfrenta muitas limitações para dialogar com outros conhecimentos, com outros saberes, conforme pode-se perceber no relato de uma estudante indígena Karajá da Ilha:

Outro problema que enfrentamos na universidade é a forma de avaliação dos professores. São autoritárias, não reconhecem a diversidade e é punitiva. [...] para o ensino na universidade atender a diversidade (no caso os indígenas) é necessário partir do chão, ou seja, mudar a lógica de ensinar. Os projetos interculturais devem ser pensados a partir do que os indígenas almejam. Pois a maneira de ver o mundo é diferente nas sociedades. Os conteúdos ensinados na universidade tão longe de serem interculturais, pois é muito teórico, ficam muito no plano das ideias. É pensado individualmente. Para os indígenas o trabalho é muito coletivo. Ou seja, na cidade eu sou uma pessoa, na aldeia eu sou outra diferente. (Fala do estudante indígena Karajá da Ilha)

Verifica-se que os estudantes sentem falta de ações voltadas para suas peculiaridades socioculturais, não refletindo suas necessidades e anseios. Os discursos dos estudantes sinalizaram a necessidade de uma maior proximidade da UFT, procurando conhecer melhor a realidade, as dificuldades e os pontos fortes/facilidades que os indígenas apresentam. É fundamental que os professores compreendam a complexidade que envolve essa relação, para que assim, consigam se articular junto ao processo de aprendizagem, um diálogo que permita não só a troca de conhecimento, mas a construção de conhecimento, com ações mais eficazes, um conhecimento que emancipe, ao invés de colonizar e excluir ainda mais, ou levar os indígenas de “oprimido à opressor” (FREIRE, 1987).

Para os estudantes indígenas, estar na UFT é a representação de um sonho e simboliza o futuro, pois é lugar de ações de inclusão, conhecimento, cultura e qualidade. Todavia, em todos os debates, o que se ouvia era a necessidade de uma política voltada para as ações afirmativas na

Universidade Federal do Tocantins, onde os beneficiados fossem os protagonistas. Contudo, percebeu-se que a forma impositiva, monolítica e racista de se formular e de propor escolaridade para os povos indígenas, não permitem o avanço das práticas de interculturalidade, das quais tanto falamos na atualidade. Como bem elucida Walsh (2007), os indígenas trazem consigo uma longa trajetória de subalternização de sua linguagem, tradições e conhecimentos. Deste ponto, não podendo mais admitir que esse processo de subalternização prossiga com os índios universitários, tendo que se submeterem ao conhecimento dos “brancos”, sem qualquer relação com sua cultura e forma de vida.

No campo dos saberes, as ações poderiam ser voltadas a produção discursiva de intelectuais indígenas no campo educativo, como forma expandir os vínculos de interação e relação entre os saberes nos processos metodológicos. Dessa forma, a lógica contribui para outras políticas de ingresso e permanência dos estudantes indígenas na Universidade.

Sobre os discursos dos docentes que participaram desta investigação, apresentaram a permanência dos estudantes indígenas como principal problema. Também, relataram sobre a ausência nas aulas, que, segundo eles, seriam decorrentes de fatores, tais como a distância das aldeias para o campus e a própria aceitação social. Os docentes citam a falta de posicionamento da Universidade para que as dificuldades dos indígenas sejam reduzidas, além da falta de conhecimento dos próprios docentes em relação à realidade indígena. Conforme mostra algumas falas dos docentes, quando estes foram indagados sobre a existência de diálogo entre os saberes que os estudantes carregam e o saber científico, responderam:

Não, uma vez que seus saberes não são contemplados em nossas grades curriculares e programas acadêmicos (Docente do Curso de Filosofia)

Pouco, pois estes diálogos são realizados nos poucos eventos que tratam das questões indígenas (Docente do Curso de Teatro)

Pouquíssimo. Apenas em algumas disciplinas. Isso porque eles são silenciados em nosso mundo (Docente do Curso de Geografia)

Não vejo esse diálogo, veja algumas iniciativas, de aproximações realizadas pelo GTI, mas que são pequenas e insuficiente diante das dificuldades apresentadas, pelos indígenas e pela própria condição da universidade (Docente do Curso de Serviço Social).

No curso de [...] há não, mas acredito que os dois lados devem oferecer conhecimento. Eles sentem vergonha de serem identificados como indígenas. E nós deveríamos insistir mais na transmissão dessas culturas (Docente do Curso de Medicina Veterinária)

Tenho percebido um esforço, contudo pontuais e esporádicos, os/as estudantes têm inseridos mais a temática nos temas dos trabalhos de conclusão de curso. Em particular tenho tentando uma articulação não só com os/as discentes indígenas, mas também com os/as professores orientadores/as do programa (PIMI), contudo infelizmente devido ao descompasso do calendário e ao acúmulo de atividades esses diálogos não se realizam como gostaria, e nem na frequência necessária. Porém, pretendo dar seguimento na proposta no ano de 2018 (Docente do Curso de Serviço Social)

Nenhum. No meu caso, como disse anteriormente, conheço muito pouco dessas culturas. Nunca as estudei formalmente e possuo dificuldades em estabelecer diálogo (principalmente informal) com os estudantes indígenas, que me parecem muito tímidos. Tenho imensa curiosidade no assunto e gostaria de pesquisá-lo, porém não há no Curso de Arquitetura e Urbanismo pessoal com esse tipo de formação para conformarmos pesquisas consistentes. Gostaria, em futuro próximo, de participar de grupos de pesquisa na UFT que estudam o tema (Docente do Curso de Arquitetura e Urbanismo)

Não vejo esse diálogo, veja algumas iniciativas, de aproximações realizadas pelo GTI, mas que são pequenas e insuficiente diante das dificuldades apresentadas pelos indígenas e pela própria condição da universidade (Docente do Curso de História).

A fala de um dos docentes, coaduna com essa afirmação.

A universidade é eurocêntrica, privilegia uma linguagem intelectual que não é dos diversos grupos indígenas e não soube até agora – o que parece começar

a mudar com essa iniciativa – a criar uma PLUiversidade, epistêmica e pedagógica. Experiências exitosas existem em vários países latino-americanos. (Docente do Curso de História).

Corroborando com o pensamento de uma universidade pluriversa e epistêmica, defendemos, nessa investigação, que as forças externas advindas dos grupos excluídos possam reivindicar uma universidade plural, na qual também devam ser protagonistas, pois, já não há espaço para o faz de conta e para a legitimação do pensamento colonizador, eurocêntrico e antidemocrático.

Refere-se aos relatos de preconceitos e estigmas constantemente percebidos entre os professores que participaram desta pesquisa. Estes relatos, indicaram estas diferenciações como sendo algo natural ao cotidiano desses estudantes, que tendem a se excluir da comunidade acadêmica, podendo ser percebido, inclusive, nos locais em que sentam na sala de aula, buscando distanciarem-se, de serem menos vistos. Essa naturalização cotidiana é uma forma de colonialidade do poder que se representa da forma discursiva tendo como foco principal, as identidades hegemônicas sobre as diferenças (WALCH, 2009).

Os professores acreditam que essa realidade somente pode ser modificada com ações mais efetivas por parte da universidade, principalmente no que diz respeito à capacitação dos professores no tocante à relação com os indígenas, sobre como interagir com eles, e apresentando a realidade desse povo para que as diferenças trazidas por eles possam ser compreendidas. Deve ser uma construção coletiva de saberes e relações entre docentes e estudantes, na construção de metodologias que facilitem a promoção do conhecimento e o relacionamento entre os diferentes grupos.

Os docentes concordam que a articulação realizada é insuficiente, e que não promove a integração e a inclusão dos estudantes indígenas de forma efetiva, tanto que, as faltas ainda são relatadas como sendo uma constante. Sobre o assunto, bem destaca um dos docentes:

Projetos de extensão são insuficientes, pois eles não têm um caráter de obrigatoriedade e, devido à dificuldade dos indígenas de virem e permanecerem no Campus, certamente não será frequentado pelos acadêmicos. Ainda mais, “projetos de extensão” são muito voláteis (por diversos motivos). Em minha opinião, o acadêmico indígena que acessa a universidade (com exceção dos que tem português como primeira língua e dominam a tecnologia) deveria obrigatoriamente fazer uma formação continuada que o ajude a dominar melhor nossa língua, se expressar em nosso mundo e se instrumentalizar com nossas tecnologias, principalmente as mais usadas na academia. Portanto, o indígena que não tem muita habilidade na língua portuguesa e no uso do computador deve, a meu ver, inicialmente, colocar um número mínimo de disciplinas e complementar seu horário com outras como: “Língua Portuguesa”, “Leitura Dramática” e “Computação Básica e Avançada”. Só desse modo, teremos mais indígenas egressos, um número menor de jubramento e quiçá, conseguiremos diminuir o tempo de formação dos mesmos. O pensamento é perdemos tempo no início para ganhar no final. Só não sei qual o caminho para isso, se é via PPC dos cursos ou há outra maneira que não seja “projeto de extensão”. (Docente participante da pesquisa)

Assim, o docente prega uma necessária obrigatoriedade de articulação entre os saberes, todavia, acredita-se que, se partirmos de capacitações com os docentes, é possível que essa articulação seja feita de forma natural, no dia a dia das aulas, acolhendo os discentes e, também, aprendendo com eles, a partir de suas vivências e de sua cultura.

5 Considerações finais

Este estudo tem como objetivo compreender os diálogos entre os saberes acadêmicos, produzidos na UFT, e os saberes tradicionais, trazidos pelos estudantes indígenas. Verificou-se, neste estudo, que não existe articulação entre os saberes indígenas e os saberes da universidade. Com relação aos estudantes indígenas que não conseguem se integrar às regras atuais da universidade, e com os que não se sentem parte da universidade, constatou-se despreparo dos professores, preconceitos sofridos pelos indígenas, estigmas e exclusão social destes pela comunidade acadêmica, muitas vezes, preferindo esconder sua condição de indígena para evitar os

preconceitos e as discriminações. A colonialidade do poder se faz presente, pois o indígena, assim, ao invés de conseguir se sentir bem na Universidade está aprofundando o processo de colonização, refletindo as diferenças inferiorizadas, em relação as identidades hegemônicas.

É preocupante saber que essa Instituição, com 16 anos de implementação das cotas pela política afirmativa ofertada pela UFT, não tenha uma política de formação de docentes balizada e ancorada na diversidade, na interculturalidade e na ecologia de saberes. A disposição da estrutura e do funcionamento da universidade moderna e ocidental, é reflexo da sociedade hegemônica, que direciona para um caráter monoepistêmico e monodisciplinar.

Tal percepção indicou que abrir vagas por meio dos sistemas de cotas, por uma política afirmativa é extremamente importante, mas não se faz suficiente, apesar dos avanços observados na Universidade em relação à inclusão de estudantes indígenas, devido a heterogeneidade do perfil dos alunos indígenas, bem como suas condições de escolaridade. Ainda se faz necessário rever pontos que promovam a permanência desses estudantes, acreditando-se que o diálogo entre os saberes é um caminho para que se garanta a permanência com sucesso, no sentido de garantir gerar qualidade de vida para os sujeitos desse processo, garantirá autonomia, emancipação e cidadania que possibilite que os indígenas que ali estudam se tornem protagonistas da própria vida, de maneira crítica e possam escolher seus caminhos sem se afastar de seus valores, preservando sua identidade e ao mesmo tempo transformando as pessoas que vão transforma a universidade e a sociedade.

A partir disso, é possível depreender que a UFT se configura como um espaço de ambiguidades, pois, apesar de estar diretamente relacionada à concretização de seus sonhos e de seu futuro profissional, também é percebida como um espaço negativo, cheio de desafios e dificuldades, seja relacionado à língua, ou a condição de relação para com outros estudantes e professores e percebida como um espaço de aprofundamento da opressão, da colonialidade, permeado de exclusão, preconceitos e dificuldades

variadas, mas não intransponíveis. Assim, dentre as percepções destacam-se a falta de articulação entre os saberes e as dificuldades desses estudantes em compreenderem o conhecimento científico e as relações sociais dentro da universidade.

Para conclusão, várias proposições foram feitas com o intuito de melhorar a relação entre os interlocutores e aproximar seus saberes. Em suma, segundo Carvalho (2010) é necessário estabelecer um diálogo interepistêmico e intercultural com o paradigma civilizatório dos saberes. Ou seja, é necessário que, a partir da valorização intercultural, se estabeleça um diálogo horizontal sobre o que é falado na Universidade, o conhecimento científico, e os saberes expressos, a partir das comunidades quilombolas, camponesas, povos da floresta (ribeirinho, extrativista), dos ciganos e de todos os grupos que dominam saberes de alta relevância histórico-social. A experiência da UFT ainda é incipiente e está sendo construída, de maneira progressiva e na tentativa de participação de todos os agentes envolvidos. A Universidade tem buscado avançar, mas este contexto ainda encontra limitações, comuns em qualquer iniciativa que se busque a inclusão social. Considera-se como uma oportunidade em que professores, discentes e a comunidade indígena se envolvem, exige reflexões e necessita de constante aprimoramento. A experiência da UFT, apesar das limitações e dificuldades é uma experiência inovadora.

Referências

- BACHA, C. J. C. **Economia e política agrícola no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2004.
- BARBOSA, Y. M. **O segredo das fronteiras: dominação e exclusão social**. 1. ed. [S.l: s.n.], 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.
- BARREIROS, C. H. Dialogando com Peter Mc Larem: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BELCHIOR, E. B. *et al.* “Perspectivas e desafios para a região do Matopiba”. **Fronteira Agrícola**, São Paulo, n. 16, p. 1-3, jan. 2017

CUNHA, M. C. da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DE OLIVEIRA, J. P. **Ensaio de Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

FORNET-BETANCOURT, R. **Culturas y poder: interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

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

GAUTHIER, J. Carta aos caçadores de saberes populares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HISSA, C. E. V. Fronteiras entre ciência e saberes locais. **Revista Geografias**, v. 6, n. 1, p. 57-69, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística. **Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – 2019**. Rio de Janeiro: IBGE: 2019

MALDONADO-TORRES, N. Sobre La colonialidad del ser: contribuciones ao desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGUÉL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica masAllá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad central IESCO; Siglo del Hombre Editores, 2007.

- MATO, D. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Relatório Nacional para a Convenção sobre Diversidade Biológica**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/informma/item/7926>>. Acesso em: abr.2018.
- NASCIMENTO, A. C.; AGUILERA URQUIZA, A. H. Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola Indígena guarani e kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 113-132, 2007.
- PIOVERSAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 248.
- SAID, E. W. **Representações do intelectual**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos - CEBRAP**, v. 79, n. 71-94, 2007.
- SANTOS, B. S. de. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, B.S.; MENESES, M.P.G.; NUNES, J.A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Afrontamento, 2005. p. 19-101.

SASSEN, S. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. 1.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

UFT. O **Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI)**. Disponível em: <https://is.gd/71MjI>. Acessado em: 24 set. 2020.

UFT. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Disponível em: <https://is.gd/6hUXRn>. Acesso em: 25 set. 2020.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Capítulo 3

Nhandereko Guarani Mbya, tekoa Araponga: o ara e o ywy, na voz do xeramõi (O modo de ser Guarani Mbya na aldeia Araponga: tempo e espaço, na voz do mestre) ¹

**Nhandereko Guarani Mbya, tekoa Araponga: the ara and the ywy, in the
voice of the xeramõi (The way of being Guarani Mbya in the village of Ara-
ponga: time and space, in the voice of the master)**

Renato de Oliveira dos Santos ²

Karáí Tata Edy Oka ³

Samira Lima da Costa ⁴

Emílio Nolasco de Carvalho ⁵

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa e de propriedade intelectual, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu texto e figuras, inclusive fotos.

² Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS/UFRJ. Bacharel em Turismo pela UFRRJ e Bacharel em Administração - UNIABEU. Tutor à distância na Fundação Cecierj (Consórcio Cederj/UAB). Atuando nos grupos de pesquisa: NEPET: Núcleo de Ensino e Pesquisa em Turismo (UFRRJ); LabMEMs: Laboratório de Memórias, Territórios e Ocupações: Rastros Sensíveis (UFRJ); TBC-REDE: Laboratório de Turismo de Base Comunitária, Sustentabilidade e Redes (UFJF). Lattes iD <http://lattes.cnpq.br/3192933847647903>. Email: renato-santos.adm@gmail.com.

³ Augustinho da Silva - Cacique da Aldeia Guarani Mbya Araponga (Paraty - RJ). É mestre docente do Encontro de Saberes na Universidade Federal Fluminense (UFF).

⁴ Doutora em Psicossociologia e professora adjunta do departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. É líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Memórias, Territórios e Ocupações: Rastros Sensíveis, DGP/CNPq/UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lattes iD <http://lattes.cnpq.br/1253895144833105> Email: biasam2000@gmail.com.

⁵ Doutor em antropologia e professor adjunto do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua na coordenação do projeto Encontro de Saberes na UFF - diálogos intepistêmicos. Lattes iD <http://lattes.cnpq.br/6243258030063617>. Email: emiliocarvalho@id.uff.br.

1 Introdução

No caminhar em busca da “terra sem males”, da harmonia e de alcançar o *Nhanderowai*, o destino do povo Guarani, se constroem as *tekoa* (aldeias). No estado do Rio de Janeiro, se estabeleceram sete *tekoa* guarani, sendo cinco no litoral sul: *Sapukai*, (Bracuí - Angra dos Reis), *Itaxim* (Paraty Mirim - Paraty), *Guyra’i tapu* (Araponga, Patrimônio - Paraty), *Djevy* (assentamento Nhandeva, Rio Pequeno - Paraty), *Arandu Mirim* (Maman-guá - Paraty). Duas outras aldeias estão localizadas na faixa litorânea da região metropolitana: *Ara Hovy* (Itaipuaçu - Maricá) e *Ka’guy Ovy Porã* (na restinga São José de Imbassaí - Maricá).

Das oito terras indígenas do Estado do Rio de Janeiro⁶, apenas três foram homologadas: Aldeia *Sapukai*, *Guyra’i tapu* em 1995, e *Itaxim* em 1996. As Terras Indígenas *Djevy* e *Arandu-Mirim*, situadas no município de Paraty, estão em processo de identificação, enquanto *Ara Hovy* em Maricá tem terras próprias, doadas, e *Ka’guy Ovy Porã*, também em Maricá, tem situação de posse não delimitada.

A aldeia Araponga está localizada na região turística da Costa Verde, litoral Sul do Estado do Rio de Janeiro, integrando o território declarado Patrimônio Mundial da Humanidade. O território que contempla a cidade de Paraty e a Baía da Ilha Grande em Angra dos Reis foi reconhecido, em julho de 2019, pelo Comitê do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como um patrimônio mundial misto. Ou seja, tanto cultural quanto natural, expressando a riqueza da diversidade local pela cultura viva, associada ao modo de vida e às referências culturais dos povos indígenas e comunidades quilombolas e caiçaras presentes na região.

Segundo Mendonça *et.al* (2017), no contexto do processo histórico de ocupação da região da Costa Verde, muitos destes grupos foram ameaçados e expulsos de seus territórios e colocados à margem de diversos

⁶ Em 2015 começa a se estabelecer uma nova aldeia em Paraty - Aldeia Iriri Kânã Pataxi Ûi Tanara - etnia Pataxó Hã-Hã, grupo originário da Bahia.

projetos de desenvolvimento, influenciados, dentre outros elementos, pelo de turismo na região, em que prevalece: o segmento turismo de “sol e praia”; a prática do turismo de massa; a especulação imobiliária; a expulsão de grupos sociais de seu território de origem e as restrições impostas pela criação das unidades de conservação da natureza. Neste cenário a história, a memória e a trajetória dos referidos grupos étnico-raciais situam-se na perspectiva de esquecimentos e silenciamentos construídos a partir de uma experiência histórica, muitas vezes, de violência e opressão.

2 Espaço: territórios e deslocamentos - O Jaguatá, o tape porã

Embora no Brasil sejam descritas apenas três etnias principais (Kaiowa, Mbya e Nhandeva), o povo guarani é formado pelas etnias: Mbya, Nhandewa, Kaiowa, Tupi-guarani, Paraguai-guarani e Tambeope. Todas essas etnias estão sempre em deslocamento, em caminhada: em *jaguatá*.

O território tradicional Guarani Mbya abrange parte da Argentina, parte do paraguai, o norte do Uruguai, os estados do sul do Brasil e o litoral desde o Rio Grande do Sul até Espírito Santo. A ocupação Guarani no litoral do Rio de Janeiro faz parte dos diversos processos migratórios realizados historicamente por estas etnias entre diversas aldeias presente na região da Mata Atlântica.

O povo guarani se desloca em busca da terra sem mal (*yvy marãey*), da terra preferida (*yvy Mirim*), o paraíso, onde, para se chegar, é preciso atravessar a grande água.

Antigamente, os guaranis estavam sempre caminhando guiados pelo cacique ou pajé. Os pajés se juntavam e seguiam viagem a pé, buscando pela terra sem males, visitando aldeias, parentes, se reunindo...

Quando eu estava com treze, quatorze anos, fomos do Paraná até a divisa com o Uruguai caminhando, a pé. Eram umas cinquenta, sessenta pessoas e o pajé orientando, guiando. Onde tinha aldeia pelo caminho, a gente ficava à noite. Ele fala assim: “Oh, nós temos que construir um barraco... Olha, tá vindo chuva essa noite”. Então o pessoal já pá, pá, pá... Corta vara e já levanta um

barraco, e fica lá. Ixe... Quando foi meia noite, por aí, veio água, chuva... aaaaa
... Se o pajé não fala, e o pajé não sabe, nós tava na chuva, né? (Augustinho,
Karái Tata Edy Oka, 2020, *prelo*).

Hoje, apesar das dificuldades, continuam se deslocando. O caminho que se faz até a terra sem mal, é o caminho bom (*tape porã*), que é também o caminho longo. Sandra Benites - guarani nhandewa - ressalta que o caminhar guarani constrói, para além do território geográfico, territórios existenciais:

Aprendi assim, ao caminhar os Guarani constroem seu próprio território e a si mesmo, vivenciando na realidade a sua história, a narrativa da caminhada de *Nhandedy e Nhanderu 'Ete'*, o princípio do mundo. Assim, conectam a vida aqui no *yvy rupa* ao universo cosmológico, vivendo o mito na terra, o “bem-viver” para alcançar o lugar perfeito – sem dor, sem maldades, sem tristezas – que é o *Nhanderowai*, o “futuro” no pós-morte (BENITES, 2018, p. 83).

Os Guarani Mbya se relacionam de modo tradicional com as áreas onde vivem, cercados pela mata atlântica e pelo mar. Estão e são sujeitos de um contínuo processo de reorganização social, resultado das migrações na caminhada pela terra sem mal e também pela mobilidade entre as aldeias.

Diante dos novos contextos políticos e sociais impostos pela sociedade e seus modelos de produção capitalistas, onde a subsistência está baseada na propriedade e no acúmulo de capital, os guarani, que historicamente e por questões culturais se relacionam com a terra na prática da ocupação tradicional, na intinerância e na sazonalidade, são impactados a uma nova realidade, das demarcações e cessão de área, ao uso controlado e tutelado da terra, muitas vezes em processos conflituosos, que negam os saberes ancestrais e a cosmovisão, “alterando” a característica cultural dos guaranis.

Algumas aldeias acabam não conseguindo manter as crianças e formar novos pajés. Isso ajuda a reconfigurar as caminhadas, pois alguns

⁷ Divindades.

deslocamentos são feitos em busca de conselhos e curas em outras aldeias. “Eu recebo muitos parentes aqui na Araponga. Os parentes de outras aldeias e até parentes que moram na cidade, eles aparecem para conversar com o *xeramõi*, com a *xejary*, para pedir uma reza do pajé...” (Augustinho, 2020, *prelo*).

Benites (2018, p.84) destaca que os guarani das gerações mais novas se esforçam para dar continuidade ao modo de ser guarani e para garantir o acesso aos elementos principais que contribuem para o fortalecimento da identidade guarani, dentro do que acreditam ser o *nhandereko ete’i* (nosso jeito de viver verdadeiro). Segundo ela, “o juruá⁸ [os brancos], com suas atitudes e políticas, não só tiram a terra, mas também a possibilidade da harmonia e de alcançar o *Nhanderowai*, o destino do povo Guarani.”

Os Guarani estão sempre percorrendo o *yvy rupa* – o seu mundo no planeta terra, território onde inexitem fronteiras. Nesse sentido, *yvy rupa* é o próprio caminhar (guata), são as infinitas caminhadas (*teko*) em busca do *tekoa porã rã*, o fundamento do jeito futuro de ser e viver desse povo, ou seja, o *nhandereko*, nosso sistema. Por isso, vivem sempre em movimento, transitando de uma aldeia a outra, visitando seus parentes para se fortalecerem, *onhomom-baerete*, mantendo a essência do ‘ser guarani’, o fundamento da pessoa (BENITES, 2018, p.84).

Sandra Benites afirma que o *corpo é um território*. Do mesmo modo, Alberto Alvares, cineasta guarani Nhandeva e professor da língua guarani, diz: *a língua é nosso território*. Assim, na sociedade guarani, de modo geral, o corpo e a língua são a base da sabedoria principal. Para a autora o corpo é a relação com o outro e é fundamental para a construção da sabedoria, onde “a construção dos corpos físicos e simbólicos se faz de acordo com as necessidades e os ambientes, sempre levando em consideração a cosmologia e os costumes guarani” (BENITES, 2018, p.5).

⁸ Ou não indígenas.

2.1 Tempo: o encontro entre gerações – *xeramõis*, *xejarys* e *kyringues*⁹

Antigamente era assim, todo mundo falava com o pajé e pedia conselhos: para sair, para ir até outra aldeia, para ir procurar alguma coisa no mato, mel, pescar... Tudo era com ele. *Antigamente* é um tempo que sobrevive nas memórias, e fala das infâncias dos mais velhos. Os mais velhos – *xeramõi* e *xejary* – são aqueles que viveram muito, por andarem no *Tape Porã* – caminho bom, e seguirem o *Arandu* de *Nhanderu* – sabedoria de *Nhanderu*. Augustinho Karáí Tata Edy Oka (2020, *prelo*) lembra:

Eu aprendi muito com o pai da minha mãe, eu dormia com ele e ele sempre falava comigo... Ele dizia: “Se você põe a mão pro *Nhanderu* você vai alcançar mais de cem anos”. Eu era ainda garoto, ele segurou em minhas mãos com força, apertando mesmo, e me disse que eu ia viver mais de cem anos, que eu tinha um espírito forte, muito forte. Ele me contava histórias e dizia que eu tinha que andar com *Nhanderu*, que eu devia erguer as mãos ao alto em respeito à *Nhanderu*, Estava me preparando, me ensinava com as histórias dos nossos parentes, que o *xeramõi* dele contou pra ele.

As palavras dos mais velhos ensinam sobre o que fazer e o que não fazer, aconselham sobre o modo de se relacionar com as outras pessoas, com o rio, com o céu, com as divindades, com a *opy*¹⁰, com as crianças, com as próprias emoções e sentimentos. Assim, o tempo de que trata o povo guarani é o tempo geracional, o antigamente é o tempo dos avós e seus ancestrais. O tempo dos sábios é o tempo presente, marcado pela presença dos *xeramõis* e *xejarys*, e o tempo passado, marcado pelas memórias de convivência com seus próprios *xeramõis* e *xejarys*. Temporalidade, portanto, marcada pela experiência direta no encontro entre gerações, nas relações com o mundo e com a espiritualidade, inseparáveis do próprio *Nhandereko*¹¹.

⁹ Os mais velhos e as crianças.

¹⁰ Casa de reza tradicional.

¹¹ Modo de ser.

O tempo também está relacionado ao processo de conhecer a si mesmo e aos outros. As crianças se expressam continuamente, pelo seu próprio modo de ser. São as próprias crianças, em suas manifestações de existência, que vão delineando os caminhos que seguirão. Os nomes das crianças são dados após o início da fala. Do mesmo modo, as definições de caminhos são delineadas no próprio processo comunitário. Nas ações do cotidiano em aldeia, se delineiam as habilidades individuais e necessidades coletivas, como plantio, música, reza, artesanato, construção de casas e outras.

Na aldeia, esses tempos e essas habilidades são reconhecidas pelos *xondaros* (professores e guerreiros da aldeia), que são aqueles que vão ajudar a criança a desenvolver naquela direção. Tem um *xondaro* que ensina a criança na *opy*, o *xondaro* que ensina a caçar, dançar, pescar, usar a natureza. Por exemplo, no mato tem muito cipó que mata peixe, também tem madeira que nós tiramos a casca depois ponhamos na água e os peixes morrem. Lembrando-se dessas experiências, Augustinho comenta que, quando criança, aprendeu com o *xondaro* de sua aldeia deste modo. “Chegava lá e metia o facão no cipó, levava o cipó e batia na água, esperava, depois de três, quatro horas os peixes já estavam mortos e todo mundo pegava peixe e levava pra mãe” (Augustinho, 2020, *prelo*). Atualmente, é deste mesmo modo que as gerações se encontram e as crianças aprendem como o *xondaro*.

Figura 1: *Xeramõi Karai Tatá Edy Oka* (Augustinho) e *Xejary Paramirim* (Marciana), em frente à *opy*.



Autor: David Abreu (2020).

A compreensão de que as crianças – *kyringue* – são presentes de *Nhanderu* contribui para uma vida em comunidade, apoiada na convivência diária entre as várias gerações e no contínuo compartilhamento de fazeres e saberes. Como dizia o *xeramõi* de Augustinho, “se *Nhanderu* manda pequeno, é para trabalhar na terra com pai e mãe”. Apoiados pelas falas dos *xeramõis* e *xejarys* do passado, os *xeramõis* e *xejarys* do presente ecoam os ensinamentos para as crianças da atualidade.

Quando a criança está na *opy*, se diz que está na “escola”, porque na aldeia é a casa de reza que ela vai aprender tudo como foi antigamente. A *Opy* é a escola do guarani. Em primeiro lugar, aprendem a falar com *Nhanderu*. Depois, aprendem o resto, todas as atividades na aldeia – tudo isso junto é o *nhandereko*.

É *Nhanderu* que escolhe quem pode ser pajé, porque *Nhanderu* conhece o *nhe’ẽ*, o espírito da pessoa. O pajé faz a oração e pergunta para *Nhanderu* quem pode e quem não pode. Quando o *xondaro* crescer, pode ser que *Nhanderu* diga que não pode mais, porque percebe que aquele *xondaro* tem um espírito ‘fraco’, e pode não suportar as rezas que vai precisar

fazer. Neste caso, se for usar o *petyngué*¹², vai cair. E o pajé não pode cair. Precisa usar *petyngué*, encher e andar por aí, e fica forte.

Em outras etnias, se o cacique morrer quem vai ficar no lugar dele é o filho. No território guarani Araponga não é assim. “Eu tenho isso como meu avô falou. O guarani fala com *Nhanderu*, pergunta para *Nhanderu* quem pode ser cacique, quem pode ser pajé. Nós, guaranis, fazemos assim” (Augustinho, 2020, *prelo*).

Na aldeia Araponga, as crianças ficam perto do *xeramõi*, da *xejary*, aprendendo na *opy*, ajudando, trabalhando na terra, ajudando a construir casa, ajudam na cozinha, na roça, plantando, colhendo, fazendo artesanato guarani, cantando no coral. Na aldeia todos trabalham. As crianças participam de tudo, aprendem tudo: fazer as casas, fazer o roçado, preparar a terra para plantar, fazer artesanato. Todo mundo tem que ajudar, na roça, na cozinha, no artesanato.

2.2 As casas – lugar de construir junto, viver junto

Para fazer as casas, precisa aprender a escolher a madeira que a gente aproveita da mata, às vezes da árvore que já tá caída. Aí, usa a grande em cada ponta e no telhado, tudo encaixado, pra ficar forte. O telhado e a parede ficam separados; o telhado precisa trocar depois, a cada dois anos. Na parede usa madeira menor e bambu pra trançar, pode usar tronco de palmeiras deitado e canas de taquara em pé, aí vai amarrando tudo com cipó e depois enche tudo com barro.

¹² Cachimbo.

Figura 2: Xeramõi Augustinho, colocando barro por dentro da casa.



Autor: Renato Santos (2019).

O barro tem que tirar de perto de onde tá fazendo a casa. Vai cavando, molhando o barro e pisando. Vai batendo o barro pra fazer as paredes, ficam um de cada lado, um dentro e outro fora, e usa também o barro que caiu pra fazer os arremates. Se quiser fazer janela, não põe o barro naquele espaço. O chão também é de barro. Aí vai molhando o barro que tá ali e cuidando, tirando as pedras grandes, molhando, usando a enxada pra ficar mais liso, batendo, socando até ficar bom; depois tem que varrer.

A cobertura pra fazer o telhado, tem que ir à mata, escolher a palmeira boa da guaricanga, pro telhado ficar forte, pra folha não dar bicho. Não pode arrancar a folha que tá dando flor, porque ela é a mãe. Se tirar essa, não vai ter mais palmeira depois. Pra cortar tem que ser na lua cheia e pra ela continuar brotando é bom cortar quando o dia tá chovendo, sem muito sol. Assim, depois de um ano ela já tá grande, e mais um ano elas já estão fortes e grossas de novo.

Figura 3: Crianças colocando barro por fora da casa.



Autor: Renato Santos (2019)

Na Araponga, constroem as casas de barro, as janelas e portas com a madeira dali. Não têm energia elétrica, então usam placas fotoelétricas, e as posicionam onde todo mundo usa: na *opy*, que a noite tem que ter a luz pra fazer a reza, no postinho do médico, na cozinha.

Assim as casas são construídas, e a energia é distribuída na aldeia. Para saber onde cada casa pode ser construída, para saber quando e como plantar, perguntam a *Nhanderu*. Para manter a união e a espiritualidade, o *xeramõi* e a *xerajy* orienta que toda a aldeia se reúna diariamente na casa de reza. Por isso, a primeira construção da aldeia é a *opy*. E depois vai fazendo as outras casas rodeando a *opy*, porque a *opy* fica olhando pra onde o sol nasce, pro *karai*.

2.3 A *Opy* na aldeia - conversas com *Nhanderu*

A *Opy* é a casa de reza. Na *Opy* é que o *xeramõi* faz o canto para *Nhanderu*. Se uma criança tá doente, a família leva para o pajé e o pajé faz oração, cantando para *Nhanderu*.

Na *opy* se aprende a palavra, o canto, a dança, o porquê de fazer o canto, a dança, como se comportar para aprender o trabalho do pajé, para fazer a reza e encontrar o “remédio”. Quando o guarani entra na *opy* ele entra pra chamar *Nhanderu*, pra ficar perto de *Nhanderu*, ali se canta, dança, agradece, reza, conta o que se está sentindo no *nhe’ẽ*¹³. Ali, o guarani está conversando com *Nhanderu*, com o criador de tudo. Conta como foi o dia, o que está acontecendo, pede para *Nhanderu* afastar as coisas más e também agradece.

Quando se constrói a *opy*, ela é diferente das outras casas, é grande pra caber todo mundo. Aí acontecem as rezas e faz o *Nhemongara’i*. Na *opy* não tem janela, só a porta, e na hora da reza tem que ficar coberta. É colocado um pano porque o vento não pode entrar, se o vento entra ele pode levar alguma coisa que não era pra levar. Os espíritos o espírito de quem já esteve na *opy* e dos antepassados ficam ali.

Na *opy* não pode entrar calçado, porque *Nhanderu* não tem nada no pé, *Nhanderu* anda sem nada. Também não pode entrar com cheiro de *jurua*¹⁴, não pode usar perfume e nada que tenha o cheiro muito forte.

Todo dia quando começa a entardecer, a aldeia Araponga começa a se preparar para entrar na *opy*. Tem que preparar o corpo, então todo mundo para de trabalhar. Faz uma refeição antes de anoitecer, porque de noite, quando já está escuro não pode mais comer - principalmente carne, porque o corpo fica com outro cheiro. Pra ficar perto de *Nhanderu*, precisa fazer como ele ensinou, cuidar do corpo, não comer sal nem açúcar, não usar óleo, fazer tudo no fogo, a batata doce e o aipim na água, o *tipá* no forno.

Quando entram na *opy*, os pajés começam a usar o *petyngua*¹⁵, a preencher a casa de reza com a fumaça do *petyngua*. A fumaça é pro espírito, não é pra gente. Começam passando sobre as próprias cabeças, como se

¹³ Espírito.

¹⁴ Tudo que tenha odor muito forte, perfumado.

¹⁵ Cachimbo tradicional, talhado em madeira com a imagem de um animal. Instrumento de cura.

estivessem banhando o corpo na fumaça, lavando, limpando e purificando o corpo, depois vão passando em tudo e na *opy*.

Depois todos vão acendendo seu *petynguá* e fazendo como o *xeramõi* e a *xejary*. Os pajés podem passar também na cabeça dos parentes e pela *opy*, nos instrumentos, no milho, nos objetos usados na casa de reza¹⁶, nas portas, entradas e saídas da *opy*, como uma limpeza e proteção, purificando e aproximando de *Nhanderu* e afastando os males.

A fumaça sobe para *Nhanderu* e espanta, mantém os males afastados e limpa o corpo, aproximando todos de *Nhanderu*.

Figura 4: Xeramõi com *petynguá* na *opy*.



Autor: Renato Santos (2019)

Em Araponga, o *xeramõi* e a *xejary* ensinam como aprenderam com seus avós. Enquanto dançam e cantam, ensinam as crianças a por a mão pro *Nhanderu*, Porque, se as crianças, os jovens, os adultos estão dançando

¹⁶ Instrumentos usados no canto e na reza para *Nhanderu*.

e cantando, precisam fazer *jajerody*¹⁷. Se não fizerem, *Nhanderu* não olha, todos que estiverem na *opy* precisam fazer.

A primeira oração é a dança das crianças. Cantam e dançam. Depois os pajés. Quando tem alguém doente, se sentindo mal, o pajé faz a reza e canto.

Figura 5: Coral na *opy*



Autor: Renato Santos (2019)

Quando todos estão bem, não tem nenhuma criança ou outra pessoa doente, o pajé não faz oração, só acontece a oração das crianças, que é a dança e o canto das crianças; o pajé põe a mão pro *Nhanderu* e só. Mas quando tem alguém doente todos os pajés podem fazer a reza.

Na *opy* a aldeia canta pra falar com *Nhanderu Ete*¹⁸ e *Nhandexy Ete*¹⁹. Muitos dizem que o juruá não conhece *Nhanderu*, pois seus líderes religiosos costumam dizer que “nosso Deus é um só”. Augustinho, entretanto, ressalta: “O guarani tem *Nhanderu Ete*, *Nhandexy Ete*, *Nhanderu Papa’i*, *Nhanderu Karai*, *Nhanderu Tupã*, *Nhanderu Jakaira*. Então, que eu falei agora seis, seis que nós temos, e tem mais, mas o juruá não sabe. Juruá fala... ah , nosso Deus... só um...” (Augustinho, 2020, *prelo*).

¹⁷ Reverenciar - erguer as mãos para *Nhanderu*

¹⁸ Masculino - ete verdadeiro/ primeiro

¹⁹ Feminino

A centralidade da *opy* reúne todos, ao fim de cada dia. O *xeramõi* estimula toda tarde as crianças e jovens, a cantarem e dançarem para *Nhanderu e Nhandety*, a quem ele chama de “nosso pai, nossa mãe”. Explica que eles cuidam da terra, trazem alegria, trazem força para todos os *mbya*. As mãos pra cima são para a mãe e o pai trazerem a sabedoria para o povo guarani. A música é para levar *Nhanderu e Nhandety* no coração, para não esquecer a resistência.

Então, por isso, eu, toda tarde quero que a criança canta. Todas as tardes. Aí vem pra mim, né? Aí, bate no meu coração, quando a criança canta, aí eu tenho que cantar também pro *Nhanderu*. Aí eu levanto e canto, eu faço oração também. Se não... eu não fico quietinho... Porque quando canta tá fortalecendo o espírito, muito (Augustinho, 2020, *prelo*).

Por isso, o *xeramõi* e a *xejary* ressaltam as crianças e jovens que, quando tocam violino e violão, e quando cantam, não devem ficar parados, precisam mexer corpo. Então todo mundo tem que se mexer, se movimentar, se expressar no ritmo da dança, da música.

3 Considerações Finais

Nhande karuju: conversas no fim da tarde

As conversas no fim da tarde, do lado de fora do *opy*, ao redor da fogueira, reúnem toda a família e os amigos, trazendo experiências do dia, planos, sonhos. As conversas, os cantos e os silêncios na aldeia sussurram segredos de um existir possível, que às vezes parece qual inaudível, mas está constantemente presente.

Nos muitos encontros entre os autores, várias possibilidades se desenharam. O *xeramõi* Augustinho esteve na Universidade Federal Fluminense, como professor convidado da disciplina Encontro de Saberes, e recebeu muitos professores e estudantes na aldeia; os professores Samira e Emilio receberam as famílias das aldeias em suas casas na universidade, estiveram na aldeia muitas e muitas vezes, se colocaram a aprender novos

modos de ser docente, orientaram a pesquisa de Renato para alcançar resultados que fossem ao encontro das memórias da aldeia; Renato se transformou muitas vezes durante o período do mestrado, e esteve com professores-orientadores e com mestres *xeramôï* e *xejary*, construindo um outro pesquisador.

No barro, no rio, na chuva, no trabalho árduo das construções e plantações, na sustentação diária das refeições e dos cuidados com as crianças, em cada passo na aldeia, em cada tempo na aldeia, *Nhanderu* está presente. A vida segue, há muito ainda a se aprender.

Referências

BENITES, Sandra. **Viver na língua Guarani** (mulher falando). Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - PPGAS, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

MENDONÇA, T.C.M.; SANTOS, R.O.; LOPES, P.C.B.; ANDRADE, S.R.; MORAES,

A.P.V. Turismo de base comunitária na Costa Verde (RJ): caiçaras, quilombolas e indígenas. **Revista Brasileira de Ecoturismo**, São Paulo, v.10, n.2, mai/jul 2017, pp.328-356.

SANTOS, Renato de Oliveira dos. **Saberes e ocupações tradicionais**: memória e visitação na Aldeia Guarani Mbya Araponga – RJ. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Capítulo 4

Redes entre comunidades tradicionais e instituições de extensão na Baía da Ilha Grande/RJ ¹

Networks between traditional communities and outreach institutions at Ilha Grande Bay (RJ)

Patrick Maurice Maury ²

Lamounier Erthal Villela ³

Diná Andrade Lima Ramos ⁴

Nicholas Augusto Mendes da Rocha Lima ⁵

1 Introdução

O conflito entre o Marquês de Pombal e os jesuítas levou à expulsão da ordem do Brasil em 1759 e à confiscação de seus bens. Essa situação se evidenciou como campo de poder (BOURDIEU, 2002, 2010), que se organiza e reorganiza para extrair riquezas de um território ⁶. Tal apresentação dos fatos coloca religiosos e burocratas (neste caso, a

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa e de propriedade intelectual, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu texto e figuras, inclusive fotos.

² Pós-doutorando PPGTIA/UFRRJ, Pesquisador do Programa de Ensino Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial PEPDT/UFRRJ. <http://lattes.cnpq.br/9864566437453305> E-mail: patrick.maury@uol.com.br

³ Professor do PPGTIA/PPGDT/UFRRJ e Coordenador do Programa de Ensino Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial PEPDT/UFRRJ. <http://lattes.cnpq.br/0265624345647321> E-mail: lamounier.erthal@gmail.com

⁴ Doutora PPGTIA/UFRRJ, Pesquisador do Programa de Ensino Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial PEPDT/UFRRJ. <http://lattes.cnpq.br/2973656775835876> E-mail: dinalimaramos@hotmail.com

⁵ Graduando em Ciências Econômicas pela UFRRJ, Membro do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial PEPDT/UFRRJ. <http://lattes.cnpq.br/5816453668898133>

⁶ Entendido como relação de uma população com um espaço geográfico do qual retira seu sustento e produz sua identidade. E-mail: nicholasmendes84@gmail.com

Companhia do Grão-Pará e do Maranhão) em perspectivas análogas: divergem as maneiras de agir, mas permanece a expansão do modelo colonial ou colonialidade ⁷ (QUIJANO, 2002); fica estabelecida a normalidade das atitudes racistas e a liberdade de exploração dos “bens comuns” animais, vegetais e minerais.

Outra ruptura simbólica acontece com a abertura dos portos às “nações amigas”, em 1808. Naquele ano, Portugal cedeu à pressão da Inglaterra, que tornou possível a fuga da corte para o Brasil. Passou, então, a vingar uma nova forma de colonialidade: o colonizador colonizado⁸ pela nação amiga (SANTOS, 2003). Esta, por sua vez, enfraquecida pela Segunda Guerra Mundial, cedeu sua influência no Brasil ao “Tio Sam”.

Foi nesse tempo relacional que surgiu no Brasil, com apoio da Fundação Rockefeller, a Extensão Rural (1949) e, duas décadas depois (1972), mediante parcerias com prestigiosas universidades da América do Norte, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), que unificou num sistema nacional os institutos de pesquisa dos estados, centros universitários de pesquisa e seus próprios centros distribuídos no território nacional.

A diversificação da extensão começou a ocorrer a partir de outros marcos de políticas nacionais, como: a Constituição Nacional de 1988, que criou o Sistema Único de Saúde; a Lei nº 9433/1997, que instituiu a Política Nacional de Recursos Hídricos; a Política Nacional de Assistência Social (BRASIL/MDS, 2005); e a Lei nº 11.326/2006, que estabeleceu as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Em escala territorial, cada uma das políticas tem formas próprias de governança política, atuação nos processos de participação social, desenvolvimento territorial e científico. Além dessas políticas, outros mecanismos estruturam os territórios a partir de três institutos fundiários diferentes: Unidades de Conservação,

⁷ O autor peruano, Aníbal Quijano, nascido e criado nas lutas camponesas, promoveu essa expressão para designar a negação do outro, que constitui a base da relação social entre colonizador e colonizado.

⁸ SANTOS, B. de S. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. *Novos Estudos Cebrap*, n. 66, 2003.

Terras Indígenas e Organizações Quilombolas, vinculados a diferentes ministérios brasileiros, respectivamente Meio Ambiente, Justiça e Cultura.

A rede de relações entre comunidades tradicionais e instituições de extensão na Baía da Ilha Grande/RJ se organiza, principalmente, a partir das políticas de saúde, com apoio da FIOCRUZ; de recursos hídricos, com atuação do Comitê de Bacia Hidrográfica do Rio Guandu (CBH Guandu); da política agrária, a partir do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PEPEDT/UFRRJ)⁹; e de um movimento social organizado nacionalmente: o Movimento dos Sem Terra (MST).

A caracterização da dinâmica territorial, resultado das relações entre essas instituições e destas com as comunidades tradicionais, recorre à mesma metodologia utilizada, desde dezembro de 2019, para debater a atuação do PEPEDT/UFRRJ no Colegiado da Baía de Ilha Grande, o Colegiado BIG, na produção de uma visão do futuro (MAURY *et al.*, 2020). O intuito dessa abordagem é enfatizar neste capítulo a contextualização das comunidades e a discussão da reversão do isolamento geográfico e político, resultado da fragmentação das ações governamentais.

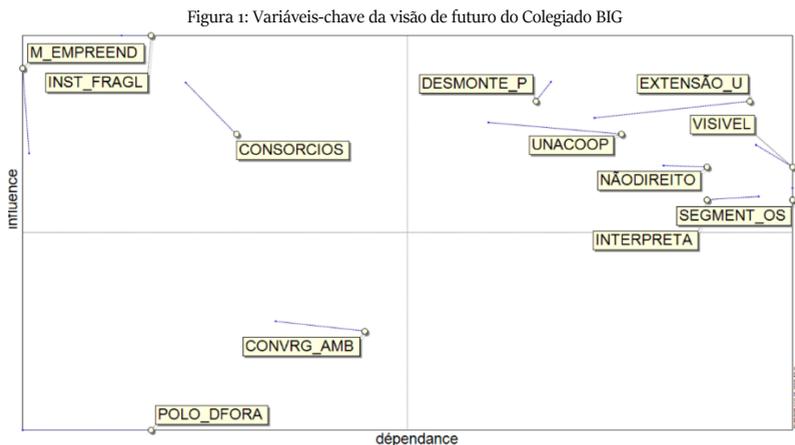
2 Análise

A “modernidade”, que caracteriza a continuidade da vinculação do Brasil aos modelos e interesses exógenos (colonialidade), resulta, atualmente, no litoral Sul do Estado do Rio de Janeiro, onde está incluída a BIG, na construção de um modelo de desenvolvimento territorial assentado num vasto sistema de portos, áreas retroportuárias, ferrovias e megaempreendimentos.

A avaliação acima referida do Colegiado BIG pelo Colegiado BIG apontou para variáveis-chave, sendo elas duas estruturais: os megaempreendimentos e a fragilidade das instituições municipais. A

⁹ O serviço foi inicialmente prestado por Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET). Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial; têm origem na chamada pública 11/2014, conjunta do MDA, CNPq e Secretaria Especial para Mulheres.

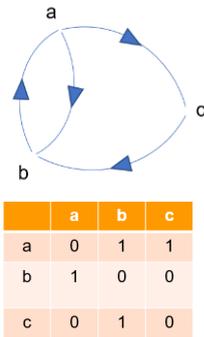
primeira tem nítida perspectiva de perda de influência, fato que merece ser analisado. As outras quatro variáveis mostram forte evolução nas próximas décadas: os consórcios intermunicipais, a política estadual de apoio à agricultura familiar institucionalizada numa união de cooperativa (UNACOOP¹⁰), a extensão universitária e, com menor grau de influência, a convergência das pautas sociais e ambientais, como mostra a Figura 1 a seguir.



Esse resultado da análise relacional da avaliação do Colegiado BIG foi obtido com uso do aplicativo Micmac, parte de uma caixa de ferramentas de prospectiva estratégica territorial (GODET; DURANCE, 2011), baseada nas propriedades da multiplicação matricial. Em geral, essas propriedades foram demonstradas numa obra de Boole ([1854], 2009), fundamento da estatística, e, em particular, na metodologia relacional, base da concepção dos bancos de dados e da metodologia quali-quantitativa nas Ciências Sociais. A base do processo de análise é a caracterização das influências indiretas entre variáveis de um sistema, como mostra a Figura 2 a seguir.

Figura 2: Fundamentos do cálculo matricial booleano

¹⁰ A UNACOOP, apesar de pouco atuante atualmente na BIG, foi utilizada como palavra-chave para resumir a ideia da importância da função logística no apoio à comercialização dos produtos da agricultura familiar.



A Figura 2 mostra uma situação onde os participantes da análise consideraram a existência de 3 variáveis: “a”, “b” e “c”. Observa-se a existência das influências de “a” sobre “b”, “b” sobre “a”, “a” sobre “c” e “c” sobre “a”. Essas influências são registradas na forma de uma matriz (figura ao lado) que, multiplicada às potências 2 a 5, revela as influências indiretas, como é o caso, nesta figura, de “c” sobre “a” por intermédio de “b”, assim como de “a” sobre si próprio por intermédio de “c” e “b”. Esse modo de cálculo estatístico que revela as influências indiretas permite ordenar as variáveis segundo seus graus de influência e dependência no sistema estudado. Permite também prever as modificações desse ordenamento no tempo a partir do número de influências indiretas existentes no ciclo, pelo qual passa a influência indireta de uma variável sobre outra.

Fonte: Maury *et al.* (2020).

Um propósito específico dessa análise é, *in fine*, a discussão do caráter minoritário das comunidades tradicionais e o desafio colocado pela “desproporção das forças entre os atores envolvidos no conflito é descomunal”, como descrito num relato de extensão universitária em território de mineração: “Violências de Mercado e de Estado” (DIAS; OLIVEIRA, 2018, p. 227)¹¹.

A análise consiste em caracterizar as comunidades rurais da BIG, considerando critérios usuais nas políticas públicas, como localização e demografia, entre outros, e estabelecer as relações entre os agentes identificados acima e seus processos de atuação na BIG, refletindo sobre as redes que se formam, nesse contexto, entre agentes e discutindo o efeito das organizações sociais nessa dinâmica.

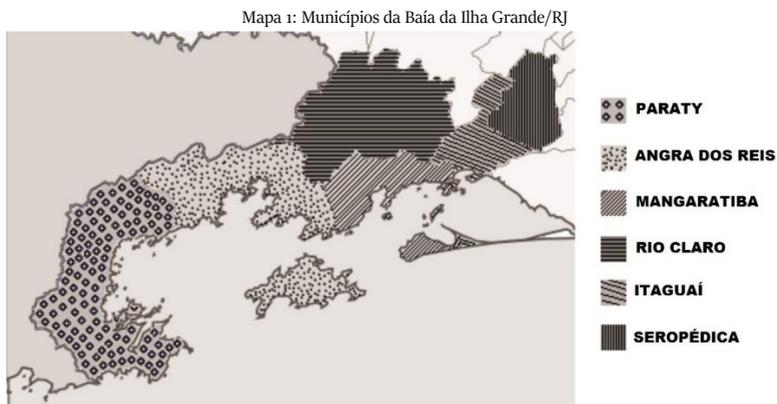
2.1 Comunidades, assentamentos e outros territórios sociais e ambientais na BIG

Novas políticas territoriais começaram a ser desenhadas nos anos 2000. O Colegiado BIG surgiu na segunda década deste período, como forma de organização social promovida para a implementação da política de desenvolvimento agrário. Em um segundo momento, percebeu-se a

¹¹ DIAS, A.; OLIVEIRA, L. *Violências de Mercado e de Estado, no contexto do Empreendimento Minerário Minas-Rio, Conceição do Mato Dentro – MG 2015 a 2017*. Belo Horizonte, MG: Scienza, 2018.

necessidade de apoio da extensão universitária realizada na UFRRJ (RAMOS, 2019). Outros mecanismos territoriais de participação social, indicados na introdução, surgiram no mesmo período, em escala nacional. Na BIG, como também indicado na introdução, foram: o MST, o CBH da bacia do rio Guandu e a FIOCRUZ.

O território da Baía da Ilha Grande tem se expandido com as atividades do Colegiado BIG e, atualmente, é composto por seis municípios: Paraty, Angra dos Reis, Mangaratiba, Itaguaí, Seropédica e, mais recentemente adicionado, Rio Claro.



Fonte: elaborado pelos autores.

Esses municípios compartilham entre si características populacionais, produtivas, socioespaciais e naturais, as quais influenciam diretamente as redes que se formam. Atividades portuárias, expansão do turismo, especulação imobiliária, dentre outros, são fatores que vêm alterando a dinâmica das populações tradicionais, seja positiva ou negativamente nesses territórios. A degradação ambiental é um dos principais fatores que prejudica essas populações, visto que, de modo geral, todas se utilizam dos meios “naturais” para sua subsistência e estão em uma posição mais fragilizada em relação aos grandes centros. Deve-se, então, buscar uma forma de conciliar o crescimento econômico com a sustentabilidade das populações tradicionais, proporcionando a elas as

condições para continuar com seus costumes, crenças, rituais e formas de produzir.

A população da BIG é de aproximadamente 530.000 pessoas, com um IDH médio de 0,713 e um PIB *per capita* médio de R\$ 51.016,42, índices que seriam considerados ótimos caso não fossem observadas as discrepâncias intrarregionais. No Quadro 1 estão sistematizados os indicadores dos municípios que compõem o Território BIG:

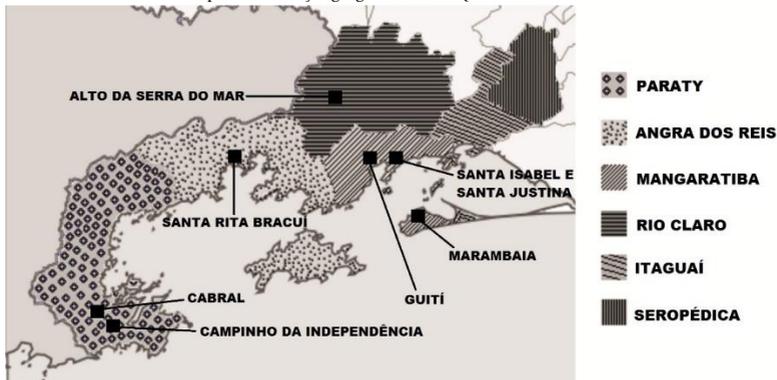
Quadro 1: Indicadores socioeconômicos dos Municípios do Território BIG

Município	População (Estimativa IBGE 2019)	IDH (2010)	PIB <i>per capita</i> em R\$ (2017)
Seropédica	82312	0,713	49882,41
Itaguaí	133019	0,715	61819,73
Rio Claro	18529	0,683	19285,26
Angra dos Reis	44468	0,753	84853,61
Mangaratiba	203785	0,724	51893,01
Paraty	43165	0,693	38364,52

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2017 - Resultados definitivos.

O Território BIG abriga quatro representações das comunidades tradicionais: Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs), Indígenas, Caiçaras e Agricultores Familiares. Com relação às Comunidades Quilombolas, totalizam-se sete credenciadas (Mapa 2 e Quadro 2). Segundo o banco de dados da Fundação Palmares e da Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPISP), existem, aproximadamente, 500 unidades familiares distribuídas nos municípios de Paraty, Angra dos Reis, Mangaratiba e Rio Claro.

Mapa 2: Localização geográfica das CRQs no Território da BIG



Fonte: elaborado pelos autores.

Embora essas comunidades tenham suas atividades econômicas ligadas diretamente ao território, pois parte delas utiliza-se do turismo, da produção artesanal da pesca e da agricultura como principal fonte de renda, elas enfrentam inúmeros problemas para exercer sua territorialidade. Concomitantemente à longa espera acerca da titulação de seus territórios, devido à grande burocracia, veem seu lugar de vida cobiçado por interesses de outros agentes rendidos aos interesses do mercado.

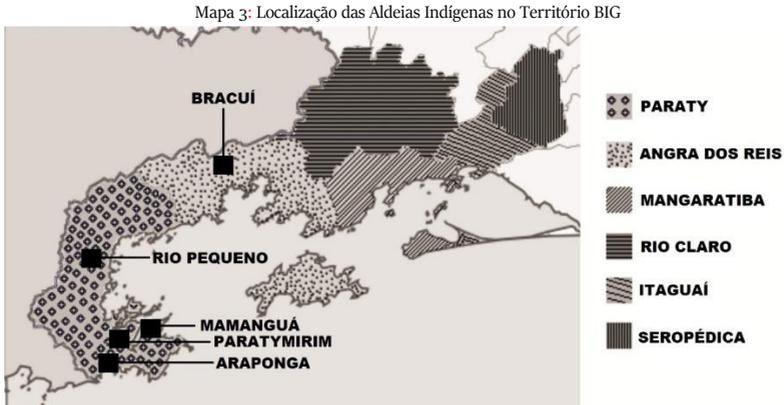
Quadro 2: Caracterização das Comunidades Quilombolas Certificadas da BIG

Nome	Município	Situação Fundiária	Área	Quantidade de Núcleos Familiares
Alto da Serra do Mar	Angra dos Reis/Rio Claro	Não Titulada	327,19ha	20
Cabral	Paraty	Não Titulada	512,84ha	50
Campinho da Independência	Paraty	Titulada	287,94ha	59
Guiti	Paraty	Não Titulada	Sem Informação	Sem Informação
Marambaia	Mangaratiba	Titulada	52,99ha	124
Santa Isabel e Santa Justina	Mangaratiba	Não Titulada	Sem Informação	Sem Informação
Santa Rita Bracuí	Angra dos Reis	Não Titulada	616,65ha	129

Fonte: elaborado pelos autores com base em <https://cpisp.org.br/>

Com relação à população indígena no Território BIG, ela é majoritariamente de origem Guarani e situa-se nos municípios de Paraty

e Angra dos Reis, como representado no Mapa 3. Essa população é formada por cerca de 600 integrantes e ocupa uma área aproximada de 2.400 hectares (Quadro 3). Sua subsistência é garantida pela agricultura, pesca, artesanato e turismo.



Fonte: elaborado pelos autores.

Quadro 3: Caracterização das Comunidades de Origem Indígena no Território da BIG

Nome	Município	Situação	Etnia	Área Titulada	Nº de integrantes
Paratymirim (Parati-mirim)	Paraty	Homologada	Guarani	79ha	171
Araponga	Paraty	Homologada	Guarani	213ha	40
Mamanguá (Arandu-mirim)	Paraty	Em identificação (2010)	Guarani	Sem Informação	Sem Informação
Bracuí (Sapukai)	Angra dos Reis	Homologada	Guarani	2000ha	379
Rio Pequeno	Paraty	Em identificação (2010)	Guarani	~18ha	Sem informação

Fonte: elaborado pelos autores com base em <https://terrasindigenas.org.br/>

As comunidades caiçaras surgiram da mescla de populações indígenas, negras e portuguesas, resultando numa cultura singular, com seus próprios hábitos culturais. Encontram-se três principais comunidades caiçaras na Baía da Ilha Grande/RJ, sendo elas a de Joatinga, de Ilha Grande e de Vila de Trindades. Esses povos tiveram seus territórios altamente explorados pela especulação imobiliária desde a década de 1950, quando as primeiras estradas foram abertas na região, sendo expostos ao

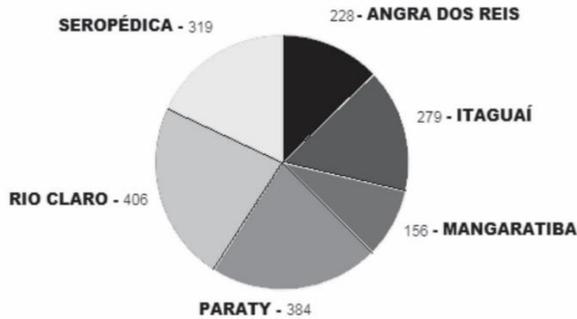
loteamento de seus territórios, venda indevida e imposição de regras que tentavam suprimir sua cultura. Por esses motivos, foram obrigados a se afastar cada vez mais de seus territórios de origem.

As atividades caiçaras giram, em grande parte, em torno da pesca, uma vez que foram desde sua criação habitantes das regiões costeiras. No entanto, também se alimentam por meio da caça e coleta. Uma importante referência é o Fórum das Comunidades tradicionais (www.preservareresistir.org/noticias), parte do site do observatório da Fiocruz (www.otss.org.br) e o livro de Gallo e Nascimento (2019).

O Território BIG abriga também agricultores familiares, que, para efeitos de enquadramento nas políticas de desenvolvimento rural, estas também se aplicam aos silvicultores, aquicultores, extrativistas, pescadores e povos indígenas. De maneira legal, o agricultor familiar é aquele que pratica atividades no meio rural, não detém área maior do que quatro módulos fiscais, utiliza predominantemente mão de obra da família nas atividades econômicas do seu estabelecimento, tem percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento e dirige seu estabelecimento com sua família, de acordo com o Art. 3º da Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006 (BRASIL, 2006).

A Agricultura Familiar no Brasil tem grande peso econômico e social. Em 2018, somou um faturamento anual aproximado de US\$ 55 bilhões, enquadrando-a como a 8ª maior do mundo em termos produtivos. No Brasil, ela é responsável por aproximadamente 60% da produção de leite, 59% dos suínos, 70% do feijão, 34% do arroz, 87% da mandioca, dentre outros. No Território da BIG há em torno de 1800 estabelecimentos da Agricultura Familiar, os quais ocupam uma área de 21ha e produzem banana, abóbora, tangerina, coco-verde e outros inúmeros (vide figuras 3 e 4 e Quadro 4).

Figura 3: Número de Estabelecimentos da Agricultura Familiar no Território da Baía da Ilha Grande/RJ (Lei nº 11.326)

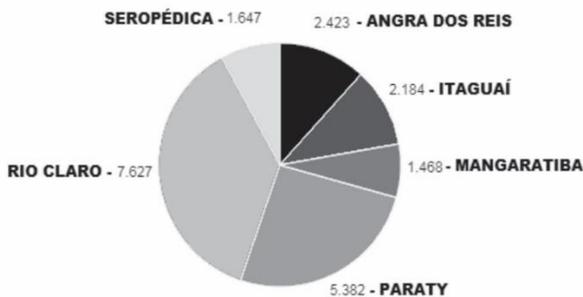


Fonte: IBGE - Censo Agropecuário

Fonte: IBGE, 2006 (Atualizado em 2012). Censo Agropecuário.

Os municípios de Rio Claro, Paraty e Seropédica são aqueles com o maior número de estabelecimentos. Rio Claro também é o município com maior área destinada à atividade. Em segundo lugar, em termos de área, posiciona-se Paraty. É possível que o número expressivo de estabelecimentos, frente aos demais municípios estudados, esteja relacionado à sua proximidade com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e seus diversos núcleos de pesquisa que atuam no município, auxiliando, junto a outras instituições, o registro dessas propriedades.

Figura 4: Área da Agricultura Familiar em hectares no Território da Baía da Ilha Grande/RJ



Fonte: IBGE - Censo Agropecuário

Fonte: IBGE, 2006 (Atualizado em 2012). Censo Agropecuário.

Quadro 4: Caracterização da Agricultura Familiar no Território BIG

Municípios Abrangidos	Nº de estabelecimentos da Agricultura Familiar no Território BIG	Áreas de produção + áreas potenciais	Produtos comercializados
Paraty, Angra dos Reis, Mangaratiba, Rio Claro, Itaguaí e Seropédica.	1772	~36.000 ha	Bananada, banana, abóbora, peixe, tangerina, limão, quiabo, cana-de-açúcar, coco verde, goiaba e maracujá

Fonte: elaborado pelos autores a partir de <http://unacoop.org.br/mapas-de-produtos-por-regiao/> e IBGE - Censo Agropecuário (2006).

Por fim, os Pescadores Artesanais também estão inseridos no Território BIG. Diferentemente dos caiçaras, essa categoria está mais associada ao modo ou técnica de prática da pesca. Contudo, isso não significa que suas atividades sociais e econômicas estejam descoladas do território. Devido a fatores naturais e geográficos, a pesca é caracterizada como a atividade econômica mais importante e, provavelmente, a única fonte de renda para essas comunidades. Porém, essa atividade vem sendo prejudicada pelas instalações portuárias, as quais, muitas vezes, não consideram os ciclos de reprodução, balneários e outros fatores naturais relativos à produção pesqueira. O resultado disso é a diminuição da relação pescado/pescador e, conseqüentemente, da renda e qualidade de vida dessa população.

Arelado a isso, a especulação imobiliária que se acirrou nas últimas décadas no território fez aumentar o lançamento de esgotos sem tratamento nos rios e canais que desembocam na baía, o que resulta na diminuição drástica do número de peixes. A poluição ambiental, ligada às embarcações que atendem ao turismo marítimo, se soma negativamente à sobrevivência e reprodução dos animais marinhos.

Quadro 5: Número de Pescadores Artesanais com Registro na Baía da Ilha Grande/RJ

Município	Nº de Pescadores Artesanais
Seropédica	03
Itaguaí	376
Rio Claro	Sem informação
Mangaratiba	301
Paraty	599
Angra dos Reis	622

Fonte: Ministério da Pesca (2010).

Esses dados, para as tecnocracias pública e privada, ilustram uma baixa relevância econômica e demográfica das populações tradicionais e são considerados suficientes para explicar a sua “incapacidade” de convencer essas instâncias sobre a legitimidade de suas expectativas de conservação dos territórios de memória. Essa perspectiva muda um pouco quando entram na pauta os conhecimentos tradicionais relacionados às plantas medicinais, mas não ao ponto de reconhecer a existência de outro padrão de organização da sociedade humana, com igual relevância, na modernidade.

Entretanto, até sabendo da impossibilidade de esgotar nestas poucas páginas a demonstração da consistência dessa hipótese, esta publicação surge num momento propício e no lugar adequado para colocar o tema em discussão. No intuito de fortalecer as indicações apresentadas na análise do campo de poder entre instituições de extensão e comunidades tradicionais, no item 2.2 a seguir, nas considerações finais e prospectivas são fornecidas algumas referências sólidas de pesquisa científica e de processos socioambientais implantados no Brasil.

Desde já, é possível, utilizando apenas as abordagens demográfica e ambiental, vislumbrar perspectivas que coloquem em questão o preconceito de fragilidade das populações tradicionais. Primeiramente, terras indígenas e comunidades quilombolas são áreas de memória não apenas para centenas de famílias que ali vivem, mas para dezenas de milhares de descendentes e mestiços de populações originárias, escravizadas, de origem africana, além de brancos pobres que constituem a maioria das populações rurais e urbanas no Brasil, como mostram os censos demográficos do IBGE. Ademais, museus de populações tradicionais, como o Museu dos Quilombos e Favelas Urbanos (MUQUIFU¹²), no Morro do Papagaio, em Belo Horizonte/MG, constituem indícios da continuidade dos territórios e dos diálogos entre lugares de

¹² O MUQUIFU pode ser visitado e debatido na sua sede, no morro do Papagaio e na internet @museologiakilombola, no Instagram.

memória silvícolas, rurais e urbanos. Em segundo lugar, por maior que sejam o crescimento territorial e os impactos ambientais de agronegócio brasileiro, as áreas ocupadas por esse sistema de produção correspondem a menos de 8% do território nacional, ou 24% quando incluídas as áreas de pastagens degradadas.

A recuperação das áreas degradadas e a conservação das margens dos mananciais hídricos são atividades que correspondem melhor às características da agricultura familiar e que ainda representam mais de 80% das unidades produtivas rurais. Esses dados correspondem às variáveis-chave da visão de futuro do Colegiado BIG (Figura 1) e que apontam para a influência crescente e autônoma da convergência de pautas das organizações sociais e ambientalistas na dinâmica territorial.

A visão sistêmica apresentada a seguir analisa a reprodução dessa visão de “minoría frágil” e seus efeitos. Trata-se, portanto, não apenas de uma metodologia de análise, mas também de uma maneira de difundir o pensamento crítico que pauta a Gestão Social¹³, disciplina em construção numa perspectiva plural da cultura brasileira. A análise que segue abrange quatro instituições de extensão e seus modos de atuação em comunidades tradicionais da BIG.

2.2 Campo de poder entre agentes de extensão

A análise do campo de poder e do modo como ele se organiza entre extensões e comunidades tradicionais na Baía da Ilha Grande/RJ se situa na continuidade da avaliação retrospectiva que o Colegiado BIG fez de sua atuação¹⁴, no mês de dezembro 2019.

Trata-se de uma abordagem matricial com referência ao conceito de Campo de Poder, na obra de Bourdieu (2002, 2010), com uso das

¹³ A Gestão social, referência do processo de extensão do PEPEDT/UFRRJ, foi desenvolvido no Brasil, nas duas últimas décadas, por uma rede de pesquisadores de abrangência nacional e influência externa. O marco é a Constituição Cidadã Brasileira de 1988, que institucionalizou políticas de participação social.

¹⁴ Trata-se de uma análise de Forças e Oportunidades, Fraquezas e Ameaças, sistematizada num artigo de pesquisadores do PEPEDT, aprovado para discussão no XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social, ainda não publicado.

propriedades de análise matricial descritas acima. Nesta abordagem, analisa-se: a atuação de agentes sociais em seus próprios campos (*habitus*); nos campos dos outros agentes (variáveis); e, de maneira sistêmica, todas as relações de influência – diretas e indiretas – entre *habitus* e variáveis no campo de poder.

A matriz de relações de atuação de extensões, descritas na introdução deste capítulo, em comunidades tradicionais da BIG utiliza campos e conceitos-chave da Gestão Social e corresponde a escalas territoriais da governança governamental (Organização Política), do Desenvolvimento Territorial Sustentável (DTS), do Desenvolvimento Científico Tecnológico (DCT) e da cidadania deliberativa. A matriz a seguir (Quadro 6) apresenta modos de atuação das instituições (agentes) nos campos. As instituições consideradas como referência de campo são as seguintes: Fiocruz/Organização política, CBH/DTS, UFRRJ/DCT, MST/Cidadania deliberativa. Suas respectivas variáveis de atuação (*habitus*) são: o Sistema Único de Saúde (SUS); o Comitê de Bacia Hidrográfica (CBH) Guandu, enquanto unidade de gestão; a Gestão Social, unidade metodológica da extensão da UFRRJ na BIG; e o Coletivo como instância de cidadania deliberativa nos assentamentos do MST.

Quadro 6: Matriz de atuação de Instituições de Extensão em Comunidades tradicionais

Campos/Agentes	FIOCRUZ	CBH	UFRRJ	MST
Organização política	SUS	PNRH	Agroecologia	Titulação
DTS-Desenvolvimento Territorial Sustentável	Saúde Comum (SaudeComum)	CBH Guandu	PEPEDT	Assentamento
DCT-Desenvolvimento Científico Tecnológico	Observatório (Observatório)	SNIRH	Gestão Social (Gest_Soc)	Escola MST
Cidadania Deliberativa	Fórum	X	Colegiado	Coletivo

Fonte: elaborado pelos autores.

As palavras-chave que descrevem as outras variáveis de relacionamento correspondem, fora os *habitus* (diagonal), às referências de organização política: Política Nacional de Gestão dos Recursos Hídricos (PNRH) para os CBH, Política Nacional de Agroecologia para a Extensão da UFRRJ na BIG, política nacional de titulação de terras pelo INCRA (referência para atuação do MST). No DTS são as seguintes: Saúde

comunitária, que corresponde à variável de organização territorial; PEPEDT/UFRRJ, à organização territorial da extensão; e os assentamentos, inclusive os assentamentos da reforma agrária, as colônias de pescadores, os quilombos, as reservas, entre outros, que correspondem às unidades territoriais de processos de titulação.

No DCT, o processo de produção e troca de saberes está organizado pela Fiocruz na forma de Observatório. Na gestão de recursos hídricos, o processo está consolidado no Sistema Nacional de Informação de Recursos Hídricos (SNIRH-HIDROWEB). A Escola Florestan Fernandes é a referência para a produção e difusão dos saberes no MST. Para a Cidadania Deliberativa, o Fórum (de comunidades tradicionais) é o modo de atuação da Fiocruz, e o Colegiado (BIG) o modo de atuação da UFFRJ. Não existe modo de atuação institucionalizado dos CBH na escala da Cidadania Deliberativa, tendo em vista a ausência de escala local-municipal na PNRH.

O Quadro 7 apresenta a descrição dos *habitus* e outras variáveis, o nome como aparece nos gráficos e o campo de referência.

Quadro 7: *Habitus* e outras variáveis relacionais

Nº	Descrição	Variáveis	Campo
1	Sistema Único de Saúde	SUS	GOV Políticas Públicas
2	Segurança Hídrica	PNRH	GOV Políticas Públicas
3	Centro de Pesquisa em Agroecologia /Embrapa	AGROECOLOG	GOV Políticas Públicas
4	Titulação de Terras	TITULAÇÃO	GOV Políticas Públicas
5	Pesquisa Saúde Comunidades Tradicionais	SAUDECOMUM	DST_Dev.Territ.Sust
6	Comité da Bacia Hidrográfica do Rio Guandu	CBH Guandu	DTS_Dev.Territ.Sust
7	Programa de Ensino Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial	PEPEDT	DTS_Dev.Territ.Sust
8	Assentamentos da Reforma Agrária	ASSENTAR	DTS_Dev.Territ.Sust
9	Observatório dos Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina	OBSERVATÓR	SABER/Des.Cient.Tec.
10	Sistema Nacional de Informação sobre Recursos Hídricos SNIRH-HIDROWEB	SNIRH	SABER/Des.Cient.Tec.
11	Epistemologia da Gestão Social	GEST_SOC	SABER/Des.Cient.Tec.
12	MST Escola Nacional Florestan Fernandes	EscolaMST	SABER/Des.Cient.Tec.
13	Fórum de Comunidades Tradicionais	FÓRUM	CidadaniaDeliberativa
14	Colegiado do Território da Baía da Ilha Grande – BIG	GOLEGIADO	CidadaniaDeliberativa
15	Coletivos dos Assentamentos da Reforma Agrária	COLETIVOS	CidadaniaDeliberativa

Fonte: elaborado pelos autores.

A quantificação das influências relacionais dos agentes no campo (Quadro 8) é realizada a partir da pontuação da influência dos agentes nos *habitus* e em outras variáveis: influência pouco relevante = 0, influência nos processos operativos = 1, influência nos projetos = 2, influência nas missões = 3, influência na existência = 4. O resultado final é obtido por meio do uso do aplicativo Mactor (GODET; DURANCE, 2011) pela multiplicação matricial e apresentado em dois gráficos complementares (figuras 13 e 14) a seguir:

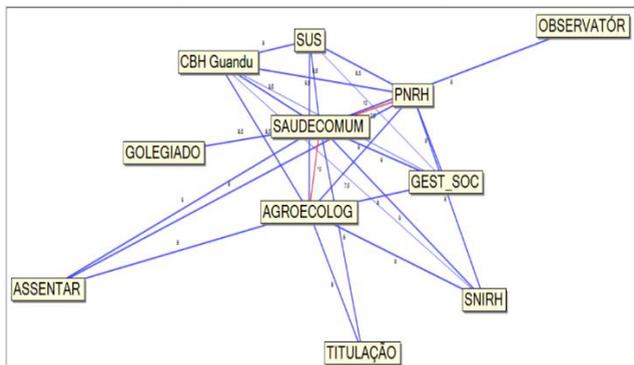
Quadro 8: Matriz de pontuação

2MAO	© IHSOR-ENT-A-MACTOR														
	SUS	PNRH	AGROECOLOG	TITULAÇÃO	SAUDECOMUM	CBH Quandu	PEPEDI	ASSENTAR	OBSERVATÓR	SNIRH	GEST_SOC	EscolaMST	FÓRUM	GOLEGIADO	COLETIVOS
FIOCRUZ	3	2	1	0	3	1	2	1	2	1	1	0	2	1	1
CBH / ANA	1	3	2	1	2	3	1	1	1	3	2	1	0	1	0
UFRRJ	1	2	3	3	3	2	3	1	1	2	3	2	1	3	0
MST	3	2	3	4	3	2	0	4	1	1	1	3	0	1	3

Fonte: elaborado pelos autores.

O resultado obtido é apresentado em diversas configurações numéricas e gráficas. Na Figura 5, por exemplo, estão representadas as dinâmicas de rede, e, na Figura 6, o grau de proximidade entre as quatro instituições no âmbito das suas formas de atuação em atividades de extensão na BIG. A análise relacional permite superar as inúmeras formas de fragmentação em quatro campos significativos da organização das comunidades tradicionais na BIG, bem como apontar mudanças que invertem essas tendências e seu efeito global na colonialidade.

Figuras 5: Formação de rede entre os agentes



Fonte: os autores.

A Figura 5 acima desenha a rede de relações entre *habitus* e variáveis, e resulta da soma das influências dos agentes que caracterizam o campo de poder assim criado. Nesse campo, a maior capacidade de articulação dos interesses das entidades de extensão é a variável Saúde Comunitária (SAUDECOMUM). Entre as instâncias de participação social institucional - Observatório, Colegiado, Coletivos e CBH -, o último aparece com maior capacidade de articulação, provavelmente por ter caráter deliberativo e normativo. Comparando as referências das entidades de extensão, a UFRRJ possui a maior capacidade de articulação em decorrência de suas especializações em Agroecologia e Gestão Social, com forte aplicabilidade no território analisado. Em seguida vem o CBH, que disponibiliza, a partir do SNIRH (Sistema Nacional de Recursos Hídricos), uma detalhada base de dados cartográficos sobre a integralidade do território. O MST, por sua vez, aparece como organização muito autônoma com o *habitus* COLETIVOS e articulada com as outras organizações de extensão do território, em particular por meio da política pública de titulação e, principalmente, de assentamentos, variável ASSENTAR.

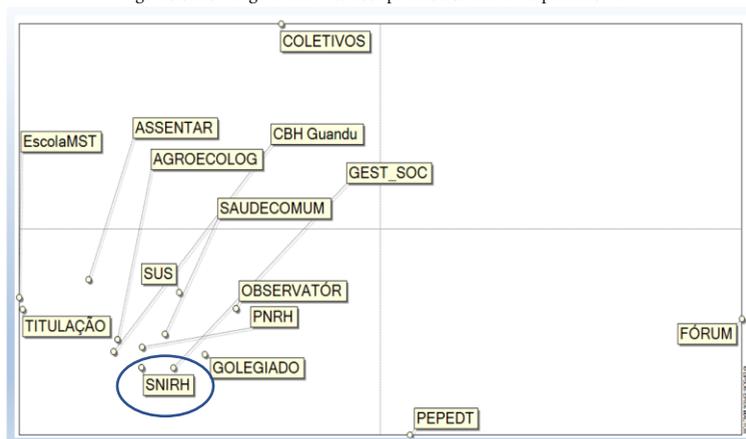
Para esse gráfico foi utilizado o aplicativo Mactor (GODET; DURANCE, 2011), que permite, para facilitar a leitura das relações, selecionar as variáveis com maior número de relações¹⁵. Isso indica a

¹⁵ Neste caso, para facilitar a leitura do gráfico foram selecionadas apenas as relações que influenciaram mais de 25% das outras variáveis.

influência limitada de um instituto de DCT: Observatório e de um de participação Colegiado. Finalmente, a ausência de quatro: PEPEDT, EscolaMST, FÓRUM e COLETIVOS. Esses resultados indicam a baixa influência dos institutos de participação social (cidadania deliberativa) e específicos da extensão PEPEDT, EscolaMST.

A Figura 6 mostra¹⁶ a convergência das instituições em relações às variáveis e permite indicar o escopo de interesses comuns (destacados pelo círculo na figura) e, portanto, probabilidades de cooperação. Esta figura leva em conta 100% das relações e permite estabelecer uma lista de sete variáveis de maior convergência: a SAÚDECOMUM está novamente numa posição central, junto com AGROECOLOG, CBH Guandu, PNRH e GEST_SOC; o COLEGIADO integra essa lista, enquanto o SUS fica um pouco afastado, junto com a TITULAÇÃO e ASSENTAR. Entretanto, essas duas variáveis formam um foco lógico com a EscolaMST na medida em que são variáveis do MST. Ficam afastados do interesse comum os COLETIVOS, FÓRUM e PEPEDT.

Figuras 6: Convergência de interesse para estabelecer uma pauta comum



Fonte: os autores.

¹⁶ Para evitar erros de interpretação, importa sinalizar que as posições que precisam ser levadas em conta são dos pontos, não dos nomes das variáveis. Por exemplo, o ponto da EscolaMST está junto de TITULAÇÃO e próximo de ASSENTAR.

Sistematizando a análise, é possível identificar uma pauta de coordenação e cooperação das quatro instituições que abrangem duas variáveis de governança política: Gestão de Recursos Hídricos e Agroecologia; duas variáveis de Desenvolvimento Territorial Sustentável (DTS): Saúde Comunitária e CBH Guandu; duas variáveis de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DCT): Sistema Nacional de Informação de Recursos Hídricos (SNIRH-Hidroweb) e Gestão Social; e um mecanismo de Cidadania deliberativa: o Colegiado BIG. O MCT, que não tem nenhuma das suas variáveis no foco inicial, tende a ter participação fundamental por ser referência nacional na política de Agroecologia, inclusive nos mecanismos de cadastramento dos produtores para apoio ao beneficiamento em agroindústrias familiares e à comercialização.

Em relação à visão de futuro do Colegiado BIG (Figura 1), fica a questão da promoção da formação de consórcio(s) intermunicipal(ais). Quanto à questão de uma narrativa que atualize o mapa de poder das comunidades tradicionais, considerando as suas relações familiares e sociais, além dos limites de suas terras, esboçam-se a seguir Considerações Finais e Prospectivas a partir dos institutos de participação social, conforme consta na matriz de atuação de instituições de extensão em comunidades tradicionais da BIG (Quadro 6).

3 Considerações finais e prospectivas

Descreveu-se, inicialmente, o contexto atual das comunidades tradicionais no Território da BIG, onde existe uma visão comum da questão territorial como fonte de recursos e de identidade. Nessa parte, apresentou-se a percepção dos integrantes do Colegiado da BIG sobre seus pontos fortes e oportunidades, pontos fracos e ameaças. A partir dessa autopercepção, foram examinadas quatro instituições de extensão que atuam no território e analisadas suas relações e seus modos de atuação. Finalmente, juntou-se as perspectivas das instituições de extensão com aquelas do Colegiado BIG.

A autonomia das comunidades tradicionais nos mecanismos de participação que lhes foram outorgados pelas instituições de extensão aparece, nesta análise, como extremamente reduzida. Entretanto, uma análise mais aprofundada dos resultados apresentados neste capítulo permite apontar, a partir da matriz (Quadro 6), quatro variáveis de participação social, perspectivas que poderão modificar as tendências descritas na análise.

O primeiro mecanismo de participação que parece merecer uma atenção mais detida está ausente na matriz, pois inexistente no marco institucional: a PNRH (Lei nº 9.433/97) não estabelece nenhuma instância abaixo dos Comitês de Bacia Hidrográfica (CBH). Entretanto, de um lado, a qualidade da metodologia de caracterização e das informações sobre recursos hídricos de superfície disponíveis no SNIRH-Hidroweb, e, de outro lado, os dados do Cadastro Ambiental Rural – CAR (Lei nº 12.651/2012) já resultaram em mecanismos de gestão integráveis e aplicáveis até a escala das unidades de produção agrícola, bem como sua localização em microbacias. Iniciativas e protagonismo surgiram a partir desses recursos.

Ademais, a Agência Nacional de Águas (Lei nº 9.984/2000) reconheceu a influência desse processo e criou o Programa Produtor de Água, institucionalizando uma perspectiva de Conservação e Recuperação de áreas degradadas, envolvendo Pagamentos por Serviços Ambientais. São referências os projetos das bacias do Pípiripau (DF), Extrema (MG) e Paraná (PR), que alimentam a barragem de Itaipu, chamado Cultivando Água Boa (PR). Um protótipo abrangente e detalhado desse processo participativo foi elaborado em Minas Gerais, por meio de uma parceria entre as secretarias de Agricultura e do Meio Ambiente, e oficializada na forma de decreto do Governo do Estado, incluindo a metodologia de Indicadores de Sustentabilidade Agroambiental (ISA). Posteriormente, juntando os processos do CAR e dos ISA, foi elaborado um curso na modalidade a distância (EaD) (FERREIRA *et al.*, 2012), realizado em escala nacional, com apoio do Ministério do Meio Ambiente, podendo ser

replicado. Trata-se de um pacto entre usuários de recursos hídricos e instâncias governamentais para conservação e revitalização de recursos hídricos na escala de sub-bacias hidrográficas. O projeto piloto envolveu recomposição ambiental em compensação da outorga coletiva de demandas de reservação (barragem) para usos compartilhados entre abastecimento urbano e irrigação.

O segundo é o Observatório, adotado para pesquisa da Fiocruz e que envolve populações tradicionais situadas, em parte, no Território BIG. Esse projeto está descrito e detalhadamente analisado em Gallo e Nascimento (2019). O modelo geral é de pesquisa em comunidades tradicionais, com devolução dos resultados para análise crítica por essas comunidades. Sua aplicação é relativamente recente na área de pesquisa orientada à saúde e à elaboração de produtos farmacêuticos, pois envolve questões complexas de direitos das populações tradicionais. Trata-se, na prática, de metodologia de pesquisa participativa mais do que de participação social, considerando o sentido de cidadania deliberativa, como colocado na matriz. Esse mecanismo, no caso da atuação da Fiocruz, é o Fórum das Populações Tradicionais, protagonista do projeto da Fiocruz e não apenas como mecanismo de participação outorgado.

Nas Ciências Sociais, principalmente na Antropologia e em outras disciplinas que trabalham retrospectivamente há milhares e dezenas de milhares de anos, existem processos análogos de devolução e que envolvem regras universitárias de ética. Nesse caso, não existem habitualmente pagamento de direitos. Pode-se considerar essa relação uma dívida das populações tradicionais para as sociedades modernas (MAUSS, [1925], 2008). A percepção dessa dívida e seus correlatos aceitação e devolução, bem como a afirmação de Mauss, que “não existe dívida gratuita”, indicam a existência de um modelo “econômico” distributivo e que não requer mediação de um Estado.

Para a situação brasileira existem diversos autores de referência, porém, parece mais revelador, a partir de uma perspectiva unificada, o resultado de décadas de pesquisa de campo com aborígenes da atual

Austrália, alcançado por Glowczewski (2015). O autor fez devolução de sua pesquisa para a população estudada e, no Brasil, para aborígenes e afrodescendentes, durante um intercâmbio de seis meses que incluiu participação no programa de formação de professores indígenas. Os resultados são, respectivamente, a demonstração da complexidade e modernidade do pensamento aborígene análogo aos modelos de inteligência artificial (Tetracubo) e à percepção das populações tradicionais brasileiras assistindo aos vídeos de cerimônias de populações tradicionais da Austrália.

O terceiro e quarto mecanismos, o Colegiado (RAMOS; VILLELA, 2019) e o Coletivo são amplamente documentados e avaliados no Brasil, em particular nos textos de Gestão Social, entre os quais uma coleção organizada por Tenório, (2013, 2016, 2018). É preciso, entretanto, registrar as respectivas especificidades que estabelecem limites na sua escala de aplicação. No primeiro, que constitui um espaço de debate, articulação e formulação, a escala pode ser variável. No segundo, baseado na tomada coletiva de decisões, a escala é necessariamente limitada ao conjunto de famílias. Os colegiados, antes de serem utilizados nas políticas territoriais, foram amplamente adotados em todas as escalas da política nacional de saúde.

Os estudos sobre participação social incluem todo o escopo dos formatos institucionais de participação, como conselhos, audiências, conferências, entre outros que buscam essencialmente a coleta de opinião e a percepção social para elaboração de políticas públicas federais, estaduais e municipais. Nesses casos, as pautas não são estabelecidas por sociedades tradicionais e sofrem críticas semelhantes por colocarem questões que essas populações se sentem incapazes de responder, sem constituir um espaço de fala e escuta.

Em conclusão, observa-se a existência de um vasto campo de poder a ser estudado e debatido a partir dos mecanismos de participação, institucionalizados ou não. Esse campo abrange tanto as instituições de extensão universitárias quanto as organizações sociais, ambas desprovidas

de soluções satisfatórias para seus respectivos integrantes e para as suas relações com outros agentes do campo de poder, notadamente investidores e políticos. Por outro lado, os casos de pacto pelas águas, a diversidade de usos do conceito de fórum e a própria experiência dos colegiados territoriais, como no caso da Baía da Ilha Grande/RJ – BIG, constituem evidência de novas dinâmicas de economia solidária, as quais se concretizam por meio de arranjos produtivos locais, ancorados em turismo de base comunitária, agroecologia e canais autônomos de comercialização da agricultura familiar.

Dessa maneira, fica esboçada a perspectiva da emergência de um novo padrão de economia, não apenas econômico, mas de gestão social, em elaboração em novos campos acadêmicos. Nesse processo, é reestabelecida a continuidade entre conhecimento universitário e saberes tradicionais.

Referências

BOOLE, G. **An investigation of the law of thought**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, [1854], 2009.

BOURDIEU, P. **Campo de poder, campo intelectual**: itinerário de um conceito. Buenos Aires: Editorial Montessor, 2002.

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Russel, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006**. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm Acesso em: 25/08/2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS 2004**: Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. Brasília, DF: MDS, novembro 2005.

- CANÇADO, A.; PEREIRA, J.; TENÓRIO, F. **Gestão Social, epistemologia de um paradigma**. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- CARVALHO, J. M. P. de. **O patrimônio imaterial da Comunidade Caiçara do Pouso da Cajuíba e a Escola: em busca de uma educação diferenciada** Paraty, RJ. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2010.
- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **Observatório Terras Quilombolas**. São Paulo. Disponível em: <https://cpisp.org.br/direitosquilombolas/observatorio-terras-quilombolas/>. Acesso em 24 jul. 2020.
- DIAS, A.; OLIVEIRA, L. **Violências de mercado e de estado, no contexto do empreendimento minerário Minas-Rio, Conceição do Mato Dentro – MG, 2015 a 2017**. Belo Horizonte, MG: Scienza, 2018.
- FERREIRA, J. M. L. *et al.* Indicadores de Sustentabilidade em Agroecossistemas. **Informe Agropecuário**, Belo Horizonte, v. 21, n. 271, p. 12-25, nov./dez. 2012.
- FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Certificação quilombola**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551 Acesso em: 24 jul. 2020.
- GALLO, E.; NASCIMENTO, V. (Orgs.). **O território pulsa**. Territórios sustentáveis e saudáveis da Bocaina: soluções para a promoção da saúde e do desenvolvimento sustentável territorializados. Paraty, RJ: Fiocruz, 2019.
- GLOWCZESKI, B. **Devires totêmicos, cosmopolítica do sonho**. Tradução: Jamille Pinheiro e Abrahão de Oliveira Santos. São Paulo, SP: n-1 edições, 2015.
- GODET, M.; DURANCE, P. **A prospectiva estratégica**. Para as Empresas e os Territórios. Brasília, DF: Dunod-Unesco, 2011.
- IBGE. **Censo Agropecuário 2006**. Agricultura Familiar. Resultados Definitivos. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Brasília/Rio de Janeiro: MDA/MPOG, 2009.
- _____. **Censo Agropecuário 2006**: Brasil, grandes regiões e unidades da federação – segunda apuração. Rio de Janeiro: MPOG/IBGE, 2012.

_____. **Censo Agropecuário 2017**: Resultados Definitivos. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE/SIDRA. **Censo Agropecuário 2006**: agricultura familiar - MDA/PRONAF (Lei nº 11.326 de 24/07/2006). Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: < <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2006/segunda-apuracao> > . Acesso em: 24 jul. 2020.

IBGE. **SIDRA**. Sistema IBGE de recuperação automática. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3940> Acesso em: 24 jul. 2020.

MAURY, P.; RAMOS, D.; VILLELA L.; MACEDO, L. Gestão social por colegiado e Extensão universitária: Imaginar futuros para o território da Baía da Ilha Grande (RJ). *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM GESTÃO SOCIAL, 9., 2020, Maceió, AL. **Anais** [...]. Maceió, AL: ENAPEGS, 2020.

MAUSS, M. **Ensaio sobre a dádiva**. Coimbra, PT: Edições 70, [1925], 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. **Novos rumos**, ano 17, n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em: 25/08/2020.

RAMOS, D. A. L. **O Colegiado Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável da Baía da Ilha Grande, RJ**: gestão, controle social e espaço de articulação e negociação entre atores. 2019. 164f. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agropecuária) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

RAMOS, D. A. L.; VILLELA, L. E. Articulation and Negotiation in the Rural Territorial Council of Ilha Grande Bay for Productive Inclusion. **International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS)**, v. 6, issue 5, may. 2019. Disponível em: <http://journal-repository.com/index.php/ijaers/article/view/856> Acesso em: 25/08/2020.

SANTOS, B. de S. Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, Pós-Colonialismo e interidentidade. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 66, p. 23-52, jul. 2003. Disponível em <http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/100/20080627-entre-prospero-e-caliban.pdf> Acesso em: 25/08/2020..

- SANTOS, B. de S: **Na oficina do sociólogo artesão**. Aulas 2011-2016. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2018.
- TENÓRIO, F. (Org.). **Cidadania e desenvolvimento local: critérios e análise**. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2012.
- TENÓRIO, F. (Org.). **Gestão Social e gestão estratégica, experiências em desenvolvimento territorial**. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2013.
- TENÓRIO, F. (Org.). **Cidadania, território e atores sociais**. Rio de Janeiro, RJ: FGV Editora, 2016.
- TENÓRIO, F. **Controle social de territórios: teoria e prática**. Palmas, TO: EDUFT, 2018. 239p.
- UNACOOP. União das Associações e Cooperativas de Pequenos Produtores Rurais do Estado do Rio de Janeiro. **Mapa de DAPs e Produtos**. Rio de Janeiro, [2020]. Disponível em: <http://unacoop.org.br/mapas-de-produtos-por-regiao/>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- UNACOOP. União das Associações e Cooperativas Usuárias do Pavilhão 30. **Diagnósticos Municipais: Baía de Ilha Grande**. Rio de Janeiro, jun. 2008. Disponível em: http://www.unacoop.org.br/docs/diag_municipais.pdf Acesso em: 25/08/2020.

Capítulo 5

Registros fotográficos: memória e identidade das comunidades de remanescentes quilombolas ¹

Photographic records: memory and identity of communities of quilombola remnants

José Damião Trindade Rocha ²

Celenita Gualberto Pereira Bernieri ³

Grete Gualberto Cardoso ⁴

Jardilene Gualberto Pereira Fôlha ⁵

João Celino Gualberto Pereira ⁶

Laurenita Gualberto Pereira Alves ⁷

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa e de propriedade intelectual, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu texto e figuras, inclusive fotos.

² Pós-Doutorado/UEPA. Doutor em Educação/UFBA, Mestre em Educação Brasileira/UFG, Coordenador do Mestrado Profissional em Educação UFT. Membro do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (Fompe). Docente do PPGE/UFT. Pesquisador do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia: UFT, Uepa, UFRN. (Procad/2018). Pesquisador da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides). Membro do Comitê Técnico-Científico da UFT. Membro do Núcleo Docente Estruturante NDE/UFT. E-mail: damiao@uft.edu.br

³ Mestra em Sustentabilidade junto aos Povos e Terras Tradicionais-UNB, Gestora Educacional - Secretária Municipal de Educação de Dianópolis. Membro do Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social – GEDGS (UNESP). Membro da Rede Internacional de Pesquisadores sobre Comunidades Tradicionais – RedeCT. Membro da Comunidade de Remanescentes Quilombola Lajeado. E-mail: celegpb@gmail.com

⁴ Graduada em Pedagogia – UFT, Professora. Membro da Comunidade de Remanescentes Quilombola Lajeado. E-mail: gretegualberto@gmail.com

⁵ Mestra em Educação-UFT, Técnica de Referência - Secretária Municipal de Educação de Palmas, Coordenadora de Implementação do Currículo da Educação Infantil do Tocantins. Membro do Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social – GEDGS (UNESP). Membro da Rede Internacional de Pesquisadores sobre Comunidades Tradicionais – RedeCT. Membro da Comunidade de Remanescentes Quilombola Lajeado. E-mail: jard-25@hotmail.com

⁶ Graduando em Ciências da Computação – UFT. Membro da Comunidade de Remanescentes Quilombola Lajeado. E-mail: joaocg14@gmail.com

⁷ Mestranda em Educação-UFT, Técnica em Avaliação de Aprendizagem na Diretoria Regional de Educação de Dianópolis. Membro do Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social – GEDGS (UNESP). Membro da Rede

1 Introdução

Nas fotografias é possível perceber que para além das imagens, estão também envolvidos: a cultura, valores, emoções e sentimentos daquele momento vivenciado pelo sujeito fotografado.

O difícil acesso na maioria das comunidades de remanescentes quilombolas não está apenas nas vias de locomoção, está presente também nos vieses educacionais, sociais e tecnológicos. Por mais que esses cenários vêm mudando positivamente ainda assim são pontos que sempre devem ser fortalecidos.

Além da importância das artes visuais como um meio da valorização e aceitação da beleza negra, a fotografia dentro da comunidade empenha um papel fundamental quando trata se de registros históricos em um ambiente em que a história local, a busca pela identidade é em grande parte baseada em artefatos históricos.

Conforme o filósofo Confúcio (463 a.C), “Uma imagem vale mais que mil palavras”, uma expressão popular que nos faz pensar o quanto as imagens, especificamente nos quilombos, além de ter um papel de guardar o momento, permite que os trabalhos exercidos e comprovações da vivência em comunidade sejam mostrados de uma forma mais pluralizada e verídica.

De acordo com Boni e Moreschi (2007) a subjetividade da imagem, muitas vezes criticada por teóricos, torna a fotografia mais flexível do que o texto, pela especificidade de sua linguagem. Novaes (1998) defende que a fotografia, por sua estrutura narrativa e caráter polissêmico, constitui um elemento essencial para que se possa analisar como os significados são construídos, incutidos e veiculados pelos meios sociais. Assim, é possível reconhecer e reafirmar a importância do trabalho fotográfico, seja ele

profissional ou amador com o principal intuito manter de forma virtualizada a história das comunidades de remanescentes quilombolas.

Nesse sentido a pesquisa tem como objeto os registros fotográficos das comunidades de remanescentes quilombolas, explorada pelas representações imagéticas. Com objetivo de compreender como os registros fotográficos contribuem para formação e fortalecimento da memória e da identidade das comunidades de remanescentes quilombolas.

A pesquisa fundamenta-se nos estudos das áreas da Antropologia, História e Sociologia, em uma perspectiva social, cultural e identitária que compõem ou complementam o tema abordado. Nesta perspectiva, a pesquisa percorre uma abordagem qualitativa, feita em material bibliográfico e documental, perpassando a fotoetnografia.

A pesquisa está ancorada metodologia fotoetnografia que surgiu da antropologia, campos que dialogam ao tratar de temas relacionados a povos tradicionais. Para Achutti (2004) a fotoetnografia é um método que representa a inversão do uso da imagem apenas como ilustração, passando ao status de linguagem em si, sem, contudo, desconsiderar o texto. O autor defende “a fotoetnografia é um método que utiliza a fotografia como narrativa imagética capaz de preservar o dado e convergir para o leitor uma informação cultural a respeito do grupo estudado” (ACHUTTI, 1997, p. 63).

As pesquisas etnográficas têm como o principal foco o estudo da cultura e o comportamento de determinados grupos sociais, ou seja, uma metodologia de descrição cultural de um povo. Ao se construir um trabalho etnográfico e utilizando a fotografia como instrumento principal para sua realização, este passa a denominar-se fotoetnografia como conceitua Boni e Moreschi (2007, p.138-139). Ao se mesclar essa metodologia com o uso da fotografia, obtém-se a narrativa fotoetnográfica que se refere a uma história contada sobre um determinado grupo social em imagens capazes de condensar vários aspectos desse grupo: o seu território, a sua população, as suas manifestações culturais e sua composição populacional e étnica.

Neste sentido, Andrade (2002) descreve a relação tênue entre a visão do observador e a coisa observada que pode ser estabelecida entre a antropologia e a fotografia. “Da mesma forma, a fotografia, como um meio de expressão, pode nos fornecer uma visão ampliada das coisas alheias” (ANDRADE, 2002, p.26).

As informações dos registros fotográficos foram coletadas nos acervos fotográficos de duas famílias da Comunidade de Remanescentes Quilombolas de Lajeado e outras adquiridas por meio do Relatório Antropológico da Comunidade Quilombola Lajeado – RTDI (2016). As fotografias escolhidas mostram parte do cotidiano do povo quilombola o que permite captar informações sobre vivências, da cultura e identidade. Por meio de uma abordagem descritiva, foi realizada uma análise da narrativa fotoetnográfica com objetivo de investigar os elementos presentes nos registros.

Nesta perspectiva, a pesquisa está organizada em três eixos: os registros fotográficos nas comunidades de remanescentes quilombolas; as narrativas dos registros fotográficos e análise da narrativa.

2 Os registros fotográficos nas comunidades quilombolas

A história da fotografia surgiu durante a revolução industrial, em meio ao cenário de desenvolvimento científico, com intuito de realizar a ação de registrar e transmitir os acontecimentos em tempo real. Sendo esta uma linguagem não verbal, imprime a realidade e podendo demonstrar um ponto de vista ou vários depende de quem realiza sua leitura. Segundo Kossoy (2001, p. 25), a fotografia surge:

“[...] naquele processo de transformação econômica, social, e cultural uma series de inversões que viriam influir decisivamente no rumo da história moderna. A fotografia, uma das inversões que ocorre naquele contexto, teria um papel fundamental enquanto possibilidade inovadora de informação de conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa diferente campos da ciência e também como forma de expressão artística.

Com passar do tempo essa invenção, foi comprovado a sua importância na sociedade. Bem como possuindo várias funções, como registro histórico, expressão artística, expressão cultural e religiosa, entre outra. “O mundo tornou-se de certo modo familiar após advento da fotografia; o homem passou a ter conhecimento mais preciso e amplo de outras realidades” (KOSSOY, 2001, p 25).

Portanto, transmitindo realidades que antes era só descrita pelas linguagens escrita e verbal. Com passar do tempo, os registros fotográficos se desenvolvem cada vez mais conforme a indústria se desenvolvia. E graças a indústria gráfica, as fotografias tornaram múltiplas e com maior qualidade. Para Brito (2010):

Dessa forma percebe-se que registro fotográfico pode ter inúmeras utilizações, cada qual rígida pelos interesses de que utiliza em cada fotografia produzida há a uma intencionalidade do autor que a produziu, o qual faz um recorte de um momento fotográfico da realidade. E esse recorde não é oriundo da atitude do espectador passivo, é resultado das escolhas das interpretações que o fotógrafo deseja imprimir na imagem (BRITO, 2010 p.07).

Para o povo negro sempre houve dificuldade de acesso da fotografia, assim como outras coisas que são essências para viver, devido a situação marginalidade vivida ao longo de muitos anos.

Quando surgiu a fotografia, esta era um aparato científico é de uso privilegiado da nobre e da burguesia e de pequenos grupos de intelectuais da época, que se dedicavam a apreenderem o ofício de fotógrafo. Segundo o geógrafo Gonçalves (2006 p.11-12)

A terra era um planeta finito solta num espaço infinito, ideias que começam a deixar de ser conceitos filosóficos e científicos para se tornarem IMAGEM. E, a partir dessa época, a IMAGEM tornar-se-ia cada vez mais poderosa (...). As diferenças dos povos não aparecem. Poderosa imagem essa que sobrevaloriza o planeta e esconde os povos e as cultura.

E por esse, há uma certa dificuldade encontrar registro fotográficos dos negros e também pelo fato de ao longo da história, os negros foram

considerados uma raça inferior. Portanto não faziam parte da nobreza ou da burguesia, classes que detinham maioria dos recursos científicos e tecnológicos, inclusive máquinas fotográficas.

As poucas fotos dos negros, remetem a um passado de escravidão, rementem a vida na senzala e aos afazeres domésticos não remunerado, trabalho nas lavouras e no cultivo dos animais entre outros, ligadas ao trabalho escravo. No caso das mulheres negras a fotografia ainda mostra, suas imagens como mamãs de leite ou como mucamas. Aparecem cuidado de crianças brancas em posição de desigualdade.

Portanto, por muitas décadas as fotografias negras retratavam o cenário da escravidão e os anseios de uma classe dominante. As poucas fotos referenciavam as atividades realizadas pelos escravos. Esses indivíduos não possuíam liberdade de ir e vir, escolaridade ou boa qualidade de vida. Reforçando e deixando para gerações futuras o racismo e o estereótipo. Moraes (2005, p. 97) define que “o escravismo imprime a desigualdade e a exclusão como regras básicas do convívio social”. A sociedade escravocrata estabelece o império da violência, o trabalho compulsório prescinde da hegemonia, pois se realiza diretamente pela força.

Para mais, os retratos ou fotografias são memórias de um indivíduo ou de um coletivo. A qual a memória individual é formada através das suas vivências adquirindo uma bagagem cultural e armazenada durante a toda a vida. No entanto “memória de indivíduos enquanto parte de grupos sociais, pois através da reconstrução de fatos registrados na memória se reconstrói uma visão do passado a partir do presente, contudo, como veremos essa reconstrução está impregnada da leitura simbólica com categorias do presente” (...). (SILVA 2011, p.10).

A identidade apresenta aspectos individuais e coletivos relacionados ao processo de construção da história e formação da sociedade. Delgado (2006, p. 51) descreve que “a construção da identidade é também uma dinâmica através da qual a identificação das similitudes e a afirmação das diferenças situam o ser humano em relação aos grupos sociais que o cercam” e mesma autora, ainda acrescenta que é necessário recuperar os

lastros dessa dinâmica temporal e fazer “do próprio homem sujeito reconhecedor de suas identidades, por meio de sua integração na dinâmica sincrônica da vida em coletividade”.

Neste sentido, Neves (1998, p. 1527) entende a “memória como substrato da identidade, refere-se aos comportamentos e as mentalidades coletivas, na medida em que o lembrar individual encontra-se relacionado à inserção histórica de cada indivíduo”. As fotografias permitem fazer leituras de vestígios, lembrar de momentos vividos, até reconstruir identidades e fatos.

Nesta perspectiva, Pollak (2007, p. 9), completa dizendo que “a memória é construída na tentativa de resgatar o passado por meio das lembranças e configura-se também pelo esquecimento, pois nem todos os fenômenos são passíveis de recordações, assim, recordamos uma pequena parcela de nosso passado”.

O registro fotográfico para os povos quilombolas se tornou uma importante fonte histórica, política, social, cultural e religiosa, visto que retrata a história de luta dos negros e a formação das comunidades quilombolas. Deste modo, a preservação dos documentos, como as fotografias nessas comunidades, é necessária para a preservação da memória do povo negro, o que leva os indivíduos se reconhecer enquanto sujeitos participantes da história.

De acordo com o Art. 2º do Decreto 4.887/2003 consideram-se comunidades remanescentes de quilombos “os grupos étnicoraciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.”

Sobre as fotografias nos quilombos, Ferreira e Sousa (2014), destacam que:

Tal premissa mostra-se urgente também pela necessidade de registrar a memória individual em relação à formação dos quilombolas, dos rituais de religiosidade, dos acervos fotográficos, enfim, de uma história que ainda está

na oralidade e que precisa ser materializada para ser preservada à posterioridade. (FERREIRA e SOUSA, 2014, p.03).

Os registros fotográficos são significativos para comunidades de remanescentes quilombolas, pois além de retratar um passado de luta, apresenta fatos da cultura, da resistência, religião, arte, música, danças e as comidas, entre outros. Assim como a pintura, as artes plásticas, a escrita e o cinema é uma forma de registrar informações.

Por meio desses métodos é possível que se registre informações a serem passadas de geração a geração do povo das comunidades tradicionais. A possibilidade de compartilhar informações aos filhos, netos e gerações futuras, de deixar lembranças representadas em imagens para a história seguinte é o que dá teor na importância dos registros. Os registros mais antigos, fotografias de uma área habitada por um povo como os quilombolas, juntamente com outros artefatos históricos, possui uma grande relevância como registro, como a compreensão da evolução da sociedade e do local habitado.

Nesta perspectiva, um exemplo de emprego dessas narrativas está no processo de compor o relato histórico das comunidades para o processo de certificação como comunidade quilombola. Dentre os procedimentos, a solicitação de reconhecimento como Comunidade de Remanescente de Quilombo, bem como o Relatório Antropológico exigem documentos com evidências (fotos, reportagens e estudos que tratem da história do grupo ou de suas manifestações culturais).

3 Narrativa dos registros fotográficos

A pesquisa apresenta uma série de fotografias da Comunidade de Remanescentes Quilombolas Lajeado relacionadas entre si. Esta Comunidade está localizada no município de Dianópolis, na região sudeste do Estado do Tocantins.

Segundo RTDI (2016), o território da Comunidade Quilombola Lajeado é reconhecido desde as gerações passadas como a *Terra dos Pretos*,

enquanto os quilombolas ali residentes são conhecidos como *Pretos do Lajeado*, nome adquirido devido ao fato de serem pessoas com uma identidade diferente dos demais cidadãos negros daquela região. Neste sentido, Bernieri e Fôlha (2018) descreve que para além das características físicas e culturais, as peculiaridades linguísticas, os registros documentais e os fatos memorizados e narrados oralmente, que remetem um passado ainda muito presente, que estabelecem todas essas marcas ainda presentes na Comunidade Lajeado, como evidências históricas, identidades coletivas de um povo, que o faz território.

A narrativa fotoetnográfica apresentada destacam alguns registros fotográficos que retrata a identidade, a cultura e as vivências da Comunidade. Sugere que a narrativa seja apreciada com calma e concentração para que haja uma leitura pessoal e subjetiva da imagem.

Nesta perspectiva, Achutti (2004) orienta que a sequência de informações visuais, apresentadas pelas fotografias, não contenha texto escrito intercalado com a imagem, com objetivo de não desviar a atenção do leitor, para que cada estilo de escrita explore fortemente o seu potencial. Como são textos diferentes, devem ser apresentados de modos também diferentes e em seções separadas. Sendo assim, uma narrativa informa a outra e elas informam o leitor. O autor adverte para não se usar nada de legendas abaixo das fotografias, nem textos teóricos entre as imagens.

Narrativa fotoetnográfica

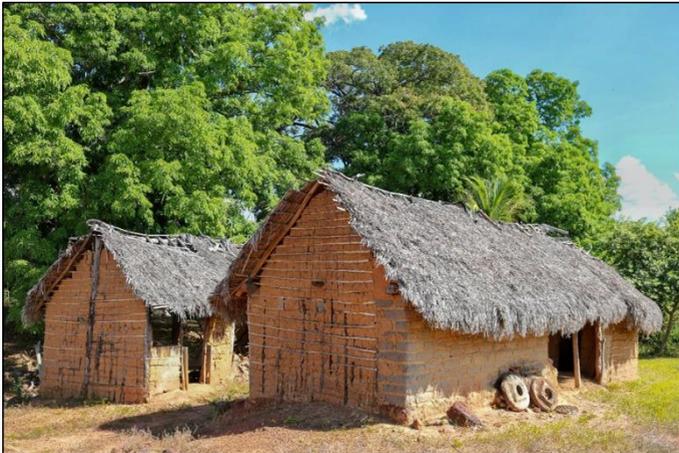
Comunidade de remanescentes quilombolas de Lajeado

Figura 1: foto de anciãs conversando (Comunidade Lajeado/Dinaópolis/Tocantins)



Fonte: os autores.

Figura 2: foto de cas de pau-a-pique (Comunidade Lajeado/Dianópolis/Tocantins)



Fonte: os autores

Figura 3: foto de casa de adobe (Comunidade Lajeado/Dianópolis/Tocantins)



Fonte: os autores

Figura 4: foto do cotiano, mulheres e crianças utilizando-se do rio (Comunidade Lajeado/Dianópolis/Tocantins)



Fonte: os autores

Figura 5: foto do rio (Comunidade Lajeado/Dianópolis/Tocantins)



Fonte: os autores

Figura 6: Foto de pessoas da comunidade e a balsa (Comunidade Lajeado/Dianópolis/Tocantins)



Fonte: os autores

Figura 7 : foto de crianças observando a balsa (Comunidade Lajeado/Dianópolis/Tocantins)



Fonte: autores

4 Análise da narrativa: a fotografia como produção e recurso de memória

Desde os primórdios da humanidade, o ser humano possui o instinto de guardar memórias, lembranças de algo que fez parte da sua vida em algum momento. Algumas formas visuais de guardar essas memórias eram utilizadas, como a arte rupestre, sendo a mais antiga representação artística da história do homem realizadas em paredes, tetos e outras superfícies de cavernas ou sobre superfícies rochosas ao ar livre.

Para Simson (2011, p.41), memória “é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, textos, etc.)” A autora denomina dois tipos de memórias: a memória individual aquela guardada por um indivíduo e se refere às suas próprias vivências e experiências, mas que contém também aspectos da memória do grupo social onde ele se formou, e a memória coletiva é aquela formada pelos fatos e aspectos julgados relevantes e que são guardados como memória oficial da sociedade mais ampla.

No cotidiano das comunidades de povos tradicionais o uso da fotografia é um dos tipos de artes visuais que pode ser utilizada como recurso de registro ou até mesmo como arte, possui uma grande importância para

manter as memórias desses povos vivas e compartilháveis. No uso da fotografia como registro de informações pode ser exemplificado, por meio do uso dessas mídias como documentação comprobatória de permanência e atividades exercidas naquele território por seu povo, tendo em vista que para diversos processos legais é necessário comprovar vínculos e atuações.

Os registros fotográficos expostos das páginas 09 à 12 dessa pesquisa mostram uma narrativa fotoetnográfica da Comunidade de Remanescentes Quilombolas Lajeado. Para Dorea (2009, p. 186) “a força da imagem não está nas suas qualidades técnicas e estéticas, apesar de também não poder ser completamente desligada destas [...] a potência da fotografia está em desestabilizar as reflexões fixas, em possibilitar novas indagações[...]”.

Ao analisar a narrativa fotográfica quilombola é necessário purificar o olhar para conseguir enxergar os aspectos que a imagem carrega, não apenas as questões clássicas de composição de uma fotografia, mas para além, reconhecer que a sua força está para além de informações externas

Na fotografia onde retrata duas matriarcas conversando, demonstra a cultura da vizinhança presente nas comunidades quilombolas, existe um costume entre as famílias de visitarem os parentes cotidianamente para saber como estão. Atitude de relacionamento que fortalece os laços de parentesco diretos e indiretos e por relação de vizinhos que favorece as trocas sociais e que geram reciprocidade entre os membros. Nesta perspectiva, Bernieri e Fôlha (2018, p.167) ressaltam que os quilombolas “representam uma forma dinâmica da resistência, uma rede de reciprocidade entre sujeitos que lutam para manter os vínculos com seus territórios ancestrais, os saberes transmitidos pela tradição, a autonomia, a coletividade, a memória da historicidade (...)”.

Na imagem é possível fazer a leitura de duas mulheres dialogando no quintal, debaixo da sombra de pés de manga, contando casos, histórias de um momento da vida e afazeres diários da comunidade, prática que fortalece os laços solidários. Ressalta na fotografia os gestos e expressões delas,

onde é entendido que a mulher da esquerda dialoga e a mulher da direita ouve com um olhar atento e compenetrado.

Destaca ainda as características de suas vestimentas, como roupas utilizadas no dia-a-dia que remete a simplicidade da vida em comunidade e os lenços envoltos na cabeça das matriarcas dar muito sentido para a leitura da narrativa, pois remetem de maneira significativa a cultura das mulheres quilombolas. Conforme Moraes (2017) todo o conjunto de cumplicidade e laços que se entrecruzam aos afazeres e costumes é cultura, sendo formada por elementos explícitos: a linguagem, os símbolos e rituais, os objetos, os gestos, o modo de trabalhar e mesmo de descansar e elementos implícitos da cultura: as crenças, os valores, os medos, a visão de mundo, a concepção ética da vida, dentre outros.

O registro das mulheres em diálogo é considerado uma expressão confidencial, visto que as mesmas foram fotografadas sem perceber a ação, “o rosto das pessoas, quando ignoram que estão sendo observadas, existe algo que nunca aparece quando elas sabem disso” (SONTAG, 2004: 49).

Os registros fotográficos das casas do Quilombo Lajeado revelam características das casas dos povos tradicionais. Uma das imagens mostra uma casa construída com madeira, cipó, taboca, barro e coberta por palhas. Ancorada em uma das paredes estão duas grandes rodas de madeira que são utilizadas no carro de boi. A outra fotografia apresenta uma casa construída de adobe, madeira e coberta por telhas. Ambas com extenso quintal e presença de árvores frutíferas como antigas mangueiras e pé de coco.

Outro detalhe que chama atenção nas fotografias das mulheres conversando e na segunda imagem das casas são as cercas de madeira com arame ao redor das casas. As cercas são utilizadas para demarcar o território, e neste caso, serve para proteger os quintais nas laterais das residências.

As imagens do rio descrevem uma prática da vida dos quilombolas lajenses que residem à beira do rio, a comunidade relaciona intrinsecamente com elementos nativos do território, como a água. O uso coletivo

das águas dos rios aprofunda a responsabilidade de todos para com a preservação dos territórios.

Um dos registros fotográficos revela mulheres utilizando as águas do rio para lavar roupas e utensílios domésticos, nas comunidades quilombolas, o senso de pertencimento e uso compartilhado do território, como o rio, são marcados por códigos morais específicos. O uso dos membros é pautado na responsabilidade social e de proteção ao meio ambiente.

Na fotografia é possível fazer uma leitura da territorialidade que envolve as inter-relações específicas com os recursos naturais e a defesa dos quilombolas com em relação ao território que ocupam, o que se pode denominar de relações sociais. Para Almeida (2004, p. 10) a territorialidade funciona como fator de identificação, defesa e força.

Neste sentido Bernieri e Fôlha (2018) afirmam que as comunidades tradicionais são grupos que se organizam de diversas maneiras, sendo que a grande maioria utiliza seus territórios e recursos naturais para conservar a cultura. Ao desfrutar dos recursos naturais, aplicam conhecimentos e práticas criadas e mantidas pelo povo que a compõem, sendo transmitidas de geração a geração por meio das práticas cotidianas e da oralidade.

A imagem também retrata o rio como um lugar de diversão, principalmente para as crianças conforme a fotografia representa uma sensação de alegria, liberdade e a espontaneidade das crianças enquanto exploram o rio. Sobre essa relação simbólica, Almeida (2008, p.07) define que o “território é, antes de tudo, uma convivialidade, uma espécie de relação social, política e simbólica que liga o homem à sua terra e, simultaneamente, estabelece sua identidade cultural”.

Nas últimas fotografias mostra o porto, um espaço do rio que é utilizado como lugar de travessia. A balsa fotografada é um instrumento essencial para locomoção das pessoas da comunidade. Suas características demonstram ser uma construção customizada e artesanal.

De acordo com o RTDI (2016, p.61) a balsa serve “para transpor o rio que ligas estas duas comunidades quilombolas, os moradores instalaram

uma pequena balsa guiada por corda e com tábuas sustentadas por tambores de lata”.

A balsa como instrumento de travessia do rio também é carregada de sentidos para os quilombolas dessa Comunidade, visto que, é por meio da balsa que muitas pessoas conseguem trabalhar, visitar os parentes e amigos que vivem no outro lado do rio, além de participar das festas e celebrações realizadas na região.

A narrativa fotoetnográfica apresentada carregada de imagens do cotidiano quilombola, revela elementos que tais sujeitos interagem. Fotografias que permitem leituras que altera reflexões fixas e permite novas indagações.

5 Considerações finais

A pesquisa demonstra que a fotografia é considerada uma ferramenta que legitima a preservação da memória, documentos essenciais para construção e fortalecimento da identidade individual ou coletiva e para o processo de representação dos remanescentes quilombolas.

Os registros fotográficos nas comunidades de remanescentes quilombolas se tornaram uma importante fonte histórica, política, social, cultural e religiosa, visto que retrata a história de luta dos negros, as diversas relações e a formação das comunidades quilombolas. Portanto, a preservação das narrativas fotográficas, se faz necessária para a produção formação e fortalecimento da memória e da identidade dos remanescentes quilombolas, o que leva os indivíduos se reconhecer enquanto sujeitos participantes da história.

Os resultados da pesquisa demonstram que a partir da narrativa fotoetnográfica apresentada reforça a percepção de que a imagem é um instrumento potente para o registro histórico das culturas e da sociedade. Para além das qualidades técnicas e estéticas, a leitura da imagem provoca os sentidos, possibilita construção de significados, desestabiliza as reflexões fixas e permite novas reflexões.

A pesquisa permite inferir que os registros fotográficos dos povos quilombolas são significativos e representam uma importante linguagem para conhecer ou lembrar momentos vividos, bem como produzir memórias e identidades individuais e coletivas.

Referências

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Fotoetnografia: a profundidade de campo no trabalho de campo e outras questões de ordem técnica. In: KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro (Org.). **Sociologia da imagem: ensaios críticos**. João Pessoa: GREI, 2004.
- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho**. Porto Alegre: Tomo Editorial Palmarinca, 1997.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais**. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, v. 6, n. 1, p. 9-32, maio 2004. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/viewFile/12745/9962> >. Acesso em: 24 de junho de 2020.
- ALMEIDA, Maria Geralda de. Parte 5 - Territorialidades, representações do mundo vivido e modos de significar o mundo. Uma leitura etnogeográfica do Brasil sertanejo. In: SERPA, A., (Org.) **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/bk/pdf/serpa-9788523211899-15.pdf> >. Acesso: julho/2018.
- ANDRADE, Rosane de. **Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro**. São Paulo: Estação Liberdade, EDUC, 2002.
- BRASIL. **Decreto n. 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em:16 de julho de 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório Técnico de Identificação e Delimitação da Comunidade Quilombola Lajeado**. 2016.

BERNIERI, C.G.; FÔLHA, J.G.P. Comunidade Quilombola de Lajeado: Construção Histórica e Saberes Ancestrais. In: MORAES, N.R. et al (Orgs.). **Povos Originários e Comunidades Tradicionais**, v. 1: trabalhos de pesquisa e de extensão universitária. Porto Alegre/RS: Editora Fi; Boa Vista/RR: EdUFRR, 2018.

BONI, P. C.; MORESCHI, B. M. **Fotoetnografia**: a importância da fotografia para o resgate etnográfico. Disponível em: < www.doc.ubi.pt/03/artigo_paulo_cesar_boni.pdf> Acesso em: 01 de julho de 2020.

BRITO, Luciana Souza de. **Histórias e memórias institucionais captadas a partir de estudo de acervo fotográfico**. DataGramaZero, V 11 n. 03, Junho de 2010. Disponível em: < www.brapci.inf.br/index.php/article/view >. Acesso em: 26 de junho de 2020.

DOREA, Joana De Conti. **Etnografia e fotografia**: Reflexões sobre as fotografias etnográficas de Pierre Fatumbi Verger. < Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=171112>. Acesso em: 16 de junho de 2020.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral**: memória, tempo e identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, Josivan Soares e SOUSA, Francinete Fernandes de. **Arquivo e memória: um estudo sobre as fontes arquivísticas na Comunidade Quilombola Grilo-PB**. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: < <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/21720> > Acesso em: 26 de junho de 2020.

GONÇALVES, Carlos W. Porto. **A Globalização da Natureza e Natureza da Globalização**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006.

KOSSOY, B.1941. **Fotografia & História**/ Boris KOSSOY, - 2 edição, Revista - São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. Disponível em: <BKossoy-2001- books.google.com>. Acesso em: 26 de junho de 2020.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Território e história no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2005.

- MORAES, Nelson Russo de; CAMPOS, Alexandre de Castro; MÜLLER, Neuza de Moraes; GAMBA, Fábio Brega; GAMBA, Maria Fernanda Dantas Di Flora. As comunidades tradicionais e a discussão sobre o conceito de território. **Revista Espacios**. Vol. 38 (Nº 12) Año 2017. Pág. 17. Disponível: <<http://www.revistaespacios.com/a17v38n12/a17v38n12p17.pdf>>. Acesso: 25 de junho de 2020.
- NEVES, L. de A. A voz dos militantes: o ideal de solidariedade como fundamento da identidade comunista. In: **Xth International Oral History Conference**. Proceedings vol 3. Rio de Janeiro: CPDOC, FIOCRUZ, 1998.
- POLLAK, M. **Memória, esquecimento e silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/43.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2020.
- SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. **Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento: o exemplo do centro de memória da Unicamp**. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/vonsimson.html>>. Acesso em: 03 de julho de 2020.
- SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento: o exemplo do centro de memória da UNICAMP. In: FARIA FILHO, educação. Campinas, SP: Autores Associados, Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2011. Luciano Mendes de (org.). **Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: questões para a história da educação**.
- SILVA, Simone Rezende da. **Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL**, 2011- Costa Rica, II Semestre 2011. A importância da memória no processo de reinvenção da identidade e territorialidade quilombola. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820254.pdf>>. Acesso em: 03 de julho de 2020.
- SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Capítulo 6

Puxirum no Tapajós: lutas sociais e (re)existências camponesas na Amazônia ¹

Puxirum in Tapajós: social struggles and peasant reexistences in the Amazon

Francilene Sales da Conceição ²

Ricardo Gilson da Costa Silva ³

1 Introdução

Canadá

Dona Maria,

*Me empresta a canoa, me ajuda a remar
Papai quer me mandar pr'um tal de Canadá*

Mas como se eu só mexo com açai?

Dona Maria,

Eu acho que eu não vou me acostumar

Aqui eu colho tudo que eu plantar

E lá será que só cana que dá?

Dona Maria,

Eu me criei no meio dessa selva

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa e de propriedade intelectual, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu texto e figuras, inclusive fotos.

² Licenciada em Geografia (UFPA), Mestra em Geografia (PPGG/UNIR), Doutoranda em Geografia (PPGG/UNIR), Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gestão do Território e Geografia Agrária da Amazônia (GTGA/UNIR) e do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais na Amazônia (GPDAM/UFOPA/CNPq). E-mail: lenesales-geo@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3401-326X>

³ Professor da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Doutor em Geografia Humana (USP). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Gestão do Território e Geografia Agrária da Amazônia (GTGA/UNIR). Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado/Doutorado em Geografia (PPGG/UNIR) e Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar Profissional em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça (DHJUS/UNIR). E-mail: rgilson@unir.br ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3348-9629>

*Me salva, não me deixa longe dela
 Eu não serei feliz longe daqui
 Dona Maria,
 Será que nesse Canadá tem igarapé
 Cupuaçu? Pupunha com café?
 Da Amazônia não arredo o pé
 E lá não tem meu carimbó
 Que é paid'égua
 E que a gente dança só
 O rio é minha estrada
 Eu uso a água pra voar
 A mata é minha casa e é difícil, é difícil morar
 Papai quer que eu me mude a qualquer preço
 E eu tô botando preço pra ficar
 Ah se essa lua não fosse bater nesse rio'mar Dona Maria,
 Eu me criei no meio dessa selva
 Me salva, não me deixa longe dela
 Eu não serei feliz longe daqui
 Dona Maria,
 Será que nesse Canadá tem igarapé
 Cupuaçu? Pupunha com café?
 Da Amazônia não arredo o pé
 E lá não tem meu carimbó
 Que é paid'égua
 E que a gente dança só
 Que é paid'égua
 E que a gente dança só!*

(Composição da Música por Jana Figarella)

A letra da música da cantora e compositora Jana Figarella reforça bem o que/porque/quando/como é viver na(s) Amazônia(s) e como essa região possui representações socioespaciais (materiais e imateriais) significativas para as classes sociais, qualificando as territorialidades dos povos e comunidades tradicionais amazônicas.

A Amazônia se configura em mosaicos territoriais de lutas sociais, o que fortalece a reprodução social das múltiplas territorialidades nos lugares. Pensar essa região apenas sob uma concepção unidirecional de romantização de natureza intocável e sem gente, é um processo errôneo e

de falseamento da realidade, uma vez que essa visão é construída sobre uma lógica externa e não a partir das próprias populações que habitam a região.

A natureza possui diferentes usos para as populações que vivem e experienciam o espaço amazônico, e nos territórios torna-se possível a reprodução social dos povos e comunidades tradicionais, na medida em que também se torna referência de luta e resistência às forças hegemônicas do capital global. Nesse sentido, a região de Belterra, localizada no oeste do Pará, às margens do rio Tapajós, é recheada de práticas comuns e coletivas (trabalho, mutirão e ação comunitária) denominadas de Puxirum da Bela Terra. São múltiplas territorialidades convivendo com a natureza e o território, composto por povos indígenas, comunidades tradicionais e uma diversidade camponesa, nesse artigo denominado de *campesinato-agroextrativista*. Essa tipologia de campesinato é definida como classe social e modo de vida, pois, possui suas coexistências de vida e de trabalho nas *Terras-Águas-Florestas*, seja na “beira do rio” Tapajós ou na “beira da estrada” Cuiabá-Santarém (BR-163), resultando em um mosaico territorial de tamanha complexidade e práticas espaciais singulares.

Este artigo analisa as formas de lutas sociais e (re)existências territoriais para recriação social do *campesinato-agroextrativista* frente ao avanço do agronegócio nas Terras, Águas (rio) e Florestas das comunidades camponesas do município de Belterra, região do rio Tapajós. O recorte espacial é o município de Belterra, pertencente à microrregião de Santarém e mesorregião do Baixo Amazonas, oeste do estado do Pará. O acesso ao município ocorre pela malha rodoviária, rodovia Cuiabá-Santarém (BR-163) e por via fluvial, rio Tapajós. O período analisado para esse estudo corresponde ao ano de 2015 a 2019. O texto é resultado de uma pesquisa qualitativa, cujos procedimentos metodológicos foram: revisão bibliográfica inerente aos estudos do campesinato e estudos regionais da Amazônia, trabalho de campo, com diálogos intersubjetivos, entrevistas e observação direta da paisagem. Foram realizadas visitas *in loco*, por meio da técnica

da observação direta na área pesquisada, com registros de imagens, anotações no caderno de campo e produção cartográfica.

As dinâmicas agrária e territorial em Belterra, no oeste da Amazônia paraense, está marcada por lutas sociais e (re)existências territoriais do *campesinato-agroextrativista* frente ao avanço do agronegócio sojeiro, processo esse que busca, sobretudo, a acumulação ampliada de capital e a abertura da região aos mercados globais. Contudo, o *campesinato-agroextrativista* luta, resiste, persiste para garantir sua existência na terra/águas/floresta/território.

2 Diversidade camponesa na Amazônia: teoria e práticas sociais

Por justiça e liberdade

Resistir para existir

Um campo organizado

Sonho vivido na luta

Torna-se realizado

A vivência, o aprender

A história, o bem viver

Encontros, reuniões

Vida em comunidade

A prática de liberdade

Real emancipação

(Trecho da poesia de João Muniz)

O trecho da poesia de João Muniz ressalta bem a realidade do espaço agrário brasileiro, assinalado por disputas ideológicas, lutas sociais e (re)existências camponesas frente à expansão das relações capitalistas. O mundo agrário é marcado por lutas de classes, onde o campesinato reivindica o direito de viver e trabalhar com a família, bem como emancipação social, autonomia e liberdade, donde a terra e o território são expressões indissociáveis dos sentidos sociais da diversidade camponesa.

Compreende-se o campesinato como classe social e modo de vida, que assume importância econômica e social, sobretudo, referente à produção de alimentos, geração de trabalho, organização social e defesa de

um campo com natureza e humanidade (MARTINS, 1990; OLIVEIRA, 2001; MARQUES, 2008; SHANIN, 2008). Trata-se de uma classe social que está em permanente luta e resistência em função dos múltiplos processos de desigualdade e exclusão social, ora produzido pelo Estado, ora pelo capital, que na atualidade assume com o agronegócio as ações mais diretas de expropriação e desterritorialização do campesinato brasileiro.

Classe social e modo de vida, portanto, expressam um conteúdo central para a compreensão do processo histórico e das relações sociais que configuram o espaço agrário. O campesinato se torna classe social na medida em que espacializa as lutas sociais contra as forças hegemônicas do capital, com vista a garantir e fortalecer sua permanência e recriação social na terra e no território. Configura-se como um modo de vida, pois suas práticas socioculturais, econômicas, políticas encerram na dimensão familiar, autônoma, simbólica e coletiva a condição histórica de diferenciação social (MOURA, 1988).

Segundo Shanin (2005), o camponês deve ser compreendido com base no estabelecimento rural familiar e a partir das especificidades de relações econômicas com seu contexto social. O trabalho exercido na terra é familiar (pai, mãe, filhos e/ou outros parentes), cuja relação socioterritorial é coletiva, uma estratégia de ser, resistir, existir e produzir nas unidades organizativas camponesas. A terra camponesa possui uma dimensão de morada [*(re)existências e enraizamento de vidas*] e exercício do trabalho familiar [*subsistência/renda para a (re)existências de vidas*]. Além da plural territorialidade camponesa, há nesses territórios o cultivo, a plantação, a colheita, o extrativismo, ou seja, a produção autônoma que abastece com alimentos sadios e diversificados os mercados locais e regionais.

No processo histórico, o capital desenvolve formas articuladas de subjugação camponesa, tanto na produção agrícola (circulação da mercadoria) quanto na propriedade familiar (expropriação). Essas contradições combinam estrutura fundiária altamente concentrada com processos crescentes de grilagem de terras públicas e desterritorialização camponesa,

revelando-se como lógica contraditória que avança sobre os territórios do campesinato, dos povos indígenas e comunidades tradicionais da Amazônia (COSTA SILVA; LIMA; CONCEIÇÃO, 2018).

As estratégias de recriação camponesa requerem a permanência do campesinato fazendo uso da terra/território que lhes é de direito. O significado material e imaterial da terra/território para o campesinato é “terra de trabalho e de habitação” e não “terra de negócio e especulação” (MARTINS, 1990; CONCEIÇÃO, 2017). A terra é condição de subsistência/sustento/renda familiar, pois é nela onde se exerce o trabalho e o *lôcus* de recriação da vida camponesa. Assim, trata-se do direito de permanecer na terra/território vivendo, trabalhando, relacionando e se reproduzindo socialmente. Contraditoriamente, a agricultura capitalista tem a terra como valor de troca (mercantilização e especulação), o que atinge a territorialidade camponesa quando da expropriação, conflitos agrários e proletarianização, ou seja, o desenvolvimento capitalista concentra a terra, expulsa uma parcela cada vez maior da população para as áreas urbanas, gerando uma massa de pobres e miseráveis (MARTINS, 1990; OLIVEIRA, 2001).

Na Amazônia, principalmente a partir da década de 1960, período em que se inicia a abertura da floresta aos grandes projetos de infraestruturas (estradas, hidrelétricas, mineração, agropecuária, exploração madeireira), colonização agrícola e expansão da rede urbana sob a gestão do Estado brasileiro, os conflitos agrários (posseiros x fazendeiros) e territoriais (fazendeiros, posseiros, capital, Estado contra os povos amazônicos) se intensificaram. A história regional da modernização da região Amazônica é composta pelas agressões aos povos amazônicos (povos indígenas e comunidades tradicionais) e aos posseiros que migraram em função do fluxo econômico e da colonização, dado a expectativa de acesso à terra no âmbito de expansão da fronteira que ainda continua ativa (COSTA SILVA, 2015).

Dessa forma, a configuração social camponesa na região resulta dos grupos sociais formados pelos caboclos e comunidades tradicionais que já estavam territorializados antes da chamada “modernização” da Amazônia,

somado ao processo migratório no âmbito da expansão da fronteira, cristalizada nos projetos de colonização agrícola, instituídos, principalmente, no Pará, Rondônia e Mato Grosso. Como já argumentado, o campesinato tem a terra como condição de sua reprodução social, haja vista que a luta pelo acesso à terra e ao território é resultante de um processo histórico que sempre se mostrou excludente, violento e contraditório:

Se a terra é, para o camponês, como foi conceituado, ‘terra de trabalho’, e se o trabalho autônomo, em oposição ao cativo, é, para o camponês, a sua própria forma de viver, a segurança econômica da terra é indissociável da posse da terra (HÉBETTE, 2004, p. 210).

Em todo esse período de expansão da fronteira agrícola, constituiu-se na Amazônia uma diversidade camponesa assentada no tripé Terras-Água-Floresta, demonstrando especificidades do campesinato regional (Quadro 01) que vivem, experienciam, trabalham e se relacionam com a terra e território no mundo agrário amazônico. Esse processo socioterritorial é evidenciado no modo de vida camponês materializado no tempo do cultivo e preparo da terra, nas práticas extrativas florestais e nos rios, resultando em atividades coletivas solidárias, a exemplo da prática de *pu-xiruns*⁴ amazônicos.

Quadro 01: Tipologias de campesinatos presentes na Amazônia Brasileira

TIPOLOGIAS	CARACTERÍSTICAS	Autores
Campesinato-possseiro	É uma parcela de campesinato sem-terra que vem lutando historicamente contra a expropriação e é símbolo da resistência. Na agricultura, realizam uma produção de alimentos diversificada, de cunho familiar.	Jean Hébette; José de Souza Martins; Ariovaldo Umbelino de Oliveira;
Campesinato-sem terras	São aqueles que lutam para entrar na terra e ter acesso a ela. Por isso, fazem ocupações de terras como garantia de sua territorialização camponesa. São nas contradições que surgem os movimentos sociais de luta pela terra, onde se tem a necessidade da realização da reforma agrária.	José de Souza Martins; Ariovaldo Umbelino de Oliveira; Bernardo Mançano Fernandes

⁴ É um mutirão ou uma associação que reúne as pessoas de uma comunidade para desenvolver um trabalho coletivamente em um único dia, objetivando atender uma necessidade específica de uma pessoa ou grupo. É comum os trabalhadores se reunirem para realizar trabalhos na agricultura (roça), como limpezas, capinagem ou na organização e preparativos de atividades festivas.

Campesinato-caboclo	É o campesinato tradicional amazônico originado da miscigenação de populações indígenas da várzea com os colonizadores europeus e também, mesmo que em número reduzido, com os escravos africanos, durante os séculos XVIII e XIX.	Jonismar Alves Barbosa
Campesinato-ribeirinho	É aquele que suas territorialidades estão pautadas no uso da água (<i>territorialidade aquática</i>), da terra (<i>territorialidade agropastoris</i>) e da floresta (<i>territorialidade florestais</i>) e continuam exercendo a prática da caça, pesca, extrativismo, agricultura e pequenas criações, configurando-se em uma produção diversificada.	Manuel Masulo da Cruz; Antônio Carlos Witkoski
Campesinato-florestal	É um tipo de campesinato-amazônico-acreano (o seringueiro), que se formou ao longo do século XIX e XX. Sua identidade é construída com base na floresta. O termo <i>camponeses da floresta</i> é usado para se referir aos seringueiros, que devido à crise da produção da borracha e à redução dos mercados consumidores do produto extraído da seringueira, esses sujeitos sociais procuraram outras alternativas de sobrevivência na floresta, por meio do cultivo da agricultura de subsistência (roçados), da criação de animais e da plantação de novas espécies frutíferas. Assim, esses <i>camponeses-florestais</i> passaram por novas adaptações e usaram seu conhecimento para a construção de novas técnicas.	Sílvia Simione da Silva e Maria Aldecy Rodrigues de Lima

Fonte: CONCEIÇÃO, 2017. Adaptado pelos autores.

A terra fornece os recursos naturais e os grupos dependem do que a natureza oferece para sobreviver, o que resulta em uma relação indissociável do campesinato amazônico para com a natureza e o território. Nesse contexto, à medida em que o capital rentista avança no campo, como corolário, amplia-se as pressões nos territórios campesinos, impactando os modos de vida, áreas protegidas e territórios culturais.

A territorialização da agricultura capitalista globalizada tem impactado na vida comunitária e no trabalho do campesinato, especificamente na Amazônia paraense, região em que o Puxirum do Tapajós apresenta elevada expressividade e representatividade territorial. O puxirum – uma terminologia de origem indígena muito falada pelos povos e comunidades amazônicas – significa uma prática social e territorial correspondente a uma ação ou iniciativa comum de um grupo social específico com propósitos a fortalecer os laços coletivos. É um trabalho comunitário, de

mutirão, solidário, cooperativo e associativo, desenvolvido nas comunidades, o qual fortalece suas territorialidades. Está associado ao trabalho de uma coletividade, onde um grupo se reúne e desenvolve a agricultura (roça), o extrativismo comunitário (animal e vegetal) e as atividades festivas, manifestações culturais e religiosas.

Os tipos de campesinatos amazônicos e as práticas de puxirum estão cristalizados nas Terras, nas Águas (rios) nas Florestas, ou seja, na natureza e nos territórios. A região do rio Tapajós, no município de Belterra, oeste do Pará, permite-nos pensar um novo tipo de campesinato, o *campesinato-agroextrativista*. Compreende-se que as formas de usos da terra/floresta/território e suas práticas agrícolas e agroflorestais cartografam materialmente e simbolicamente as territorialidades do *campesinato-agroextrativista* e as ações de puxirum manifestadas no espaço tapajônico belterrense.

3 Territorialidade do campesinato-agroextrativista e puxirum tapajônico

Campesinato-agroextrativista de Belterra do Tapajós

Sobre essa dificuldade de comprar as coisas

Pra sua alimentação

Ninguém não tinha, usava não pra negócio,

Apenas para consumir

e a gente trabalhava.

(CAMPONÊS-AGROEXTRATIVISTA DO TAPAJÓS, 2016)

Na Amazônia paraense, verifica-se importantes mobilizações sociais dos camponeses, povos indígenas e comunidades tradicionais, que acionam seus mecanismos de protestos e de defesa dos territórios culturais frente ao avanço do agronegócio e de frações do capital global. A epígrafe acima expressa bem a perspectiva do camponês-agroextrativista da região do Tapajós, que reforça a tese de que a terra é para o exercício da vida/trabalho familiar, *terra de trabalho* (MARTINS, 1990).

Na região do rio Tapajós, no espaço agrário e florestal há múltiplas territorialidades campesinas que vislumbram na terra, no rio (água) e na floresta (Figura 01) as estratégias de lutas sociais e resistência territorial, pois, esses elementos simbólicos de reprodução social nas comunidades tapajônicas tem valor de uso, subsistência/sobrevivência camponesa, e não de valor troca como o capital corporativo global, a exemplo do agrogêncio, que busca transformar o espaço/natureza em mercadoria.

Ao tentar compreender o mundo agrário do oeste paraense, sobretudo no município de Belterra, deve-se reconhecer os múltiplos modos de vidas que experienciam o espaço amazônico. A expansão do capital no espaço agrário/aquático/florestal sobre as territorialidades camponesas e povos amazônicos tem promovido drásticas metamorfoses socioespaciais, uma vez que esse projeto territorial do capital, materializado no agrogêncio latifundiário, produz impactos ambientais e exclusão social das comunidades rurais, o que afeta as práticas coletivas de ajuda mútua (puxirum) e de afirmação de territorialidades.

Figura 01: Dimensões das territorialidades do campesinato-agroextrativista do Tapajós



Fonte: Trabalho de campo (CONCEIÇÃO, 2018). Organização: Autores.

Na história regional amazônica, deve-se destacar que a formação do município de Belterra ocorreu antes da territorialização da Companhia Ford Industrial do Brasil (CFIB), às margens do rio Tapajós, inicialmente em Fordlândia-PA (1927-1934), que entrou em declínio para dar lugar à Belterra (1934-1945). Belterra era um povoado e distrito da cidade de Santarém, cuja organização do trabalho e o modo de vida das populações se fundamentavam em práticas da agricultura, extrativismo e produção ribeirinha (CONCEIÇÃO, 2017). Nesse espaço, em meio à floresta ou às margens do rio, habitavam indígenas e caboclos⁵, os verdadeiros donos do território, que faziam uso da terra (praticando agricultura), do rio/águas (extrativismo pesqueiro) e da floresta (extrativismo vegetal e animal), e praticavam o uxirum da Bela Terra, configurando-se como um modo de vida amazônico particular e singular.

O projeto da CFIB visava introduzir o capital norte-americano, impulsionar a industrialização da floresta, promover a abertura da região à exportação da borracha (látex) para os mercados internacionais e transformar a Amazônia em uma região de maior exportação de borracha do mundo.

No ápice da produção e de controle político-econômico do território com o *plantation* da seringa, Belterra qualificou-se, conforme Pereira (2012), como uma cidade-empresa (*company town*). Nesse contexto, a aquisição de terras, a contratação de trabalhadores e a plantação de seringueiras, que levavam de quatro a cinco anos para que estivesse pronta à prática extrativa, tornou-se uma atividade frequente no vale do Tapajós. As árvores que eram plantadas, as quais produziam grandes toneladas de látex, inseriram a Amazônia no circuito de negócio de exportação rentável da borracha, um período entendido como mercado do “ouro branco” do capital internacional.

⁵ As famílias que viviam às margens do Tapajós eram pobres, viviam em choupanas de palha. Eram populações miscigenadas entre portugueses, indígenas e negros. Seus modos de vida e do trabalho se baseavam na agricultura, caça, pesca e coleta de frutos na floresta.

Figura 02: Cidade de Belterra, estrutura arquitetônica norte-americana Henri Ford



Fonte: Trabalho de campo. Foto: Conceição (2018).

A Bela Terra⁶ foi construída sob um padrão arquitetônico aos moldes norte-americano, ainda presente na paisagem urbana (Figura 02). As casas de madeira, de cor verde e branca, formavam as vilas de Belterra: Americana, Operária, Mensalista, 129, Pequiá, Timbó, Viveiros I e II (PEREIRA, 2012). A presença da CFIB em Belterra produziu uma cidade com expressiva estratificação social, desde cargos mais elevados até aqueles que exigiam menos qualificação profissional, cujo trabalho era braçal. Aos trabalhadores “especializados” eram reservadas moradias com melhores estruturas, ao tempo que os trabalhadores “não especializados” viviam em barracões.

Para atender as demandas nos seringais belterrense e articular o local produtivo à comercialização com os mercados internacionais, foram construídos empreendimentos, portos para navios carregados de matérias-primas e mantimentos para o abastecimento no interior dos seringais

⁶ Após o declínio da produção de seringa em Fordlândia, a Companhia Ford Industrial do Brasil (CFIB) realizou várias expedições ao longo da região do Tapajós, com destaque para Belterra, na qual essa CFIB se tornou disposta a implantar o cultivo de seringueiras e transformar o lugar na maior produtora de borracha do mundo. Ao começar as buscas para continuar o projeto em outro lugar, até encontrar um lugar, que eles denominaram de Bela Terra, devido à grande fertilidade do solo e de recursos naturais.

(CONCEIÇÃO, 2017). Ademais, migravam pessoas recrutadas para fornecer mão de obra à CFIB, além do que, havia a utilização/proletarização da mão de obra das populações tradicionais locais, legitimando, nesse processo, a exploração da força de trabalho. Portanto, a região do Tapajós, de base ribeirinha e extrativista, foi transformada em uma região fragmentada pelo capital estrangeiro.

Após a 2ª Guerra Mundial, o surgimento de doenças nos seringais (pragas nas folhagens da *hévea brasiliensis*), o aparecimento de uma “praga” na folhagem denominada *mal-de-folhas* (fungo *Microcyclus ulei*), e a produção de borracha sintética na região da Malásia e Indonésia, contribuíram substantivamente para o declínio do projeto de Belterra, implantado pelo líder automobilista dos Estados Unidos Henri Ford. Todavia, o principal motivo que levou a estagnação da produção de borracha na Amazônia foi a perda de competitividade nos mercados consumidores. Na Amazônia, a produção era extrativista, enquanto em outras regiões do sudeste asiático se produzia borracha sintética. Com o aumento da produtividade e as melhores ofertas nos preços dos produtos determinados pelas colônias inglesas, a extração do látex na Amazônia entrou em decadência, e a principal mercadoria de exportação da região sofreu queda no mercado internacional.

Com o declínio da produção da exploração gomífera em Belterra, essa atividade passou à responsabilidade do Ministério da Agricultura, permanecendo entre os anos de 1946-1994. Durante muito tempo, a extração e comercialização do látex continuou sendo exercida, não mais voltados aos mercados mundiais, mas à produção-distribuição-circulação extraída pelos *camponeses/camponesas-agroextrativistas*, principalmente a partir de 1960, era comercializada no mercado local e regional, conforme se pode verificar nos depoimentos de seringueiros:

Eu era seringueiro, eu cortava seringa, eu me alistei alí em Belterra, eu cortava seringa, primeiro eu comecei a cortar meio palmo, meia bandeira, aí passou-se, passou-se e mais ou menos um ano por aí, aí já cortava seringueira toda, dava aquele risco assim no pali né, aí vinha rodeando ela assim, encostava aqui

nesse mesmo golpe, era uma bandeira inteira né. Trabalhei uma base de três a quatro anos aí na seringa (CAMPONÊS-AGROEXTRATIVISTA 1, 09/02/2016).

Eu fui seringueira, junto com meu esposo. Naquela época existiam muitas dificuldades, tinham poucas famílias, não tinha energia elétrica. Belterra era uma cidade muito boa, que tinha vários serviços que eles precisavam, bem melhor do que agora. A gente trabalhava na seringa 8 horas de trabalho. Nossa renda da seringa era 300,00 (trezentos cruzeiros), era da agricultura que tirava nossa alimentação (CAMPONESA-AGROEXTRATIVISTA 1, 28/01/2016).

A centralidade do modo de vida e do trabalho se cristalizava nas relações familiar/parentesco/vizinhança, relações coletivas onde se originou a formação de várias comunidades camponesas no Tapajós belterrense. Ressalta-se a participação e o protagonismo das mulheres *camponesas-agroextrativistas* nas relações de trabalho, indispensáveis e determinantes na renda e subsistência familiar (Figura 03). Essas mulheres rurais trabalhavam igualmente ao lado de seus companheiros fazendo roçados, extraindo produtos da floresta, pescando, somado ao trabalho doméstico.

Figura 03: Família de camponesa-agroextrativista que trabalhou na extração do látex



Fonte: Trabalho de campo, 2016. Foto: CONCEIÇÃO F. S. da.

São mulheres trabalhadoras camponesas que contribuem significativamente com o equilíbrio consumo x renda nas unidades produtivas familiares. Mulheres que lutam para serem respeitadas e terem seus direitos humanos e territoriais reconhecidos. As mulheres contribuem na (re)existência frente às forças hegemônicas capitalistas que avançam no agrário/aquático/florestal belterrense, negando as territorialidades camponesas, os puxiruns e os direitos à vida e ao trabalho das comunidades amazônicas.

A expansão do capitalismo no agrário tapajônico difunde uma dinâmica violenta, perversa e espoliadora. Todavia, encontra-se outras formas coletivas de luta social, de trabalho familiar e práticas do puxirun, que representam a defesa camponesa na terra e no território. Destarte, o desenvolvimento da agricultura camponesa e do extrativismo comunitário se complementam na unidade organizativa do *campesinato-agroextrativista* de Belterra do Tapajós, pois, tais práticas sociais colaboram com a subsistência e renda familiar, cujas estratégias territoriais permitem a reprodução social do campesinato.

“[...] Nós plantávamos arroz, plantava a cana, plantava a banana, plantava o milho, plantava o feijão e naquele tempo tudo dava, dava com fartura, não existia praga nenhuma, então as pragas já chegaram, após uns tempos [...], a gente trabalhava (CAMPONÊS-AGROEXTRATIVISTA 2, 30/01/2016).

Em síntese, o processo histórico pós 1945 demarca o surgimento de uma tipologia de campesinato: *campesinato-agroextrativista*. Com a decadência da atividade extrativa do látex, houve uma massa de desempregados que buscaram terras para trabalhar e viver com suas famílias, seja à margem do rio ou à margem da estrada (CONCEIÇÃO, RIBEIRO, COSTA SILVA, 2019). Esses *camponeses/camponesas-agroextrativistas* organizavam suas práticas socioterritoriais na terra (agricultura), rio-água (extrativismo pesqueiro) e floresta (extrativismo animal e vegetal), resultando em atividades agroextrativas comunitárias e

nas contínuas práticas de puxirum. Da transição de seringueiro para camponês é que se origina o conceito de *campesinato-agroextrativista*.

O *campesinato-agroextrativista* é aquele que faz uso da terra de forma consciente, desenvolve o trabalho por meio da policultura, utilizando-se de técnicas tradicionais e faz uso do território como recurso (floresta) como forma de garantir a subsistência das unidades familiares camponesas, cuja balança de equilíbrio da economia familiar se configura na seguinte relação: *Terra-Floresta-Família-Trabalho* (T-F-F-T) (CONCEIÇÃO, 2017, p.148).

O *campesinato-agroextrativista* tem sua territorialidade material e imaterial fundamentada na terra e na floresta como garantia do sustento da família camponesa (Figura 04). São recursos indispensáveis para a reprodução social e considera a relação T-F-F-T como um produto socioterritorial de recriação de múltiplas (re)existências. Portanto, as relações socioterritoriais, práticas comunitárias, técnicas de produção agroextrativistas empregadas na terra e na floresta, e todo seu modo de vida, sedimenta a territorialização de um campesinato amazônico em que o capital global implementa sua lógica expropriadora.

Figura 04: Família camponesa-agroextrativista do município de Belterra-PA



Fonte: Trabalho de campo. Foto: Conceição, F.S. da., 2016.

Nas territorialidades das comunidades tradicionais tapajônicas de Belterra, materializadas na terra/água/floresta, busca-se fortalecer as formas de (re)existências sociais nos múltiplos territórios. Nesse sentido, Belterra do Tapajós possui territórios em disputas, seja na “beira do rio” ou na “beira da estrada”, *lócus* estes onde houve a formação socioespacial de um *campesinato-agroextrativista* que luta, resiste e persiste para que essa classe social exista, solidificando seus puxiruns.

4 Da “Beira do rio” à “Beira da estrada”: as disputas territoriais em belterra

A formação sócio-espacial de Belterra é permeada por comunidades tradicionais, ao longo do rio Tapajós, que expressam suas territorialidades nas Terras-Águas-Florestas como símbolo de luta, resistência, sobrevivência e reprodução social. A ação do capital internacional, com apoio do Estado, no passado e no presente histórico, ao explorar a natureza com significados mercantis, resultou em formas de expropriações, desterritorializações e conflitos sociais.

A paisagem cênica da região do Tapajós é composta por processos dialéticos, desvelando-se em formas marginais, subalternas, criminosas e violentas que avançam, não apenas sobre territórios das populações locais que praticam o Puxirum tapajônico, mas em vastas áreas propícias à expansão agrícola, ignorando a legislação ambiental e o ordenamento do território. Nos dias atuais, a ação avassaladora do capital global ligado ao agronegócio instaura verdadeira “corrida” pela mercadorização da natureza, *pari passu*, à espacialização das conflitualidades e dos conflitos agrários/territoriais no campo belterresense. Essas disputas territoriais que envolvem campesinato e agronegócio geram muitos (des)encontros, que vão da “beira do rio” à “beira da estrada”.

O significado da palavra “beira” (Figura 05) para as comunidades que habitam o espaço amazônico possui mais que um sentido de orientação espacial, ou seja, de localização e limites territoriais. Essa terminologia

possui dimensão simbólica, corresponde às pluralidades das existências dos povos e comunidades tradicionais e se configura como um processo de reprodução social da vida e de múltiplas (re)existências territoriais.

Figura 05: “Beira do rio” Tapajós, Comunidade de Pindobal, Belterra-PA



Fonte: Trabalho de campo. Foto: Conceição, F.S. da., 2016.

O processo global de apropriação da natureza e de territórios para a produção de *commodities* (soja, principalmente) provoca a “abertura” dos lugares para os mercados mundiais. Nesse sentido, na medida em que o modelo do agronegócio se expande em Belterra, metamorfoseando a natureza e os territórios das populações amazônicas, alteram-se as dinâmicas socioterritoriais e o modo de viver dos povos.

Esse mosaico conflituoso abrange territórios tradicionais que vão do puxirum da “beira do rio” ao puxirum da “beira da estrada”. Contudo, a (ir)racionalidade capitalista e a lógica impositiva do agronegócio se manifestam como um projeto de desterritorialização o *campesinato-agroextrativista*, que no plano concreto eleva as pressões nas áreas protegidas, como a Área de Proteção Ambiental (APA) na “beira do rio” Tapajós, e a Floresta Nacional do Tapajós (FLONA) na “beira do rio” Tapajós e na “beira da estrada” BR-163 (Cuiabá-Santarém).

Essas unidades de conservação, sob a gestão do poder público, também podem ser lidas como *territórios florestais*, cujas fragilidades na gestão ambiental, ineficiência na fiscalização pelos órgãos competentes, e

interesses do governo municipal, representado pelo setor do agronegócio, defendem a política de desflorestamento e de desterritorialização das comunidades tradicionais. Como exemplo, citamos o projeto proposto pelo executivo e aprovado pelos vereadores da Câmara Municipal de Belterra em 2017, em virtude da redução de 20% da APA Aramaná, consagrou-se o dispositivo das irregularidades de leis ambientais, comprometendo a preservação/conservação das áreas florestais e das populações que fazem usos desse território (MPPA, 2020). Contudo, em 2019, essa decisão foi revogada, pois a Promotoria de Justiça de Santarém entrou com recurso em Ação Civil Pública junto ao Tribunal de Justiça do Estado do Pará, que acatou o recurso e obrigou o município de Belterra e o Governo do Estado do Pará a adotarem uma série de medidas de gestão ambiental e ocupação (MPPA, 2020). Essa decisão judicial obrigava o município de Belterra a suspender qualquer licenciamento ambiental até que fosse implementado o Plano Diretor de Gestão Ambiental da APA (MPPA, 2020). O problema fundiário e a necessidade de revisão do Plano de Diretor para a área urbana e rural prontamente foram colocados em pauta, como se percebe na entrevista seguinte, concedida por um agente público do órgão ambiental do município:

É propor por meio de instrumentos legais e solucionar esse problema. Tem uma grande preocupação fundiária dentro do município, algo extremamente complicado. Três assentamentos que está na ação judicial, dois deles sobrepoem a APA Aramaná, até uma área de proteção ambiental, e daí não se sabe se é do Estado ou da União, do município (SEMAT, 12/09/2016).

O Plano Diretor de Belterra foi revisado em 2018, com objetivos a regularizar assentamentos e titular seus ocupantes. Todavia, as medidas tomadas para a redução da APA se manifestaram contraditórias, direcionadas para ordenar e promover a ocupação da área para fins de especulação imobiliária. Esse processo de segregação socioespacial resultou diretamente na violação do plano de gestão ambiental e ordenamento territorial, instaurou impactos ambientais e sociais e “legaliza” a irregularidade fundiária, por meio da sobreposição de assentamentos rurais.

A APA Aramaaná foi criada em 2003, com área equivalente a 10.985 hectares. Situada às margens do rio Tapajós, em terras da União. Sobre-põe-se a dois projetos agroextrativistas – PAE Aramaaná e PAE Pindobal, fazendo limite ao norte, a APA Alter do Chão e ao Sul, a FLONA Tapajós. De acordo com a legislação, na área demarcada para tais projetos agroextrativistas, não se pode desenvolver atividades que comprometam o equilíbrio ecológico e social: *“Outra modalidade de projeto de Assentamento Agroextrativistas, PAE Pindobal e PAE Aramaaná, que é outra modalidade que não pode fazer plantio de grãos para desflorestar”* (COPLAN, 12/09/2016). Nesse contexto, a redução da APA Aramaaná é um projeto que compromete o Plano de Manejo, Zoneamento Ecológico Econômico e a formulação de políticas públicas ambientais que impactam no modo de vida das populações agroextrativistas tapajônicas (MPPA, 2020).

Esse é apenas um dos projetos pensados estrategicamente para o município de Belterra, dando margem para a territorialização de outros projetos articulados globalmente, a exemplo do projeto de construção de porto graneleiro na comunidade de Porto Novo. Além de ser avaliado como crime ambiental irreversível, afetaria as comunidades agroextrativistas. As comunidades repudiaram e se posicionaram contra ao projeto portuário, pois, fere integralmente a Sociobiodiversidade e, conseqüentemente, os modos de vidas. Se implementado, trata-se de um ato contra a natureza e comunidades tradicionais, atingindo os direitos humanos e territoriais das populações que habitam na Amazônia do Tapajós, principalmente às dos *camponeses-agroextrativistas*. Os projetos de infraestrutura planejados para o município de Belterra estão vinculados ao setor do agronegócio latifundiário. A projeção do agronegócio é latente desde a década de 2000, e na atualidade se concretiza à lógica expropriadora para com o *campesinato-agroextrativista*.

As comunidades camponesas, essencialmente da “beira da estrada”, de todos os lados estão cercadas por monoculturas da soja. Na medida em que o agronegócio se territorializa, há na paisagem a presença de áreas hachuradas, cortando as unidades florestais. Quando se verifica a

conservação do território florestal, em geral, refere-se onde vive o *campesinato-agroextrativista*.

O *campesinato-agroextrativista* do circuito da “beira do rio” Tapajós à “beira da estrada”, rodovia Cuiabá-Santarém (BR-163), vem sofrendo pressões e coerção territorial do agronegócio. As comunidades camponesas lutam e resistem para se manter na terra/território, dado que a lógica do agronegócio tende a colocá-los em situação de exclusão, instaurando um sistema de grilagem, intimidação e ameaças.

A relação entre capital rentista/corporativo (agronegócio) e *campesinato-agroextrativista* é caracterizado por um campo em disputas. Além dessas contradições se manifestarem nos PAE Aramanai e PAE Pindobal na “beira do rio” Tapajós, outros dois Projetos de Assentamento Coletivo (PAC), denominado de “Gleba da Bota”, PAC Bela Terra 1 e PAC Bela Terra 2, na “beira da estrada” BR-163, estão marcados por inúmeras irregularidades, ilegalidades e conflitos fundiários. O agronegócio e o governo municipal de Belterra estão tentando pleitear o cancelamento dos PACs e o *campesinato-agroextrativista* está resistindo frente a esse projeto hegemônico nefário (CONCEIÇÃO, 2017; CONCEIÇÃO, RIBEIRO E COSTA SILVA, 2019).

Os conflitos agrários e territoriais no interior dos quatro projetos de assentamentos do município de Belterra estão espacializados da “beira do rio” à “beira da estrada”, sendo “o encontro e desencontro entre duas geografias: a *geografia da estrada* com a *geografia do rio*” (CONCEIÇÃO, RIBEIRO E COSTA SILVA, 2019, p. 21).

A forma do *campesinato-agroextrativista* se manter na terra e no território é criar estratégias de resistências frente a um projeto hegemônico que é anti-território de vida, de trabalho e de comunidade. Por isso, o trabalho desenvolvido por meio de campanhas pelo STTRB, cujo Lema é “Nossa União é Nossa Força”, estimula o(a) trabalhador(a) rural e as comunidades camponesas a garantir o fortalecimento das formas de (re)existências na terra.

5 Considerações finais

A diversidade sociocultural na Amazônia, somada ao universo natural, comporta modos de vidas que conectam povos e comunidades tradicionais, natureza e território. O campesinato-extrativista presente na região do rio Tapajós exemplifica esse processo, em que formas coletivas de trabalho e de ajuda comunitária, a exemplo do puxirum, convergem à proteção da natureza e do território.

O deslocamento do capital global assentado no agronegócio tem produzido uma série de ações anti-natureza e anti-território dos povos e comunidades tradicionais, sobretudo quando suas ações se direcionam à expansão de monoculturas e infraestrutura logística, o que, em geral, têm atingido os territórios do campesinato-agroextrativista, como se verifica no município de Belterra. Nesses conflitos, as estratégias campesinas de luta e resistência indicam tanto a defesa da natureza e do território, como a questão indissociável do modo de vida das comunidades tradicionais, quanto a renovação de práticas coletivas que ajudam a fortalecer os laços simbólicos e políticos dessas comunidades, a exemplo do puxirum.

Assim, no mundo agrário amazônico, tem-se um mosaico de conflitos territoriais que expressam não somente a posse e a propriedade da terra e recursos naturais, mas, precisamente, o direito ao território comunitário, à diferença do grupo social que historicamente convive com a natureza em suas práticas sociais. As lutas sociais e as práticas do puxirum expressam as formas de (re)existências campesinas construídas no processo histórico que possibilitou aos povos e comunidades tradicionais da Amazônia saber conviver com a natureza.

Referências

- CONCEIÇÃO, F. S. da. **A Territorialização do capital e a expansão do agronegócio sojeiro: lutas e (re)existências dos camponeses/camponesas das comunidades Nova Esperança e Nova Aliança no município de Belterra/Pará.** 2017. 225f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2017.

CONCEIÇÃO, F. S. da; RIBEIRO, A. F. A.; COSTA SILVA, R. G. da. (Des)encontros entre a estrada e o rio: o caso da Gleba da Bota no oeste da Amazônia paraense. **Revista GeoNordeste**, São Cristóvão, ano 30, n. 1, p. 6-25, jan./jun. 2019.

COSTA SILVA, R. G. Amazônia globalizada: da fronteira agrícola ao território do agronegócio – o exemplo de Rondônia. **Confins** (Paris), v. 23, p. 1-30, 2015. Link: <http://confins.revues.org/9949>

COSTA SILVA, R. G.; LIMA, L. A. P.; CONCEIÇÃO, F. S. (Orgs). **Amazônia: dinâmicas agrárias e territoriais contemporâneas**. Editora Pedro & João, São Carlos, 2018. 337p.

HÉBETTE, Jean. A resistência dos posseiros. In: _____ (Org.). **Cruzando a fronteira: 30 anos de campesinato na Amazônia**. – Belém: EDUFPA, 2004.

MARQUES, Marta I. M. Agricultura e campesinato no mundo e no Brasil: um renovado desafio à reflexão teórica. PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João E. (orgs.) **Campesinato e territórios em disputa**. 1.^a edição, São Paulo: Expressão Popular, São Paulo, 2008. p.49-78.

MARTINS, José de S. [1981]. **Os camponeses e a política no Brasil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

MOURA, Margarida M. **Os deserdados da terra: a lógica costumeira e judicial dos processos de expulsão e invasão da terra camponesa no sertão de Minas Gerais**. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988a.

MPPA. Ministério Público do Estado do Pará. **Santarém** 23/05/19 12:51. Disponível em: <<https://www2.mppa.mp.br/noticias/promotoria-ganha-recurso-relacionado-a-apa-aramanai-em-belterra.htm>>. Acessado em: 25/05/2020.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**. São Paulo: 15 (43), 2001, p. 185-206.

PEREIRA, José C. M. **Os modos de vida na cidade: Belterra, um estudo de caso na Amazônia brasileira**. Tese de Doutorado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2012, 256f.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. Trad. SARTI, Cynhia A.; BRANT, Wanda C. **Revista NERA** Presidente Prudente Ano 8, n. 7 pp. 1-21 Jul./Dez. 2005.

SHANIN, Teodor. Lições camponesas. Trad. MARQUES, Marta I. M.; WELCH, Clifford A. In: PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João Edmilson (orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. 1.^a edição, São Paulo: Expressão Popular, São Paulo, 2008.

Capítulo 7

A agroecologia como contribuição para a resistência, manutenção e fortalecimento da identidade e da cultura caiçara ¹

Agroecology as a contribution to resistance, maintenance and strengthening of caiçara identity and culture

Ísis Ayres Cruz ²

Shirlene Consuelo Alves Barbosa ³

Lilian Couto Cordeiro Estolano ⁴

Lamounier Erthal Villela ⁵

1 Introdução

Nosso trabalho se dá a partir das perspectivas enunciadas pelo projeto de extensão universitária “Formação Agroecológica para jovens cidadãos do Rio de Janeiro”, cuja coordenação esteve na UFRRJ e procurou

¹ Experiência apresentada no XI Congresso Brasileiro de Agroecologia, realizado em Aracaju-SE, 2019. Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa e de propriedade intelectual, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu texto e figuras, inclusive fotos.

² Jovem caiçara, membro do Coletivo Caiçara de Turismo de Base Comunitária e do Fórum de Comunidades Tradicionais, Paraty-RJ. E-mail: isisayrescruz@gmail.com

³ Servidora Técnica permanente (Reitoria/Casa da Agroecologia/UFRRJ). Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ciência, Tecnologia e Inovação Agropecuária (PPGCTIA/UFRRJ). Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5407519835096798>. Link do ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8560-0755>, shirlene@ufrj.br / shirlene.tutora@gmail.com

⁴ Docente permanente do DTPE/IE/UFRRJ. Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDUC/UFRRJ). Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8241978928027519>. E-mail: liliancordeiro.ufrj@gmail.com

⁵ Docente permanente do DCE/ICSAUFRRJ. Pós-doutor em Administração Pública (FGV). Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0265624345647321>. E-mail: lamounier.ertal@gmail.com

articular as juventudes de distintas áreas rurais do estado do Rio de Janeiro. O objetivo primordial do projeto era desenvolver ações que articularassem a construção da cidadania mediada pela agroecologia como possibilidade emancipatória em distintos níveis, quais sejam as da dimensão das técnicas produtivas e a articulação em coletivos de juventudes e sua formação política e social.

Entendemos a extensão universitária como espaço fundamental de articulação entre universidade e comunidades para construção de conhecimentos socialmente referenciados. Nossa referência base para pensar a construção de conhecimentos desde a articulação universidade-comunidades é a Ecologia de Saberes (SANTOS, 2006), por entendermos que a partilha e co-existência de saberes são possibilitadoras de emancipação dos sujeitos em contextos dialógicos. Consoante a este entendimento, buscamos uma perspectiva metodológica pautada na narrativa como possibilidade multidisciplinar por compreendermos que muitas questões sócio históricas podem ser entendidas a partir das subjetividades (ALBERTI, 2000) e, assim, possibilitam um olhar desde uma perspectiva não-hegemônica.

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da Agroecologia por meio da extensão universitária no processo de resgate, manutenção de práticas e fortalecimento da identidade caiçara e do protagonismo do Coletivo Caiçara de Turismo de Base Comunitária na resistência para a permanência no território. Sua estrutura se dá por meio do conhecimento do território da Comunidade de São Gonçalo e de seu papel de resistência para manutenção da identidade caiçara. Em seguida, apresentamos as resistências e possibilidades de atuação das juventudes no território, a partir de seu envolvimento no projeto “Formação Agroecológica para Jovens Cidadãos do Rio de Janeiro” e, por fim, estabelecemos o diálogo entre a agroecologia e organização coletiva como espaço de resistência.

1.1 Conhecendo a comunidade de São Gonçalo

São Gonçalo é uma comunidade de praia e de sertão que está localizada no município de Paraty, região do Território da Baía da Ilha Grande, no Estado do Rio de Janeiro com, aproximadamente, 200 famílias morando na comunidade. É um território de povo tradicional caiçara que surgiu a partir da miscigenação de povos escravizados, explorados e colonizados, onde tiveram seus laços culturais rompidos, de forma brutal, pela especulação imobiliária, algo comum na região durante a década de 1970 (MONTEIRO, 2015).

A comunidade se expandiu de forma desordenada, com uma margem de, aproximadamente, três km de pavimentação, os moradores estão compreendidos entre caiçaras remanescentes e não tradicionais. Com relação às moradias, grande parte das construções são casas de veraneio ou residências secundárias que aumentaram em número, especialmente após abertura da BR-101 que cortou a comunidade na década de 1970, preço da terra, entre outros fatores (MONTEIRO, op. cit).

É um lugar que possui uma beleza natural importante para o turismo de Paraty, sendo um dos pontos turísticos mais visitados, mas também com uma história marcada pelo processo de resistência da sua população, que foi sendo desapropriada pelo modelo de desenvolvimento pautado na modernização e construção da estrada Rio-Santos.

Nesse processo de retirada, por meios coercitivos, intimidatórios e violentos, a população local foi sofrendo pressões, dificultando sua permanência e perpetuação de práticas culturais locais como: a pesca artesanal, agricultura familiar de subsistência de base agroecológica, práticas comerciais próprias (escambo), a perda dos dialetos locais propiciando o processo de aculturação, a perda de identidade e o pertencimento local e, ainda, o processo marginalização de áreas da região. Essa situação contribuiu com o processo de invisibilização da identidade e cultura caiçara.

Existe interesse por parte de grandes empresários em transformar essa região em um grande resort e contam com o apoio das esferas

estatais, assim como aconteceu recentemente ao divulgarem o interesse em transformar a cidade de Angra dos Reis, que também fica no território da Baía da Ilha Grande do Estado do Rio de Janeiro, em uma nova “Cancún” (O Globo, 2019). Assim como Paraty, a cidade de Angra dos Reis enfrenta problemas com um tipo de turismo que é predatório, desconsiderando e desrespeitando as comunidades tradicionais e populações locais, inviabilizando-as, não levando em consideração sua existência na região.

Trata-se, portanto de uma região conflagrada por conflitos ambientais, na qual a comunidade caíçara se percebe expropriada de seu território e de sua participação no planejamento de uso e ocupação do espaço. O alijamento das instâncias decisórias por parte da população local não ocorre sem resistência. Monteiro (2015) enuncia a existência do Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba como espaço de articulação e fortalecimento das comunidades tradicionais e movimento de pressão por políticas públicas que os envolvam na construção.

1.2 O desafio do protagonismo das juventudes do meio rural

Ao analisarmos a história brasileira compreendemos que o direcionamento para a inclusão das juventudes na agenda das políticas públicas se construiu, tardiamente. Foi a partir a partir de 2003, que as políticas públicas para o meio rural sinalizaram interesse em reconhecer a necessidade de programas para segmentos específicos das categorias sociais do campo como mulheres e jovens. De acordo com Barcellos e Mansan (2014, p. 208),

Em meio a essa conjuntura, no âmbito do Governo Federal – juntamente com os grupos da sociedade civil que participam dos espaços de participação promovidos pelo governo –, ocorreu a constituição de diversos espaços de discussão e formulação de ações políticas direcionadas para a juventude rural, como o grupo e atualmente Comitê Permanente

de Promoção de Políticas Públicas para a Juventude Rural (CPJR) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (Condraf) e a seguir, em 2011, o Grupo de Trabalho em Juventude Rural da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ).

Isso mostra a importância da construção de programas e projetos para as juventudes rurais que contemple os anseios deste grupo social, que possibilite a autonomia e a emancipação desejada para a construção de seus projetos de vida.

Entretanto, apesar do investimento em políticas públicas para a juventude rural, uma preocupação existente é o êxodo juvenil. A saída dos(as) jovens do meio rural implica a desagregação do tecido social das comunidades rurais. Anita Brumer aponta alguns indicadores que podem justificar a saída dos (as) jovens do campo.

As causas do desinteresse dos jovens de ambos os sexos em permanecer na atividade agrícola, as formas da transferência patrimonial dos estabelecimentos familiares às novas gerações, assim como os diferentes tratamentos e oportunidades oferecidos a jovens de sexos distintos (BRUMER, 2014, p. 216).

De acordo com Barcellos (2014), a diversidade das condições de vida e trabalho no meio rural torna-se um grande desafio para vivenciar a agricultura familiar e, a partir dela, tentar viabilizar sua autonomia social e econômica. Mesmo diante dessas dificuldades, as juventudes rurais precisam ser compreendidas como um importante personagem na elaboração e implementação de políticas públicas para o meio rural sustentável.

Acredita-se que a manutenção da juventude rural no campo pode ser incentivada por programas e projetos dentro da perspectiva da agroecologia. Segundo Costabeber e Caporal (2003), a importância da agroecologia pressupõe ações que, numa proposta democrática e integradora, signifique ir além das questões ecológico-ambientais ou das análises meramente econômicas sobre os impactos e as possibilidades. É, sobretudo, enfatizar a preocupação com os problemas sociais e econômicos, com a justiça, com a igualdade, com o emprego, com a satisfação das necessidades básicas,

com a solidariedade para com as gerações futuras, com o respeito à diversidade cultural, com a preservação do patrimônio histórico, cultural e natural de uma região, bem como entender os diferentes processos que estão em jogo (COSTABEBER e CAPORAL, 2003).

Partindo do pressuposto da articulação fundante da Universidade Pública qual seja a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e de que é neste contexto que se produz, acumula e disseminam conhecimentos, a aproximação entre a comunidade aqui referenciada e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) se deu com o Projeto “Formação Agroecológica para Jovens Cidadãos do Rio de Janeiro”, por meio de uma parceria entre a UFRRJ e a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrário (SEAD).

2 Desenvolvimento

2.1 A agroecologia e a extensão universitária como vias possíveis de transformação social

Tem-se o entendimento da agroecologia como movimento, prática e ciência que propõe um modelo de sociedade por meio de uma transformação social para o campo e para a cidade, possibilitando a reflexão e escolhas de caminhos, envolvendo uma diversidade. A agroecologia está ligada diretamente com as juventudes do campo, no campo e para o campo, envolvendo diversidade cultural, ecológica, de produção, entre outras onde a qualidade de vida e o bem viver são temas centrais. A extensão universitária tem um importante papel se apresentando como articuladora desse processo, entrelaçando e trocando saberes acadêmicos e populares por meio de práticas emancipadoras em uma realidade concreta.

Neste sentido, a universidade pode contribuir com a sociedade com programas e projetos de extensão que pressupõem uma ação dialógica, processual e contínua, não pontual, em que o conhecimento científico interaja com os demais saberes da população, visando à produção de

conhecimentos (SILVA, 2013). De acordo com Freire (1985, p. 28), “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

Com essa compreensão, a extensão universitária pode ser considerada como um processo de aprendizagem contínuo. Segundo Gadotti (2017), ela é, portanto, uma articuladora e influenciadora do ensino e da pesquisa, entrelaçando e trocando saberes acadêmicos e populares por meio de práticas emancipadoras em uma realidade concreta.

Assim, os programas e projetos de extensão estabelecem uma “necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa” (GADOTTI, 2017, p. 4). Daí a relevância da extensão universitária em promover programas e projetos para a juventude rural que contemple os anseios deste grupo social, que possibilite a autonomia e a emancipação desejada para a construção de seus projetos de vida.

Corroborando o que os autores acima descrevem acerca da extensão universitária, nos inspiramos em Santos (2004) para pensar a articulação entre os conhecimentos tradicionais e acadêmicos, tanto em nível local, como global, que devem estar pautados na cooperação, constituindo, assim uma possibilidade de um novo contrato da universidade com o bem público. Desta forma, pensamos, que não mais o saber científico, hegemônico e centralizado na universidade e sem conexão com os conhecimentos tradicionais se perpetua como um fim em si mesmo, mas sim, a centralidade estaria na desestabilização desses saberes em prol da emergência de um saber pluriversitário (SANTOS, 2004).

Aqui apresentamos os desafios, os principais resultados e a disseminação da experiência de duas jovens da comunidade de São Gonçalo onde foi possível perceber uma mudança no modo de compreender as relações sociais, a valorização da ancestralidade e a importância da questão do pertencimento após participarem do Projeto “Formação Agroecológica para

Jovens Cidadãos do Rio de Janeiro”. A partir do referencial teórico metodológico da narrativa da primeira autora deste trabalho delimitaremos as atividades desenvolvidas no território em questão e os possíveis desdobramentos a partir de sua atuação no projeto.

Esse projeto objetivou a formação de jovens com idade entre 15 a 29 anos provenientes, principalmente, do meio rural de vários territórios/regiões do estado do Rio de Janeiro, proporcionando uma formação que preconizou

[...] um novo olhar sobre a sucessão e sobre a vida na agricultura de base familiar, sem esquecer os elementos básicos que constituem essa vida, desde o trabalho, a concepção de unidade de produção e vida familiar; a inserção no mercado de alimentos; a concepção de desenvolvimento local sustentável e suas implicações e relações com o desenvolvimento regional e nacional; a tecnologia e a inovação tecnológica a partir das necessidades e demandas da agricultura de base familiar; as relações sociais, em especial de gênero e de geração, nas famílias, nas comunidades e no conjunto da sociedade. (BRASIL, 2017, p. 21).

O projeto envolveu jovens rurais de 15 municípios das seguintes regiões/território do Estado: região Serrana (Teresópolis, Nova Friburgo e Petrópolis), região da Baixada Fluminense (Magé, Paracambi, Queimados, Nova Iguaçu), Território da Baía da Ilha Grande (Paraty, Mangaratiba, Itaguaí, Rio Claro), e região Sul/Norte Fluminense (Piraí, Campos dos Goytacazes, Conceição de Macabu, Cardoso Moreira), totalizando 56 jovens. O município de Paraty-RJ contou com a participação de quatro jovens e esse artigo apresenta a experiência de duas jovens do município, especificamente da comunidade de São Gonçalo. O projeto teve duração de um ano, iniciando suas atividades em janeiro de 2018 e encerrando em janeiro de 2019.

Sua proposta metodológica foi alicerçada na pedagogia da alternância, com os tempos educativos denominados Tempo Escola (TE) e Tempo Comunitário (TC). Ao longo do projeto foram realizados três TE's, na UFRRJ, campus Seropédica, onde tiveram aulas tanto na UFRRJ, como na

Fazendinha Agroecológica km 47. Os TE's foram realizados nas férias escolares para que os (as) jovens não fossem prejudicados nos estudos. Os conteúdos pedagógicos foram planejados de forma que o projeto atendesse o tripé: organização social, produção e processamento/beneficiamento de alimentos e comercialização/consumo.

Assim, durante os TE's foram desenvolvidas atividades teóricas e práticas voltadas para as seguintes temáticas: organização social, meio ambiente, território, cooperativismo, gênero, sexualidade e identidade, princípios da agroecologia e da produção orgânica, fertilizantes orgânicos, manejo fitossanitário, sistemas de produção, processamento e beneficiamento de alimentos, estratégias de comercialização, entre outros. Ao longo do projeto, além dos conhecimentos técnicos, temas transversais foram trabalhados, pois tem-se o entendimento que

[...] temas transversais e a interdisciplinaridade representam o anseio de uma educação escolar ou científica voltada para as necessidades de seu tempo, que consolidam significativo avanço no sentido de envolver questões associadas à ideia de transformação social a partir da consciência e prática cidadã. Saúde, meio ambiente, ética e cidadania, trabalho, consumo, gênero e sexualidade constituem-se como conhecimentos importantes para a formação escolar de sujeitos que refletem, no *espaço tempo escolar*, os desafios contemporâneos para a coletividade (BRASIL, 2017, p. 15).

Já os TC's aconteceram durante o período letivo, período em que os(as) jovens estavam em suas localidades. Durante os TC's eles tinham o compromisso com a formação de outros(as) jovens em suas comunidades, ou seja, os(as) participantes do projeto foram responsáveis por multiplicar os conhecimentos adquiridos sobre agroecologia para outros membros de suas localidades.

Seguindo a metodologia “*jovem educa jovem*”, utilizando a pedagogia da alternância por meio de técnicas de aprendizado significativo, com projetos pedagógicos integradores, para garantir que a lógica “*do aprender a fazer fazendo*” não se perca (BRASIL, 2017 p. 3).

Outra atividade de responsabilidade dos (as) jovens participantes do projeto foi a elaboração de um projeto de viabilidade econômica sustentável. Cada jovem escolheu um tema de seu interesse que foi abordado durante a formação para elaboração do projeto. Esses trabalhos foram socializados durante o TE3. Acreditamos que a proposta pedagógica jovem forma jovem pressupõe o protagonismo dos (as) jovens no processo de construção do conhecimento e sua organização como coletivo para a construção de propostas de intervenção em sua realidade. Conforme relato das duas jovens de São Gonçalo, este projeto contribuiu fortemente com o resgate da identidade caiçara por meio da auto visualização, reconhecimento e grande aprendizado.

As atividades de multiplicação dos conhecimentos adquiridos sobre agroecologia para outros jovens da comunidade de São Gonçalo, Paraty-RJ foram realizadas aos sábados na Escola Municipal Marechal Santos Dias, e contou com a participação de pessoas da comunidade de diversas faixas etárias, entre elas agricultores locais e foram mediadas pelas duas jovens caiçaras, participantes do Projeto “Formação Agroecológica para Jovens Cidadãos do Rio de Janeiro”.

As atividades de compartilhamento dos conhecimentos agroecológicos iniciaram com o envolvimento da comunidade de São Gonçalo e a aproximação com temas ligados à realidade da comunidade. Essas atividades fizeram com que a comunidade revivesse antigos costumes, tornando um propósito maior de resgate da identidade de um povo que já não se lembrava de sua trajetória e, ainda, o resgate de uma juventude que poderia nunca conhecer sua própria história.

Estes foram caminhos percorridos para abordar a temática da agroecologia na comunidade de São Gonçalo. Entre as atividades desenvolvidas destacam-se as visitas de campo a área de agrofloresta de agricultores caiçaras e a alambiques locais, resgate de práticas agrícolas tradicionais e oficinas sobre turismo de base comunitária, além de outras como:

- a) Encontro sobre a importância da agricultura e agroecologia, foi um momento em que tinham convidados pessoas da comunidade que ocupavam espaços acadêmicos para contribuírem com a partilha de conhecimentos sobre os temas abordados.
- b) Sarau Cultural por meio de intervenções artísticas e culturais com depoimento de um artesão da comunidade, remanescente, idoso que fez uma apresentação sobre o processo de produção de seus artesanatos, histórias da retirada de certos tipos de cipós, como lhe foi ensinado essas habilidades e sobre o intenso desejo em propagar seus saberes demonstrando o receio da não perpetuação desse conhecimento. A partir da apresentação foi realizado um debate sobre a importância da identidade regional e cultural.
- c) Vídeo debate usado para refletir sobre a resistência caiçara. Na ocasião foi exibido um filme curta metragem feita pelas duas jovens sobre comunidades caiçaras, com depoimentos dos moradores de São Gonçalo. Após a exibição do curta teve início a uma roda de conversa, na qual os moradores mais antigos deram os seus relatos.
- d) Vivência Agroflorestal realizada no sítio de um produtor rural local que utiliza práticas agroflorestais. Essa atividade contou com a participação de jovens, crianças e adultos da comunidade de São Gonçalo, além dos tutores que acompanharam nossa formação. Um tutor levou sua esposa e filha, participou também, um estudante da UFRRJ.
- e) Mutirão de limpeza da praia de São Gonçalo, com o envolvimento de toda a comunidade. Essa atividade iniciou com uma roda de conversa sobre a importância de preservar o meio ambiente.
- f) Roda de conversa sobre assistência social e políticas públicas de direito: Neste encontro foram abordadas temáticas de como a população pode ter acesso aos seus direitos por meio das políticas públicas.

Essas atividades foram socializadas para todos(as) os(as) jovens participantes do projeto durante o último tempo formativo – TE3, o qual objetivou apresentar como se deu o processo de formação dos(as) jovens de suas localidades e, ainda, apresentar os projetos de viabilidade econômica sustentável.

Ao final do Projeto “Formação Agroecológica para jovens cidadãos do Rio de Janeiro”, as jovens de São Gonçalo apresentaram um projeto de viabilidade econômica sustentável, intitulado “Rancho São Gonçalo” e como um dos desdobramentos abriram um quiosque na praia (Rancho São Gonçalo), onde servem refeições com pratos da culinária regional, privilegiando a pesca artesanal local e também oferecem visitas guiadas,

propondo uma nova experiência de integração do turista com o território e, ainda, contação da história local por caiçaras remanescentes. Isso mostra a mudança do olhar que tinham em relação à comunidade, à ancestralidade e ao pertencimento.

Sobre a atividade de multiplicar os conhecimentos adquiridos sobre agroecologia, conseguiram envolver 18 jovens da comunidade de São Gonçalo, esse quantitativo pode ser considerado satisfatório em se tratando da realidade do território devido aos problemas que vem enfrentando. Além dos jovens envolvidos, também foi expressiva a participação de toda a comunidade, com pessoas de diferentes faixas etárias e teve como mais um desdobramento a inserção das duas jovens no Coletivo Caiçara de Turismo de Base Comunitária e no Núcleo Jovem do Fórum de Comunidades Tradicionais.

2.2 O Coletivo Caiçara de Turismo de Base Comunitária

O primeiro contato com o turismo de base comunitária aconteceu em 2015 por influência do I Encontro de Turismo de Base Comunitária, em Tarituba, Paraty-RJ. O seminário foi organizado pelas Secretarias Municipais de Turismo de Angra dos Reis e de Paraty, em parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O turismo de base comunitária de São Gonçalo foi inspirado na experiência do Quilombo do Campinho, Paraty que já desenvolvia esse modelo de turismo e em São Gonçalo foi criado a partir das iniciativas do Fórum de Comunidades Tradicionais, o qual tem bandeira a proposta de organização do turismo, oferecendo atividades turísticas diferenciadas nas comunidades. Atualmente, São Gonçalo possui o Coletivo Caiçara de Turismo de Base Comunitária, com 20 membros atuando de forma expressiva, sendo 70% de representação feminina e suas ações são no sentido de desenvolver atividades de ordenamento e restauração da vila caiçara de São Gonçalo e São Gonçalinho e, ainda, projetos de saneamento ecológico que são usados como medida para garantir a qualidade da água.

O coletivo tem o entendimento que o turismo é um setor econômico que se tornou uma das principais fontes de geração de emprego na região. O turismo de base comunitária propõe uma alternativa à lógica hegemônica de organização do turismo, massificação das culturas e transformação dos territórios em mercadorias, apresenta, ainda, uma proposta de auto-gestão comunitária na construção, organização e prática do turismo. As ações e os empreendimentos turísticos são vinculados ao Fórum de Comunidades Tradicionais e está dentro de uma perspectiva de turismo sustentável e que não tem interferência no modo de modo de viver da população daquela comunidade.

Esse Coletivo faz parte da Rede Nhandereko⁶, formada por 14 comunidades tradicionais indígenas, quilombolas e caiçaras distribuídas em três municípios, sendo dois no Rio de Janeiro e um em São Paulo, respectivamente: Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba.

O coletivo nasce com o intuito de evidenciar, dar voz e vez ao violento processo histórico dos conflitos territoriais que as populações têm enfrentado por meio da resistência e da luta pela permanência no território contra empresas multinacionais. Além disso, outro enfretamento necessário é com os responsáveis pela criação das áreas de preservação ambiental (APA), no caso de São Gonçalo, a APA de Cairuçu que foi criada em 27 de dezembro de 1983, pois foram criadas de forma vertical não considerando as comunidades já existentes nessas localidades, seu modo de viver e se relacionar com o meio ambiente.

Essas situações fazem parte da retomada do protagonismo histórico da comunidade de São Gonçalo. Compreendemos, assim, uma situação típica de alijamento do papel protagonista das comunidades tradicionais de sua própria autodeterminação, especialmente dada a relação de subsistência tão relacionada ao manejo dos bens ecológicos. Martinez Alier define assertivamente esta situação de conflito:

⁶ do Guarani que significa “nosso modo de ser e viver”.

Muitos dos conflitos sociais dos dias de hoje, do mesmo modo como ao longo da história, estão conotados por um sentido ecológico, sentido esse aprofundado quando os pobres procuram manter sob controle os serviços e os recursos ambientais que necessitam para sua subsistência, ante a ameaça de que passem a ser propriedade do Estado ou da propriedade privada capitalista (MARTINEZ ALIER, 2011, p.347).

O coletivo propõe um turismo de base comunitária como uma maneira de valorizar, viabilizar a permanência das juventudes em seu território, contribuindo com a retomada da aproximação com os elementos considerados simbólicos e ou característicos da cultura caiçara como: a relação com o mar através da atividade pesqueira, resgate da agricultura familiar por meio da produção dos alimentos tradicionais regionais, entre outros. As atividades são organizadas de forma que os grupos de turistas são recebidos por guias locais, que são escolhidos contemplando as famílias do território.

Essa maneira de compreender a atividade turística contribui para promover a autonomia, a independência e permanência no território e trabalha a participação social das juventudes, envolvendo a vizinhança num processo de socialização da renda, o conhecimento e a importância de ter um turismo diferenciado na comunidade, contrapondo a lógica do turismo de massa. No caso de São Gonçalo, valorizando os saberes e fazeres das comunidades, envolvendo e inserindo o pescador, o (a) agricultor (a) a terem um empreendimento à luz de um desenvolvimento humano, com potencial para diminuir desigualdades e que dialogam com os objetivos do desenvolvimento sustentável, contidos na agenda 2030 da ONU, promovendo assim, o território do bem viver e a qualidade de vida das pessoas.

3 Conclusão

Em nosso entendimento, garantir o “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) é propiciar a visibilização das hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos, por isso investir em ações contundentes voltadas para pensar o

protagonismo juvenil possibilita a interlocução de saberes intergeracionais e, conseqüentemente, novas formas de produção sociotécnica nos territórios onde estas juventudes estavam, antes, impelidas a buscarem novos espaços de saberes e fazeres.

Os grupos e atores que vêm vivenciando reflexões e práticas agroecológicas têm buscado construir novas metodologias capazes de estimular processos educativos permeados pelo olhar agroecológico. E é importante realçar que

É necessário adotar não só ações de tipo interdisciplinar ou transdisciplinares como também promover o diálogo de saberes, articulando os conhecimentos científico e “tradicional”. Ou seja, é preciso superar a concepção de ciência como fonte única do conhecimento válido, pois os conhecimentos produzidos pela “epistemologia natural” também representam importante alternativa na recuperação e manutenção dos recursos naturais ou na construção da sustentabilidade, em suas várias dimensões. Em lugar do conhecimento que permita o domínio da natureza, deve ser introduzida a cooperação (ou, de novo, o diálogo), entre cientistas, cidadãos e natureza. (GOMES, 2011, p. 39).

Compreendemos, ainda, a importância da atuação universitária por meio da extensão em buscar novas possibilidades de atuação em territórios de forma a que os saberes destes territórios e das comunidades que atuam diretamente nele possam co-criar experiências socialmente referenciadas.

Concluimos esse artigo enfatizando que faz-se necessário manter e fortalecer a identidade de jovem rural e caiçara, que a questão geracional na sucessão familiar no meio rural é um desafio a ser enfrentado e para superar essa questão é emergente um maior investimento em programas e projetos para as juventudes do meio rural, no sentido de promover sua autonomia e seu protagonismo, com geração de renda e acessos aos mercados, por meio da valorização da cultura e da história local.

Figura 1 – Mutirão de limpeza da praia de São Gonçalo, Paraty-RJ



Foto: Hermani Luiz Caldas, 2018.

Figura 2 – Vivência Agroflorestal



Foto: Aparecida Ayres, 2018.

Figura 3 – Recepção dos turistas na comunidade de São Gonçalinho para contextualização histórica



Foto: Vagno Martins da Cruz, 2020.

Figura 4 – Trilha Ecológica que dá acesso à antiga vila caiçara



Foto: Ísis Ayres, 2020.

Referências

- ALBERTI, V. **O que documenta a fonte oral?** Possibilidades para além da construção do passado. Trabalho apresentado à mesa-redonda “Ouvir e narrar: métodos e práticas do trabalho com História Oral”, durante o II Seminário de História Oral promovido pelo Grupo de História Oral e pelo Centro de Estudos Mineiros da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, de 19 a 20 de setembro de 1996.
- _____. **Indivíduo e biografia na história oral.** Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC / FGV – www.cpdoc.fgv.br.
- BARCELLOS, S. B. **A formulação das políticas públicas para a juventude rural no Brasil: atores e fluxos políticos nesse processo social.** 2014. 306 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade - CPDA). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- BRASIL. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Projeto Formação Agroecológica para jovens cidadãos do Rio de Janeiro.** Seropédica, 2017.
- BRUMER, A. Os jovens e a reprodução geracional na Agricultura Familiar. In MENEZES, M. A.; STROPASOLAS, V. L.; BARCELLOS, S. B. (orgs) **Juventude Rural e Políticas Públicas no Brasil.** Brasília: Presidência da República, 2014. p. 217-234.
- GADOTTI, M. **Extensão Universitária:** Para quê? Disponível em https://www.paulo-freire.org/images/pdfs/Extensão_Universitária-Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Consulta em 04 de julho de 2019.
- MARQUES, Flávia Charão. **Velhos conhecimentos, novos desenvolvimentos: transições no regime sociotécnico da agricultura:** a produção de novidades entre agricultores produtores de plantas medicinais no sul do Brasil. 2009. 220 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural. Porto Alegre, 2009.
- MARTINEZ ALIER, J. **O Ecologismo dos pobres:** conflitos ambientais e linguagens de valorização. São Paulo: Contexto, 2011.

MONTEIRO, T. L. Ação política e afirmação territorial: turismo de base comunitária entre os caixaras de São Gonçalo, Paraty, Rio de Janeiro. **Espaço e economia**: Revista Brasileira de geografia econômica. Ano IV, N.7, 2015.

PORTAL G1. <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/05/08/bolsonaro-diz-querer-fazer-de-angra-dos-reis-no-rj-uma-nova-cancun.ghtml>

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Maria Goreti S. e CABRAL, Carmen Lúcia O. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

Capítulo 8

Ambiências e práticas educativas decoloniais: articulações do programa institucional de bolsas de iniciação à docência na faculdade intercultural indígena ¹

Decolonial environments and educational practices: articulations of the institutional program for scholarships for initiation in teaching in indigenous intercultural college

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira ²

Lori Hack de Jesus ³

Isaías Munis Batista ⁴

1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma chamada da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que atende e/ou tem como público acadêmicos/as que

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa e de propriedade intelectual, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu texto e figuras, inclusive fotos.

² Doutora em Educação (UFRGS). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso. Coordenadora Pedagógica do curso de Pedagogia Intercultural-FAINDI-Unemat-Câmpus de Barra do Bugres-MT. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Leal (Laboratório de Pesquisa e Estudos da Diversidade da Amazônia Legal). Professora do PPGECII e do PPGEduc. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2684741900451188> *Link* do ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5949-7590> E-mail de contato: waldineaferreira@hotmail.com

³ Mestre em Educação pela UFMT. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Juara. Professora Colaboradora no curso de Pedagogia Intercultural-FAINDI-Unemat-Câmpus de Barra do Bugres-MT. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7199616350285848> E-mail de contato: lori.hack@unemat.br

⁴ Mestre em Letras (UEM). Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso. Doutorando em Linguística pela Unemat. Coordenador Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural-FAINDI- Unemat- Câmpus de Barra do Bugres-MT. Vice-líder do Grupo de Pesquisa LER (Literatura, Leitura e Ensino) – CNPq/Unemat. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9477828530104279> E-mail de contato: isaiasmunis@unemat.br

estejam na primeira metade de um curso de licenciatura, ofertado por Instituições de Ensino Superior.

A Faculdade Indígena Intercultural, compreendendo a importância do programa para a formação em docência dos educandos indígenas, sempre participou dessas chamadas. Compreendemos a importância deste programa, mas também temos reconhecido que o programa tem passado por desmontes e enfraquecimentos que cada vez mais se acirra. Os editais anteriores a 2018 dos quais participamos, denominavam-se de PIBID-Diversidade e eram construídos considerando essa dimensão, então, as estratégias de atendimento estrutural se davam diferentemente do que ocorre na atualidade.

O PIBID-Diversidade (atualmente inexistente), na época, foi criado para atender, especificamente, aos cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo. Na perspectiva da Educação do Campo o PIBID incluía as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas.

Nesta última chamada, edital nº 7/2018, é um único PIBID e ele não contempla as diversidades, principalmente, nas suas organizações logístico-estruturais. Aqui entra a aproximação e articulação da Faculdade Indígena Intercultural, em fazer com que as ações sejam ressignificadas e empreendidas de forma a atender as reais necessidades pedagógicas e culturais dos estudantes bolsistas das licenciaturas interculturais.

A retirada do PIBID-Diversidade, em nossa compreensão, é uma postura que se quer colonialista, uma postura de apagamento das diferenças. Estamos aqui a problematizar tal questão, pois estamos situados dentro deste panorama, fazemos parte da cadeia de desmantelamento das políticas da diversidade, sobretudo, no cenário brasileiro nestes últimos anos.

Na perspectiva da resistência e do reconhecimento da importância, bem como da necessidade de fazermos parte deste programa, participamos da seleção, adentramos e, com desafios, iniciamos as atividades.

Portanto, o presente texto, não apenas apresenta experiências e reflexões vivenciadas no Programa de Iniciação à Docência, mas também

procura evidenciar aproximação de temáticas escolhidas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Demonstra, ainda, que o trabalho em sala de aula dentro das comunidades indígenas, através do programa, se articula tanto com os currículos dos cursos de licenciatura da FAINDI, quanto com a vivência e saberes da própria comunidade. Isto resulta em um assumir etnopolítico, porque engloba intenções acadêmicas e culturais próprias das suas comunidades.

2. Ambiência das práticas educativas

A ambiência em que são desenvolvidas as práticas educativas do PIBID, é e o são junto às escolas indígenas e têm como lógica a vivência sociocultural advinda da educação indígena. Esta, por sua vez, é constituída pela alteridade e pela diferença. Como assinala Meliá (1999), uma alteridade que faz parte da constituição da pessoa e uma diferença, que ao mesmo tempo se distingue dos outros, assim, identificando-os.

A ambiência é a escola indígena e este lócus “tem sido o lugar em que se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direitos [...]”, segundo Meliá (1999, p. 15). No PIBID, lugar de fortalecimento cultural, aprendizagens escolarizadas em forma de práticas educativas.

Essas práticas educativas implicam aprendizagens de conceitos que fazem parte do mundo não indígena, aprendizagem da língua portuguesa na produção textual, fortalecimento e/ou aprendizagem da língua originária e fortalecimento cultural. O ponto de partida para a ocorrência desta dinamicidade pedagógica em práticas educativas advém e/ou vincula-se à realidade e aos interesses do povo.

As estratégias mobilizadoras para pô-las em ação, são tácitas, ou seja, acobertam finalidades de inserção na sociedade como um todo, porém, sem perder de vista o reconhecimento étnico a que pertencem. São estratégias, que se assentam, como já dissemos, no coletivo, na compreensão de povo, porque é estratégia etnopolítica, e assim, estratégia de um protagonismo decolonial.

Um protagonismo decolonial atual, pois antes sequer havia a possibilidade do reconhecimento das diferenças desses grupos étnicos, uma vez que a expansão colonial europeia inviabilizou essa diversidade em todo o continente americano, incluindo-se os grupos das terras brasileiras. Nesse processo colonizatório, os povos originários foram classificados sob o olhar eurocêntrico como selvagens, preguiçosos, canibais, entre outros adjetivos pejorativos.

Portanto, observa-se que os/as acadêmicos/as têm consciência do lugar que ocupam na sociedade e também compreendem que as práticas educativas devam ser e ter finalidades de visibilidade, a iniciar com o fortalecimento da identidade do seu povo. Assim, produzir textos, produzir discursos sobre eles mesmos torna-se uma ferramenta de visibilidade na perspectiva da memória coletiva, mas também, estando na universidade e com a produção de escritos/artigos próprios, produzem a ocorrência de circulação outra. Ou seja, a apropriação dos espaços internos e dos espaços externos da sua própria aldeia e território. Um movimento visibilizador, emancipador e libertário.

Produção de experiências que partem da própria condição a que pertencem e são pertencidos, uma condição em que o reconhecimento étnico é o reconhecimento coletivo e ancestral do seu povo. Ousadamente, poderíamos dizer que pela prática educativa, pela seleção das temáticas, pelo jeito de fazer, produzem uma ‘revolução autêntica’. Produzem uma revolução decolonial, no silêncio e na construção de práticas significativas, originais e coletivas.

Para Paulo Freire (2014), a revolução autêntica tem alguns pressupostos e/ou características que lhes são peculiares, ou seja, a presença do diálogo e da solidariedade, o estar junto com o outro, com aquele/a que compartilha comigo as mesmas dores, com outros silenciados, de outra forma, fazer do oprimido o protagonista das ações. Aí, toda prática educativa, precisa alicerçar-se no diálogo. Pois, a dialogicidade compõe a essência da educação como prática da liberdade.

Dentro desta perspectiva, o PIBID tem possibilitado reflexões no sentido de ampliar as experiências da Faculdade Intercultural Indígena, com intervenções nas escolas indígenas, no entanto, a partir dos discursos e dos enredos pedagógicos protagonizados pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas.

Assim, a ambiência é a escola. Está nas práticas educativas, no discurso, nas ações didáticas e se principia na seleção de temáticas, na organização do planejamento e no envolvimento da comunidade, das lideranças e dos sábios da comunidade. Uma ambiência criada pelos elementos institucionais, mas vivenciada pela resistência de existir e de se dizer da própria existência, a proeminência de um currículo pibidiano, adaptado à realidade indígena, constituindo-se como uma provocação da permanência e do fortalecimento das pedagogias indígenas.

Essa ambiência não é simples. Ela faz parte de uma rede complexa que inclui identidade, alteridade, aprendizagem própria, letramento indígena e constantes negociações para a permanência de aprendizagens/conteúdos significativos ao contexto dos respectivos povos. Trata-se de uma ambiência etnopolítica, negociada com a instituição de ensino superior e com suas próprias comunidades, estabelecimentos de ensino, lideranças, estudantes e anciãos, os intelectuais indígenas.

Assim, o PIBID é desenhado em diferentes instâncias que se movimentam na CAPES, as Instituições de Ensino Superior e toda a sua organização de supervisores, coordenadores, bolsistas PIBID (os/as acadêmicos/as), enveredando-se às ambiências de concretude e de ação, que são, neste caso, as comunidades e escolas indígenas. Em cada lócus desses, as ambiências são diferentes. O lócus das escolas indígenas é o início e a finalidade, pois é lá que se dão as experimentações pedagógicas, as práticas educativas dos bolsistas PIBID, estudantes dos cursos de licenciatura da Faculdade Indígena Intercultural.

2.1 A construção da ambiência pedagógica do PIBID: organizações institucionalizadas e protagonismo pedagógico

Para que as IES participassem do edital, necessário se fez apresentar projeto que aglutinasse diversos subprojetos de professores/as da instituição. Estes foram reunidos e tiveram como finalidade atender os objetivos propostos pela CAPES, principalmente, no que tange à inserção de licenciandos no cotidiano nas redes públicas, com vistas a criarem experiências metodológicas e práticas docentes interdisciplinares; valorização do magistério, além de contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A Faculdade Indígena Intercultural apresentou quatro propostas com foco na etnomatemática; numeramento e etnomatemática; línguas originárias e leitura, escrita e etnociência. A abordagem deste texto, foca-se no subprojeto: leitura, escrita e etnociência.

O referido subprojeto teve uma estrutura pedagógica com recursos humanos, e assim, foi formado por 01 coordenador geral, 01 coordenador de área – que é o coordenador do subprojeto, 03 supervisores, que são professores indígenas com graduação e 24 bolsistas, que são os licenciandos. Os bolsistas PIBID que participaram deste subprojeto são das etnias Bororo, Kayabi/Kawaiwete, Nambikwara, Manoki, Kurâ-Bakairi, Apiaká, Chiquitano, Rikbaktsa.

O subprojeto procura, entre outros objetivos, promover estudos e/ou formação de iniciação à docência, considerando a formação de pedagogas e pedagogos responsáveis pela construção de metodologias que signifiquem as Pedagogias Indígenas, neste caso, no campo da leitura, escrita e etnociência, em diálogo com os conhecimentos da ciência universal.

Foi nessa perspectiva, que em círculo de cultura, definiu-se diferentes temáticas. Em diálogo coletivo, consideramos, as vivências, as experiências, as intencionalidades indígenas, bem como as intencionalidades da própria formação do bolsista e da bolsista PIBID.

Procuramos em coletividade despertar para o aprimoramento pedagógico, atendendo as peculiaridades próprias dos estudantes indígenas.

Nessa perspectiva, encontros de planejamento e de discussão foram necessários, que ocorreram concomitante às orientações curriculares do Curso de Pedagogia Intercultural, nas etapas presenciais e nas etapas intermediárias. A disciplina de Didática Intercultural e as orientações e práticas de estágio supervisionado foram ambiências de preparação, organização e exequibilidade. Explicamos que as definições temáticas sempre foram feitas pelos/as acadêmicos/as, que muitas vezes, consultaram a sua comunidade.

Os/as acadêmicos/as pibidianos/as produziram um documento em forma de ‘resumo reflexivo’ acerca das vivências pedagógicas por eles/as experienciadas. Por fim, traremos agora apenas de algumas temáticas a partir desses resumos. Assim, é importante salientar que as temáticas das práticas educativas selecionadas tiveram como critério as aprendizagens em conectividade com elementos da cultura e do ambiente natural vivido e transformado pelo trabalho cultural.

Observa-se que os temas por si só falam da finalidade etnopolítica dos/as estudantes, de acordo com estes exemplos: confecção da cestinha de seda de buriti do povo Kurâ-Bakairi; pintura corporal do povo Kayabi/Kawaiwete e a tinta do jenipapo; pescaria com timbó do povo Apiaká; confecção da saia de palha de buriti do povo Apiaká; panela de barro Rikbaktsa; a contação de histórias: os mitos dos animais do povo Munduruku; cuidados com o ambiente e a saúde na aldeia do povo Rikbaktsa; a cultura Kurâ Bakairi na escola: pintura corporal; as aves na aldeia Santana, saberes e relações com a cultura; e Saberes do povo Chiquitano e a língua materna.

A primeira característica: marcam o povo, ou seja, emanam a identidade, de dizer especificamente quem ‘somos’. Sabemos que a identidade é tão dinâmica quanto a cultura e a língua. Porém, dizer a que etnia pertence, é identificar-se em alteridade e em diferença com os outros. Digase, porém, que essas identidades e diferenças não são feitas apenas na

perspectiva da afirmação de ser, mas, principalmente, mediante a problematização de fatores socioculturais e políticos que ocorreram e ocorrem nas comunidades e na dinamicidade das relações com o mundo. Associam-se a problematizações históricas de conflitos, de massacres, de dizimação e de outras relações constituídas historicamente junto aos povos originários. Se a identidade fosse assim, dita por dizer ‘apenas quem somos’, sem mencionar e/ou problematizar o contexto histórico e político dos quais os povos originários fazem parte, seria assumir uma identidade positivista e uma diferença descontextualizada.

Então, podemos dizer que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência; estas são e fazem parte de criações sociais e culturais, mesmo que criadas pelos atos da linguagem. De outra forma, a diferença é marcada pelo efeito da exclusão e a identidade pela associação, e nesta, os significados, as representações e as formas de viver produzem narrativas e sentidos a partir do lugar de vivências. Portanto, as identidades são criações a partir de sistemas simbólicos de representação marcados pelo princípio da diferença.

Segunda característica: As práticas educativas estão associadas à cultura e à memória coletiva, à ancestralidade, e, para isso, mobilizam os anciãos, caciques, enfim, aqueles que representam os que detém o saber cultural. Por exemplo, o resumo reflexivo que envolve a temática contação de história diz que:

Iniciamos o diálogo com as crianças, em sala, explicando que a atividade envolveria os conteúdos de artes, ciências, língua portuguesa e história, conversando sobre o que é passado, presente e futuro e, que conversaríamos com o **Cacique, que é um ancião da comunidade**, que nos contaria a história de alguns mitos de animais, o que chamou a atenção das crianças. Dialogamos ainda, sobre a importância da mitologia dos animais para nosso povo, a relação que os animais têm para conosco, seres humanos (Maria Valdenize Saú Munduruku).

Neste caso, o ancião é mobilizador de um conhecimento que só pode ser transmitido por ele, ou seja, é quem tem as credenciais culturais para

fazê-lo. Assim, a escola, a ambiência do PIBID é ampliada, não só participam bolsistas, mas os anciãos são pessoas imprescindíveis no compartilhamento desta ação.

Outras vezes, eles representam os detentores primordiais da língua materna, considerando que na atualidade as comunidades indígenas apresentam realidades sociolinguísticas distintas, resultado do processo colonial e histórico sofrido pelo domínio da língua portuguesa. Assim:

As aulas foram aulas pesquisas, planejamos e **junto com os anciãos fomos ouvindo** e escrevendo sobre os objetos, animais e plantas do povo Chiquitano. Foi escrito em português e língua materna e também desenhamos. Trabalhamos junto com a supervisora do Pibid e escrevemos em diminutivo e em aumentativo na língua materna sempre conversando sobre o contexto cultural (Suzilene Urupê Chue).

Também, trazem as práticas culturais pelos relatos de experiências, de um outro tempo, dos saberes científicos tradicionais sobre o lugar em que se vive. A explicação de que para produzir, para transformar a matéria prima, é preciso experimentar. Os anciãos explicam que a construção é passo a passo, que os saberes vão se constituindo pela experiência. Mas, que compartilhar essa experiência pode ser feita na prática e também pela oralidade. Então, contar história tem uma amplitude que engloba tradições, mitos, rituais e saberes da experiência. Saberes que pertencem a cada povo, conhecimentos que são inerentes à sua natureza étnica e das condições territoriais onde vivem. Assim, o saber da experiência, é relatado pelo ancião, na pesquisa e em movimento do PIBID.

Iniciamos com uma pesquisa com os anciões para ouvir a história da utilização do barro de argila usado para a confecção das panelas, pratos e assobios, porque não é qualquer barro que é pego. Para se chegar à confecção da panela de barro se passou por vários experimentos. As mulheres Rikbaktsa e seus maridos andavam longe nas matas à procura do barro nas cabeceiras dos córregos, quando encontravam uma nascente, eles observavam bem se ali tinha barro de argila que dava a liga necessária, pois do contrário, na hora de fazer o acabamento, as panelas estouravam. Então, elas pegavam, colocavam o barro no

“xire” (cesto) e levavam para sua casa. Este tipo de barro bom o povo deu nome de “äitsikni”, barro preto e grudento que dá liga. Para trabalhar com o barro, tem que ter juntado uma casca de “tutãrã” (caramujo da água), uma pedra lisa e um pouquinho de água. A pedra lisa é para esfregar o barro em cima, até ele formar uma corda ou uma forma de tripa bem comprida, e assim, vai fazendo para depois pegar e enrolar até atingir o formato e tamanho que desejar (Marivania Wabaha).

Observamos que o ancião ocupa lugar de destaque, por serem de alguma forma os cuidadores, os protetores da cultura, aqueles que têm a função de transmitir, de ensinar. Mesmo que professores/as, bolsistas, acadêmicos/as também tenham conhecimento, são eles, os anciãos, aqueles que têm a responsabilidade maior de dizer a palavra. Simbolizam a autoridade étnica.

Buscamos o conhecimento junto aos anciãos da aldeia e reconhecemos que a pintura corporal faz parte da cultura tradicional do nosso povo, sendo que cada uma tem o seu significado e o seu uso específico, como na festa do batizado do milho, festas de rituais sagrados, festa da menina moça e outras. Temos treze tipos diferentes de pinturas corporais e são divididas entre os homens, as mulheres e as crianças. As pinturas corporais dos homens são “tutueim”, que em nossa língua materna é jiboia, “âgudo” que é a sucuri, “mâti ieri” que é o pássaro e “kuma” que é a japuira. As pinturas corporais das mulheres são “kalamigari” que é o peixe do mar, “kado eti emâdi wogon” que é o peixe de água doce, “menxu” que é o peixe, “tiwigã ahagã tawoeim” que é a libélula. E das crianças, para as meninas são as mesmas pinturas das mulheres e para os meninos é o “xurui” que é o peixe pintado (Zenilde dos Santos).

São vivências pedagógicas compartilhadas e aí voltamos a afirmar que é a ampliação do PIBID, mas, sem dúvida alguma, é a afirmação das pedagogias indígenas. Desta forma, os anciãos são pessoas de grande participação em praticamente todas as questões das comunidades indígenas, pois são os detentores do conhecimento, os cantadores, os contadores de histórias, os sábios da língua e os conselheiros.

Nessa compreensão, a presença deles em sala de aula também tem o intuito de aconselhar, e, assim a bolsista Darlene Wodore escreve:

Entendemos que é necessário que o povo Boe-Bororo, desde meninos e meninas, saiba e reconheça o valor que a língua Bororo representa para nós, Boe. Convidamos o cacique, senhor Bruno Tawi, para fazer uma palestra na sala de aula, a fim de falar sobre a importância de falar na língua materna [...] (Darlene Wodore).

Terceira característica: As aulas além de serem aulas pesquisas, fazem uma associação entre o aspecto teórico cultural e universal com o aspecto prático cultural. Explicamos: Quando dizemos do aspecto teórico cultural e universal nos referimos à etnociência, ou seja, aquilo que é construído pela observação e pela vivência, que faz parte dos marcadores de tempo cultural de cada povo, o conhecimento das suas localidades, dos recursos ambientais e da geografia cultural dos seus respectivos territórios. Os conhecimentos de tempo, de quantidades, de espaços que foram sendo construídos e passados por muitas gerações, e ainda, as regras e limitações culturais acerca de cada uso e manuseio de recursos naturais.

Essa compreensão, que é própria dos povos indígenas, pode ser incluída dentro do entendimento da formação da ecologia de saberes que, segundo Santos (2006), se estrutura reflexivamente dentro de saberes múltiplos. Assim, a ecologia de saberes acolhe outras formas de pensar, outras epistemologias que, muitas vezes, são silenciadas e anuladas pelos saberes ditos hegemônicos, coloniais, dominantes. A ecologia de saberes, na perspectiva deste diálogo, busca convergências entre conhecimentos múltiplos. E, nessa perspectiva, somam-se aos conhecimentos tradicionais conhecimentos outros, como os que compõem a cultura universal ou conhecimento ocidental. Porém, de forma ressignificada, assumindo a multiplicidade e o reconhecimento do conhecimento próprio, portanto, cultural e etnopolítico. Ou seja, uma ferramenta que compartilha pelo lugar pedagógico, o lugar político e de memória ancestral, ou que reúne o *corpus* cultural de determinado povo (FERREIRA, CRUZ e ZITKOSKI, 2019).

Observe que nas escritas que se seguem, há um detalhamento das ações tradicionais e a participação coletiva. Aliás, este é um aspecto forte

no desenvolvimento das práticas educativas, conforme vemos nos dois textos abaixo.

Primeiro, fomos em busca da raiz do timbó, depois nos deslocamos até a lagoa, o local onde a pescaria com timbó seria realizada. Depois de bater o timbó, esperamos meia hora para que o timbó surtisse o efeito nos peixes para começar a pegar. Depois que os peixes começaram a morrer todos/as os/as alunos/as, professores/as e também as demais pessoas da comunidade começaram a recolher os peixes da lagoa. Após pegar os peixes, começamos o processo de assar para comer peixe assado na beira da lagoa (Lucildo Crixí Sabanes).

Das pinturas corporais femininas a mais usada é “menxu”, que representa o pacuzinho, pintura facial feminina: o rosto feminino recebe sempre um traço mais largo e vertical que passa toda a testa com linha de urucum, o que lhe dá coloração bem forte. Dos olhos a pintura é feita de jenipapo ou de carvão de buriti misturada com resina e detalhados em urucum, misturado igualmente com resina. As pinturas são feitas com uma fina tala de buriti sem algodão na ponta, pois elas são flexíveis, sendo que uma delas mais usada é “kawida enu sawenu”, que representa desenho natural dos olhos de arara. As pinturas masculinas são feitas pelos homens, além de urucum usam mais preto do carvão e o branco preparado com tabatinga, sendo essa tinta exclusiva deste sexo. Após isso, pintamos o nosso corpo com o jenipapo e urucum, como prática da aula (Valquíria Apanumagaló).

Há um enfoque dado às aulas sobre as práticas culturais, que, aliás, fazem parte do calendário escolar, de forma específica e diferenciada. Desta forma, os tempos curriculares escolares são tempos próprios e, assumidos, primeiramente, dentro da perspectiva da intraculturalidade e da interculturalidade, mecanismos que fogem de uma organização eurocêntrica e de negação das diferenças e das diversidades. Uma busca da valorização das diferenças culturais, que não é exclusiva dos povos indígenas e da América Latina, mas que emerge e se configura a partir desse contexto (CANDAU, 2010).

As ações práticas estão consubstanciadas da tradição, da intraculturalidade, do reconhecimento identitário, da constituição do ser indígena

do respectivo povo. É elemento político-cultural, constituição presente da memória coletiva. As práticas culturais são a experimentação dos saberes da experiência, e, fazê-las junto à educação escolarizada, é a ressignificação da própria escola, pedagogizando-as, na étnica.

É ação que acontece de fora para dentro, mas também de dentro para fora, em sentido de complementariedade, porque a segunda ação é incluir outros conhecimentos, como por exemplo, problematizações e discussões polêmicas sobre o uso do timbó na prática da pescaria, pois explicam que há nessa raiz uma toxina que impede a respiração dos peixes e é por isso que eles boiam, é como se estivessem desmaiados, mas é uma prática cultural importante para a alimentação do povo Apiaká. Então, é preciso conhecer o lugar onde será realizada a pescaria do timbó. Estudam-se as características do vegetal e mapeiam-se os lugares nativos onde podem ser encontrados na mata e, atualmente, inclusive, eles são plantados também.

O uso do timbó é planejado. É colocado em lugar onde é possível coletar os peixes, em época em que as lagoas estão secando, também em lugares em que o rio vai descendo e os peixes não ficam intoxicados, o que não causa problema à saúde ao comê-los. Também são realizados estudos com os peixes, observam a sua morfologia, estudam a fisiologia e a ecologia deles.

De acordo com Valquíria, as pinturas corporais foram acompanhadas de identificações, produções de desenhos e estudos dos animais e vegetais envolvidos na produção da pintura corporal. São escritas feitas a partir das leituras culturais.

Mais do que fazer relatos, desenhos, aulas práticas, constroem processos de interculturalidade, não qualquer interculturalidade, mas a interculturalidade crítica, pois como bolsistas, encaminham ações de discussões ao dizer que almejam a transformação social e a mudança da escola indígena, fazendo-a dentro das pedagogias indígenas. E assim, alterando políticas públicas que se destinam a atender as populações indígenas. Neste caso, produzir práticas educativas nesta direção, é produzir o ser indígena de cada povo. Ou seja, práticas que são decoloniais.

3 Considerações finais

As análises e interpretações feitas a partir dos resumos e alguns diálogos empreendidos com acadêmicos e acadêmicas Pibidianos, levaram-nos a compreender que o PIBID é mais um instrumento de apoio e de fortalecimento da prática docente, com experimentações e aprofundamentos teórico-metodológicos de pedagogias indígenas.

Assim, buscam junto à Faculdade Indígena e aos cursos dos quais participam, criar sistemas próprios de aprendizagem interculturais, de escrita, de leitura, processos que ocorrem no próprio mundo e nos referenciais ocidentais, de maneira bilíngues e/ou multilíngues, produzindo um fenômeno que vem cada vez mais se concretizando dentro das escolas indígenas, que é a interculturalidade pela etnopolítica.

Queremos fazer as últimas considerações, nesta reflexão, reafirmando que o PIBID em interlocução com o curso e a própria faculdade, possibilitou compreensões teóricas acerca da prática educativa como sendo uma ação escolarizada complexa e interventiva em diferentes campos, na própria prática pedagógica, de leitura (de mundo) e de escrita das narrativas das leituras do mundo em que se vive. Uma prática que se quer intercultural e interdisciplinar; ou, como nos ensina Paulo Freire (2014), uma prática educativa emancipatória.

Com isso não queremos afirmar que não há dificuldades, mas há, acima de tudo, um posicionamento político que se direciona na perspectiva humanista e sociocultural. De outra forma, uma pedagogia decolonial.

Referências

- CANDAUI, Vera Maria Ferrão e RUSSO, Kelly Russo. **Interculturalidade e Educação na América Latina**: uma construção plural, original e complexa. In: Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. CRUZ, Mônica Cidele da. ZITKOSKI, Jaime José. Mulheres Kawaiwete e Nambikwara: Guardiãs da língua materna. In: FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. GRANDO, Beleni Saléte. PEREIRA, Lisani da Conceição Patrocínio e CUNHA, Tereza (Orgs). **Mulheres e Identidades: Epistemologias do Sul – Mulheres, Territórios e Identidades**. Vol. 3. Curitiba: CRV, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MELIÀ, Bartolomeu. Educação Indígena na Escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

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

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Capítulo 9

Povos de terreiro, abate religioso de animais não-humanos e a efetivação dos direitos à liberdade religiosa e à segurança alimentar e nutricional ¹

Territory people, religious slaughter of animals non-human and the effectiveness of rights to religious freedom and food and nutritional security

Ilzver de Matos Oliveira ²

Pedro Meneses Feitosa Neto ³

Laura Quiroga Oliveira ⁴

Caio Gonçalves Silveira Lima ⁵

Érica Maria Delfino Chagas ⁶

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa e de propriedade intelectual, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu texto e figuras, inclusive fotos.

² Pós-doutor (PPGD/UFBA). Doutor em Direito (PUC-Rio). Mestre em Direito (UFBA). Professor do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes (PPGD/UNIT). Editor-executivo da Revista Interfaces Científicas - Direito. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Proteção aos Direitos Humanos. Presidente da Comissão da Verdade Sobre a Escravidão Negra da Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional Sergipe (OAB/SE). E-mail: ilzver.matos@souunit.com.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4770751511233073> ORCID: orcid.org/0000-0002-3710-7237

³ Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes - PPGD/UNIT com bolsa Prosup/Capes. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Proteção aos Direitos Humanos - CNPq/PPGD/UNIT. E-mail: pedro.gepm@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7137246666834791> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4316-3208>

⁴ Graduanda em Direito pela Universidade Tiradentes. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Proteção aos Direitos Humanos - CNPq/PPGD/UNIT. E-mail: lauraoliveira.elia@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3350835190584428>

⁵ Mestrando em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes - PPGD/UNIT com bolsa Prosup/Capes. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Proteção aos Direitos Humanos - CNPq/PPGD/UNIT. E-mail: cedrocaio@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2449088357014894>

⁶ Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes - PPGD/UNIT com bolsa Prosup/Capes. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Proteção aos Direitos Humanos - CNPq/PPGD/UNIT. E-mail: ericamdelfino@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7114449553122578>

1 Introdução

Na esteira da decisão do Supremo Tribunal Federal no Recurso Extraordinário n.º 494601, aborda-se, nesse trabalho, o abate religioso de animais não-humanos nas expressões religiosas dos povos e comunidades tradicionais de terreiro, trazendo uma análise da relação do direito de liberdade religiosa com a garantia ao direito à alimentação.

O direito à alimentação adequada é um direito intrínseco a todos os seres humanos e garantido no texto constitucional. A garantia abarca o acesso continuado, constante e irrestrito, de forma direta ou por intermédio de aquisições financeiras, a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidade adequadas e suficientes.

Contudo os direitos à alimentação e à segurança alimentar e nutricional – SAN – assim como outros direitos, não fazem parte da realidade de muitas pessoas que se localizam em regiões ou áreas periféricas e carentes de investimentos estatais estruturantes.

Também, é nessas áreas onde geralmente os terreiros se estabelecem, já que o processo histórico de perseguição e estigmatização dessas comunidades tradicionais, refletiu na sua marginalização espacial-geográfica e no seu deslocamento para as regiões periféricas das cidades. De modo que a invisibilização e os preconceitos sofridos por esses grupos acarretaram prejuízo no exercício de diversos direitos à população periférica brasileira, dentre eles, o de gozarem de uma alimentação adequada.

Assim, discute-se aqui que, para além da função religiosa, os povos e comunidades de terreiro, têm importância crucial – dentre tantas outras, tais como a proteção ao meio ambiente e a preservação do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro – na garantia do direito à alimentação dos integrantes da comunidade de terreiro e da população que vive nos arredores dele, explicitando-se, por fim, a conexão estreita da liberdade de culto e crença com o abate religioso de animais não-humanos nessas comunidades e, com o papel delas na garantia do direito à segurança alimentar e nutricional.

2 O elo entre insegurança alimentar, raça e povos tradicionais de terreiro no Brasil

Para que se compreenda o impacto que a decisão do Supremo Tribunal Federal poderia ter em relação ao direito à alimentação, é necessário analisar alguns dados sobre segurança alimentar fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Inicialmente, os resultados do levantamento suplementar da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2013, realizado em convênio com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome divulgado pelo IBGE (2014), nos quais se observa que dos 97.894 homens que participaram da pesquisa, 25.275 encontram-se em situação de insegurança alimentar - IA - e, de 103.573 mulheres que participaram, 26.777 se encontram nessa situação de violação de direitos, ou seja, aproximadamente 25% dos entrevistados encontram-se em situação de insegurança alimentar.

Além disso, nota-se que dos 93.202 entrevistados brancos, apenas 15.992 encontram-se em insegurança alimentar, enquanto entre 106.624 pretos e pardos entrevistados, esse número é de 35.603. Portanto, foram registradas maiores prevalências de IA em domicílios de pessoas negras do que em domicílios de pessoas brancas. (IBGE, 2014).

Um outro dado relevante, é que 78,9% dos domicílios em situação de insegurança alimentar moderada ou grave pertenciam ao grupo de pessoas que possuem rendimento de até 1 salário mínimo *per capita* e, 2,2% pertenciam ao grupo de pessoas com rendimento mensal domiciliar *per capita* de mais de dois salários mínimos. Em consonância a esses dados, vale ressaltar que dentre os domicílios pesquisados com pessoas pretas ou pardas, 29,8% estavam em situação de IA, enquanto para brancos a porcentagem calculada foi de 14,4%, ou seja, menos da metade. (IBGE, 2014).

Ao analisar esses dados, todos retirados do levantamento suplementar da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2013, percebe-se

que a insegurança alimentar é encontrada majoritariamente em pessoas pardas ou pretas e de baixa renda. (IBGE, 2014).

Segundo o Ministério de Direitos Humanos (2018, p. 152) os povos de terreiro, majoritariamente negros, levam consigo as marcas indelévels da escravidão negra nas Américas, além de serem vítimas do racismo estruturante da sociedade brasileira e do histórico de abandono estatal. Isso resultou, como uma herança, nas condições de vida precárias, exclusão social e discriminação que ainda são presentes na vida do negro no Brasil. (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018, p. 152).

Outro dado relevante para a pesquisa é que o Censo Demográfico do IBGE de 2010 identificou que o candomblé é a expressão religiosa dos povos de terreiro que possui maior percentual de pessoas pretas (29,2%) e que a umbanda ocupa o segundo lugar (17,4%), seguidas pelos evangélicos neopentecostais (8,5%) e católicos (7,5%). Ao juntar os pretos e pardos num só grupo de análise, da população negra, o candomblé, da mesma maneira, apresenta a maior taxa de adeptos negros (68,5%). (SILVA, 2017, p. 116-117).

Além disso, a partir dos dados do Censo de 2010, pode-se concluir que o perfil das pessoas que vivem sob extrema pobreza coincide com o perfil socioeconômico da maioria das sacerdotisas de comunidades tradicionais de terreiro: mulheres negras com baixa escolaridade e renda mensal igual ou inferior a dois salários mínimos. (SECRETARIA DE AVALIAÇÃO E GESTÃO DA INFORMAÇÃO; SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL, 2011, p. 158).

Do esforço dessas mulheres, como conclui o estudo da Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação e da Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (2011, p.158) dependem a produção e a distribuição de alimentos para adeptos e não adeptos das suas expressões religiosas, pois, elas adotam histórica e ancestralmente a postura de acolher desamparados e desabrigados que estejam enfrentando dificuldades, garantindo, além do apoio e aconselhamento espirituais, a alimentação

para essas pessoas, pois, qualquer um que esteja em posição de desamparo será acolhido pela comunidade de terreiro. (CARVALHO, p. 37-62, 2011).

Ainda, segundo Carvalho (2011):

Qualquer pessoa que chegar a um terreiro em busca de proteção espiritual jamais terá sua presença negada. Sejam quais forem as circunstâncias, naquele dia a pessoa comerá, independentemente da nova divisão que se faça da comida disponível para os residentes, fixos ou passageiros, da casa de santo. (p. 53).

Esse direito à alimentação foi inserido no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988 após a Emenda Constitucional 064/2010 e está situado dentre os direitos sociais. (BRASIL, 1988). Por sua vez, a Lei n.º 11.346/2006, que é conhecida como Lei Orgânica da Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) criou o regramento para a geração do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), que é uma rede de articulação entre o Estado, a sociedade e as instituições privadas criada com objetivo de promover a intersetorialidade e a gestão participativa das políticas de segurança alimentar, objetivando a efetivação do direito humano à alimentação adequada (DHAA). (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018a, p. 14-16).

Adentrando superficialmente no sistema de promoção da segurança alimentar brasileiro, é importante mencionar a existência do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) que tem como objeto possibilitar a participação e controle social das políticas de SAN, sendo instância de contato direto com a Presidência da República. (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018, p. 22).

Há reserva de assento no CONSEA para entidades e organizações relacionadas aos povos e comunidades de terreiro, sendo ocupado pela Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde (RENAFRO) e pelo Fórum Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional dos Povos Tradicionais de Matriz Africana (FONSANPOTMA) na qualidade de suplente. (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018, p. 23).

Foram realizadas Conferências Nacionais de Segurança Alimentar e Nutricional - CNSAN, mas, no que diz respeito aos povos de terreiro, os temas relacionados ao direito humano à alimentação adequada e à segurança alimentar só tiveram papéis centrais nos debates a partir da IV CNSAN, que foi precedida pelo “I Encontro Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional da População Negra e dos Povos e Comunidades Tradicionais” (Guarapari – ES, 4 a 6 de setembro de 2011) e pelo o “I Encontro Nacional de SAN no Contexto da Política de Desenvolvimento Urbano” (Brasília – DF, 10 a 12 de agosto de 2011). A junção das conclusões dos dois eventos consubstanciou o documento base para apresentação na IV CNSAN. (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018, p. 28-29).

O Decreto n.º 7.272/2010, de regulamentação da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional, também estabeleceu os critérios para elaboração dos Planos Nacionais de SAN (PLANSANs) pautando a realização de monitoramento das políticas de SAN e tratando sobre os meios de gestão. O I PLANSAN (2012-2015) utilizou-se dos programas “Agricultura Familiar” e “Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial” para tratar sobre a segurança alimentar e nutricional. (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018, p. 30-33).

A partir dos resultados obtidos pelo Comitê Técnico de Monitoramento estabelecido no primeiro PLANSAN, optou-se, com influência da V CNSAN, por criar e adaptar metas e ações, sugerindo-se a composição do II PLANSAN (2016-2019). (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018, p. 35).

Vale mencionar também o I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana (2013-2015) elaborado pela SEPPIR e parceiros, que surgiu fruto dos esforços para que as ações voltadas para os povos e comunidades tradicionais de terreiro fossem ampliadas no âmbito do Governo Federal. O Plano foi subdividido em três Eixos Estratégicos: a) Garantia de direitos, b) Territorialidade e Cultura, c) Inclusão Social e Desenvolvimento Sustentável. (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018, p. 41-42).

Assim, vê-se como é estreita a relação entre insegurança alimentar, raça e povos tradicionais de terreiro, pois, além das pesquisas que apontam, em números, essa conexão, a legislação e as políticas públicas sobre o tema passaram a considerar a importância de ampliar a consideração sobre os impactos dessa situação de violação de direitos humanos nas populações negras e aos povos de terreiro, pois, evidenciou-se sua maior vulnerabilidade nessa temática.

3 O abate religioso de animais não-humanos em povos de terreiro como direito à liberdade religiosa

Estudo da Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação e a Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (2011) indica que os alimentos são considerados dádivas e ofertados como tais às entidades - orixás, inquices, etc - e, para serem preparados, necessitam de cuidados específicos que são aprendidos e repassados através das gerações por serem práticas rituais tradicionais que permeiam “um sistema de reciprocidade entre homens, divindades e elementos da natureza, fundamental à cultura dos terreiros, que marca a especificidade deste povo tradicional.” (2011, p. 146).

Para os sistemas tradicionais africanos de alimentação, é adotado o princípio do necessário, pelo qual se deve evitar o desperdício, pois ele é desencadeador de num desequilíbrio das forças vitais num mundo onde tudo é vida e no qual a alimentação significa a supressão de uma ou mais vidas para que haja a continuidade de outras. Tal princípio é válido tanto para alimentos de origem animal quanto para os alimentos de origem vegetal ou mineral. (NASCIMENTO, 2015, p. 62).

Assim, a fome e a falta de alimentos simbolizam a desordem das forças vitais do mundo e, de modo inverso, a fartura de alimentos demonstra o bom funcionamento das forças vitais no interior dessas comunidades e em todo o mundo. (NASCIMENTO, 2015, p. 64).

Nas religiões de matrizes africanas, em especial os candomblés, não há rituais em que alguma forma de alimentação não aconteça. É mantendo a boca do mundo mastigando, que a vida se mantém. As formas de alimentação do mundo, das pessoas da comunidade, das divindades, das pessoas que vão ao terreiro em busca de auxílio são constantes e permanentes, mesmo que a quantidade de comida varie, a depender da situação e das condições econômicas do terreiro. Mas sempre há o que comer. E sempre há de se comer. Sempre se come junto, pois é junto que se vive. (NASCIMENTO, 2015, p. 66).

Depreende-se, desse modo, que as comunidades e povos de terreiro, situadas majoritariamente em locais marcados pela escassez, possuem papel fundamental no combate à fome nessas áreas, pois, além de a comida estar sempre presente nas suas cerimônias, é parte do cotidiano dos povos de terreiro a sua distribuição à comunidade externa. Os povos e comunidades de terreiro, portanto, são espaços para a prática litúrgica das suas diversas expressões religiosas, da solidariedade e do acolhimento. (TORRES e outros, 2011, p. 122).

Prova disso são os resultados do trabalho “Mapeando o Axé – Pesquisa Socioeconômica e Cultural das Comunidades Tradicionais de Terreiro” (MDS/UNESCO, 2011) - que abrangeu os estados do Pará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul - que apontaram que “entre as 4.045 casas e terreiros mapeados nessa pesquisa, 95% realizam distribuição de alimentos, sendo que 47% fazem-no diariamente.” (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018, p.149-150). Por tudo isso, o abate religioso de animais possui grande importância para os povos tradicionais de terreiro e compõe a liturgia das várias das suas expressões religiosas.

Para Sodré (2015) se pode definir a liturgia como “a lógica do relacionamento do homem com a divindade, o conjunto de regras de culto, que implica um outro tipo de poder, uma função do consenso mediada pelo sagrado” (p. 195).

Vale dizer, nesse contexto, que a liturgia religiosa e solidária que é o ato de utilizar o animal não-humano na tradição dos povos de terreiro, concretiza-se mediante tratamento especial ao animal e somente após

constatação de que ele está saudável, sem maus tratos nem doenças. Assim, para os povos de terreiro, enquanto o animal viver, ele deve ser bem cuidado, pois, para eles, é sagrado. (TADVALD, 2007, p. 132). Além disso, se o animal - através de ações específicas - demonstrar que não está disposto a ser sacrificado para participar do processo de alimentação, ele não poderá ser imolado, sob pena de que, se assim não for, sejam gerados infortúnios para a comunidade. É por isso que devem ser bem tratados e alimentados, festejados com danças, cânticos e acalmados com folhas tranquilizantes, para, no momento do abate, o ato ser o mais rápido e indolor possível. (NASCIMENTO, 2015, p. 68).

O animal será transformado em alimento, simbolizando uma dinâmica de solidariedade, ao passo que todos os envolvidos na liturgia podem usufruir da refeição. O consumo do alimento oferecido configura uma forma de comunhão com os deuses, pois “na visão de diversos adeptos, este ato permite que se espalhe o axé (uma espécie de energia, que pode ser traduzida em termos maussonianos de mana) para muitos lugares e entre várias pessoas.” (TADVALD, 2007, p. 130).

Dessa maneira, como o abate de animais não-humanos integra a liturgia de variadas expressões religiosas de povos e comunidades tradicionais de terreiro, ela também é abarcada pelo chamado direito à liberdade religiosa, propriamente no que diz respeito à liberdade de culto, com a garantia da proteção à sua liturgia, ou seja, liberdade de praticar todos os ritos próprios dessas religiões.

Está contido no artigo 5º, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, o direito fundamental à liberdade religiosa, que determina e define o conteúdo constitucional do direito, delimitando seus elementos, como a inviolabilidade à liberdade de consciência e de crença e garantindo não só o livre exercício dos cultos, mas, também, segurança aos locais de culto e suas liturgias. (BRASIL, 1988).

Assim, o que se protege ao garantir a liberdade de culto é a possibilidade de o indivíduo agir conforme suas crenças religiosas durante as

liturgias, não cabendo ao Estado ou qualquer indivíduo determinar ou impor limitações à forma escolhida para reverência às divindades. (SILVA NETO, 2013, p. 148).

Contudo, apesar de garantida pela Constituição Federal, a inviolabilidade às liberdades de crença e culto às expressões religiosas dos povos de terreiro é comumente desrespeitada, seja por religiões majoritárias, pelo próprio Estado ou pela sociedade através de ações e omissões que restringem ou impedem o pleno exercício desta sua tradição religiosa ancestral.

Uma análise possível desse quadro deve envolver obrigatoriamente a construção histórica da liberdade religiosa no Brasil. Nela se observa a ocorrência de distinções – com o auxílio da legislação – entre quais religiões possuiriam direito à proteção legal e quais seriam marginalizadas, tendo, as expressões religiosas dos povos de terreiro, herdado, daquela época, toda ordem de descon siderações que hoje experienciam, mas, que é uma realidade para este povo desde o período escravocrata. (GIUMBELLI, 2002).

É o que, também, aponta Oliveira (2015, p. 181) quando diz que os atos de repressão às expressões religiosas dos povos de terreiro estão diretamente ligados com o período da escravização dos negros, bem como com as teorias raciais que estigmatizavam os negros africanos e afro-brasileiros como inferiores, selvagens, místicos, não civilizados e aculturados. Muitos estigmas que, ainda hoje, são destinados às pessoas negras e às suas expressões religiosas tradicionais, ampliando, entre elas, o número de registros de atos de intolerância – ou racismo religioso, como se prefere – simbolizados, sobretudo, pelos ataques contra os membros das comunidades de terreiro e contra as suas representações do sagrado.

O panorama de ataques às expressões religiosas dos povos tradicionais de terreiro tem como protagonistas algumas denominações evangélicas neopentecostais fundamentalistas e os católicos tradicionais, que as demonizam em seus meios de comunicação social, como canais de televisão, jornais e emissoras de rádio. O proselitismo dessas religiões tem como ponto de início a ideia de que o grande causador do mal, presente

no mundo, é o demônio, que usualmente é associado aos orixás e outras divindades africanas e afro-brasileiras, principalmente, às figuras das entidades Exu e Pombagira. (SILVA, 2007).

Mas, além das religiões majoritárias, o estado, através de suas instituições do executivo, legislativo e judiciário, sempre contribuiu de algum modo e em algum momento com opressões aos povos de terreiro. Leis penais, leis ambientais, posturas municipais, omissões legislativas, decisões judiciais, denúncias criminais, dentre outros instrumentos, compõem há muito tempo um conjunto persistente de estratégias de desconsideração das expressões religiosas dos povos tradicionais de terreiro.

Nesse contexto é que o artigo discutirá, a seguir, o intento do Ministério Público do Rio Grande do Sul de que fosse declarado inconstitucional o abate religioso de animais não-humanos em liturgias de expressões religiosas dos povos tradicionais de terreiro.

4 A liberdade religiosa e o direito à alimentação das expressões religiosas dos povos tradicionais de terreiro na pauta do sistema de justiça

Apesar de todo o aparato legal constitucional e infraconstitucional sobre os direitos à alimentação e à liberdade religiosa das expressões religiosas dos povos tradicionais de terreiro aqui já mencionado, esses direitos foram ameaçados no caso do Recurso Extraordinário 494.601 Rio Grande do Sul. Este recurso discutiu sobre uma possível colisão entre os princípios da liberdade religiosa e a vedação constitucional de submissão de animais não-humanos à crueldade, previstos, respectivamente, no Art. 5º, inciso VI e, no art. 225, § 1º, VII, ambos da Constituição Federal. (BRASIL, 1988).

O Código Estadual de Proteção aos Animais do Rio Grande do Sul, Lei nº 11.915 de 2003 do Rio Grande do Sul, aprovado sob protestos dos povos de terreiro do estado, dispunha, em seu artigo 2º, sobre várias vedações no trato com animais não-humanos, de maneira abrangente.

Após sua aprovação e mantendo-se sob o alvo de críticas, a exceção às liturgias de expressões religiosas dos povos tradicionais de terreiro foi incluída em 2004, por meio da Lei nº 12.131, que acrescentou que a vedação ao abate religioso de animais não-humanos da qual tratava o Código de Proteção Animal não abarcava o livre exercício das liturgias dos povos de terreiro. (OLIVEIRA; SILVA; LIMA, 2015, p. 296).

O Procurador Geral de Justiça da época, Roberto Bandeira Pereira, propôs Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADin nº 70010129690) questionando a constitucionalidade da nova lei que modificou o Código de Proteção Animal, sob os fundamentos de que essa norma estaria contrariando a lei de crimes ambientais, a lei de contravenções penais e o princípio da isonomia, já que ela só excetuava as liturgias de expressões religiosas dos povos tradicionais de terreiro. Contudo, a pretensão do Ministério Público não foi alcançada, porque o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul julgou improcedente a ação, declarando a constitucionalidade da lei, (OLIVEIRA; SILVA; LIMA, 2015, p. 297).

A decisão proferida pelo Tribunal de Justiça foi, então, objeto do Recurso Extraordinário (RE n.º 494601) do Ministério Público do Rio Grande do Sul, recurso este distribuído em 29/09/2006 para o Supremo Tribunal Federal, tendo como relator o Ministro Marco Aurélio Mello.

O Recurso Extraordinário, como dito, foi interposto contra a decisão do Tribunal de Justiça Estadual que negou a declaração de inconstitucionalidade da Lei estadual 12.131/2004. A referida lei acrescentou ao Código Estadual de Proteção dos Animais gaúcho, a possibilidade expressa de abate religioso de animais não-humanos em liturgias de expressões religiosas dos povos tradicionais de terreiro.

Antes de a Suprema Corte brasileira julgar o caso, grande debate se estabeleceu na sociedade. Oliveira, Silva e Lima (2015, p. 310) ao analisarem esse debate público, ponderaram que o Poder Judiciário teria que investigar nos seus julgamentos as nuances racistas, preconceituosas e intolerantes destinados aos negros e povos de terreiro, que estão implícitos

em ações e petições que objetivam limitar o direito à liberdade religiosa e até mesmo impedir suas liturgias tradicionais.

No contexto do debate, Resende (2018, p. 300) tratando sobre a constitucionalidade do abate religioso de animais não-humanos em cerimônias religiosas, afirmou que a proibição da imolação acarretaria não só na mácula ao direito fundamental à liberdade religiosa, mas, também, na aniquilação das próprias expressões religiosas dos povos tradicionais de terreiro, já que se estaria proibindo um elemento fundamental da sua plêiade litúrgica e concluiu, à época e antes do julgamento do STF, que se devia “promover a concordância prática entre os bens constitucionalmente tutelados, possibilitando concomitantemente a prática do ritual religioso e a proteção dos animais” e que as expressões religiosas dos povos tradicionais de terreiro não causam o sofrimento excessivo aos animais nas suas liturgias.

O julgamento no Supremo Tribunal Federal foi iniciado em agosto de 2018 e suspenso devido a pedido de vista do Ministro Alexandre de Moraes, para que pudesse analisar com mais tempo o caso. Contudo, antes disso, o Ministro Relator Marco Aurélio Mello decidiu pelo parcial provimento do Recurso Extraordinário, caracterizando o abate religioso de animais não-humanos por expressões religiosas dos povos tradicionais de terreiro como constitucionais, mas, condicionando sua prática à não existência de maus tratos aos animais e que ela ocorresse com fim de alimentação. (NOTÍCIAS STF, 2018).

Também em agosto de 2018, antes do pedido de vistas, no que seria o voto vencedor - pelo improvimento do recurso - o Ministro Edson Fachin ressaltou a necessidade de dar ênfase à perspectiva cultural, pois, além de constituir o modo de ser e viver de sua comunidade, a experiência de liberdade religiosa é vivida através de práticas não institucionais. Ele evidenciou que a proteção deve ser mais forte nos casos de cultura afro-brasileira em razão da estigmatização oriunda do preconceito estrutural, já reconhecido pela corte. Portanto, a proibição do abate religioso de animais não-humanos negaria a essência da pluralidade, impondo uma visão

de mundo a essa cultura que merece especial proteção constitucional, além de prejudicar uma parte da população periférica que precisa do alimento. (NOTÍCIAS STF, 2019).

Foi, então, em 28 de março de 2019, que a corte superior brasileira finalizou o julgamento do Recurso Extraordinário e o decisório foi no sentido de que a adição ao código de proteção animal do Rio Grande do Sul era constitucional, assim como o abate religioso de animais não-humanos em liturgias de expressões religiosas de povos tradicionais de terreiro. (BRASIL, 2019).

Essa decisão foi celebrada pelos povos de terreiro e pelo movimento negro em todo o país, pois a decisão vem atrelada à discussão sobre o racismo religioso e, o não provimento do Recurso, significou um novo olhar institucional, ou seja, demonstrou um avanço jurídico no entendimento sobre a relação entre povos de terreiro, abate religioso de animais não-humanos em suas liturgias, liberdade religiosa e o direito à segurança alimentar e nutricional.

Segundo Carvalho (2011, p. 37):

Já é tempo de a sociedade brasileira, em sua totalidade múltipla e diversa, começar a se inspirar nas comunidades de santo para desenvolver um modo de vida que seja mais autossustentável, baseando a reprodução da vida no cultivo de plantas alimentícias e medicinais mais variadas e sem agrotóxicos, em plantações também de pequena e média escala, ao invés de generalizar para todo o país a escala gigantesca do agronegócio transnacional, respeitando e preservando o meio ambiente onde elas nascem e crescem. Já é hora também de retornarmos ao consumo de animais mais saudáveis, tal como já foi nossa prática antes da explosão da criação de rebanhos e de aves em grande escala industrial que praticamos hoje em dia, e de voltarmos a valorizar a variedade de espécies e de tipos de animais, incentivando uma escala de produção comunitária, ou não monopolista, de criação e consumo.

Assim, a decisão do Supremo Tribunal Federal, apesar de não tratar desse tema de forma explícita, possibilita pensá-lo, não só a partir da garantia da liberdade religiosa, mas, da segurança alimentar, como aqui se pretendeu.

5 Considerações finais

Abordou-se nesse artigo - a partir de pesquisa bibliográfica e documental, nomeadamente dos resultados do levantamento suplementar da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2013, realizado em convênio com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; dados da pesquisa “Alimento: Direito Sagrado - Pesquisa socioeconômica e cultural de Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros”, de 2013, elaborado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome através da Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação e da Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; do documento “Comunidades Tradicionais de Matriz Africana e Povos de terreiro: Segurança Alimentar, nutricional e Inclusão produtiva” realizado em 2011 pelo Ministério dos Direitos Humanos através da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; e; da sentença do Supremo Tribunal Federal no julgamento do Recurso Extraordinário n.º 494601 - o abate religioso de animais não-humanos como direito à liberdade religiosa dos povos e comunidades tradicionais de terreiro e como garantia ao direito à alimentação adequada dos pertencentes à tradição desses povos e dos que vivem no seu entorno em situação de insegurança alimentar e nutricional.

Discutiu-se, ainda, que o direito à liberdade das expressões religiosas de povos e comunidades tradicionais de terreiro, integra - enquanto liturgia a se garantir - o abate de animais não-humanos, enquanto rito próprio da tradição, mas, que, tal subsunção não corresponde à realidade do cotidiano desses grupos, que, desde o período escravocrata, convivem com restrições de direitos e episódios de violência advindos do estado, de denominações religiosas majoritárias e de parcela considerável da sociedade, posturas que se conceituam na atualidade como episódios de racismo religioso.

Foi um desses casos nos quais direitos das expressões religiosas de povos e comunidades tradicionais de terreiro foram ameaçados - o do

Recurso Extraordinário 494.601, do estado do Rio Grande do Sul, que discutiu sobre uma possível colisão entre os princípios da liberdade religiosa e a vedação constitucional de submissão de animais não-humanos à crueldade – que o trabalho explorou para demonstrar como que é preciso uma ampliação do conceito de liberdade religiosa e de culto no direito constitucional brasileiro, que abarque as expressões tradicionais não-cristãs, como as dos povos e comunidades tradicionais de terreiro, ausentes do debate sobre o conteúdo jurídico desses princípios constitucionais quando da sua elaboração originária.

Conclui-se, assim, a partir de tudo que se discutiu, que nos povos e comunidades tradicionais de terreiro, o direito à alimentação adequada se interliga com a liberdade religiosa devido à indispensabilidade do abate religioso de animais não-humanos, que, além de cumprir um papel litúrgico sagrado, histórico e ancestral, é imprescindível no enfrentamento à fome nestas comunidades.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** / Marcos Antônio Oliveira Fernandes Organização. 23.ed. São Paulo: Rideel, 2017.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário 494.601 - RS. Recorrente: Ministério Público do Estado do Rio Grande Do Sul. Recorridos: Governador do Estado Do Rio Grande do Sul; Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande Do Sul. Relator: Ministro Marco Aurélio Mendes de Farias Mello. Brasília, 28 de março de 2019. **Acompanhamento processual**. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2419108>. Acesso em: 30. Jul. 2019.
- CARVALHO, José Jorge de. A economia do axé: os terreiros de matriz afro-brasileira como fonte de segurança alimentar e rede de circuitos econômicos e comunitários. In: ARANTES, Luana Lazzeri; RODRIGUES, Monica (orgs.). **Alimento: direito sagrado**. Pesquisa socioeconômica e cultural de Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros. Brasília: MDS, p. 37-62, 2011. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/acervosocial/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/294.pdf>. Acesso em: 2. ago. 2019.

GIUMBELLI, Emerson. **O fim da religião: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França**. São Paulo: Attar Editorial, 2002.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios – Segurança Alimentar, 2013**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91984.pdf>. Acesso em: 2. ago. 2019.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. 4 ed. – Salvador: EDUFBA, 2017. 507 p.

MAGGIE, Yvonne. **Medo do feitiço: relações entre magia e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Comunidades tradicionais de matriz africana e povos de terreiro: segurança alimentar, nutricional e inclusão produtiva / elaboração de Taís Diniz Garone**– Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018, 242 p. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/consultorias/seppir/comunidades-tradicionais-de-matriz-africana-e-povos-de-terreiro-seguranca-alimentar-nutricional-e-inclusao-productiva>. Acesso em: 30. Jul. 2019.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Alimentação socializante: Notas acerca da experiência do pensamento tradicional africano. **Revista Dasquestões**, n.2, fev/maio 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320930892_Alimentacao_Socializante_Notas_acerc_a_da_experiencia_de_pensamento_tradicional_africano. Acesso em: 2. ago. 2019.

NOTÍCIAS STF. **Plenário suspende julgamento sobre sacrifício de animais em rituais religiosos**. 09 de agosto de 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=386401>. Acesso em: 30. Jul. 2019.

NOTÍCIAS STF. **STF declara constitucionalidade de lei gaúcha que permite sacrifício de animais em rituais religiosos**. 28 de março de 2019. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=407159>. Acesso em: 30. Jul. 2019.

OLIVEIRA, Ilzver de Matos. Reconhecimento judicial das religiões de origem africana e o novo paradigma interpretativo da liberdade de culto e de crença no direito brasileiro.

Revista de Direito Brasileira. Ano 5. Vol.10. 2015. Florianópolis. Disponível em: <www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/2860>. Acesso em: 8. dez. 2018.

OLIVEIRA, Ilzver de Matos; SILVA, Tagore Trajano de Almeida; LIMA, Kellen Josephine Muniz de. A imolação nas liturgias de matriz africana: reflexões sobre colisão entre liberdade religiosa e proteção dos direitos dos animais não-humanos. **Revista do Programa de Pós- Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia.** v. 25, n. 27 (2015). Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rppgd/article/view/15216>. Acesso em: 30. Jul. 2019.

RESENDE, Augusto. Liberdade de culto e o sacrifício de animais em cerimônias religiosas afro-brasileiras: uma análise à luz da Constituição do Brasil. **Revista de Direito Brasileira.** São Paulo, SP. v.20. n.8. p.287-304. Mai./Ago. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329936961_LIBERDADE_DE_CULTO_E_O_SA_CRIFICIO_DE_ANIMAIS_EM_CERIMONIAS_RELIGIOSAS_AFRO-BRASILEIRAS_UMA_ANALISE_A_LUZ_DA_CONSTITUICAO_DO_BRASIL/citation/download. Acesso em: 30. Jul. 2019.

SECRETARIA DE AVALIAÇÃO E GESTÃO DA INFORMAÇÃO; SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL. Pesquisa Socioeconômica e Cultural de Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros – Síntese de Resultados. In: ARANTES, Luana Lazzeri; RODRIGUES, Monica (orgs.). **Alimento: Direito Sa- grado.** Pesquisa socioeconômica e cultural de Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros. Brasília: MDS, p. 37-62, 2011. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/acervosocial/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/294.pdf>. Acesso em: 2. ago. 2019.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: Significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. **Mana.** v.13 n.1 Rio de Janeiro abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-9313200700010008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 de novembro de 2017.

SILVA, Vagner Gonçalves. Religião e identidade cultural negra: afro-brasileiros, católicos e evangélicos. **Revista Afro-Ásia.** Nº 56. p. 83-128. Salvador, 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/22524/15682>> . Acesso em: 04. ago. 2018.

SILVA NETO, Manoel Jorge e. **Proteção constitucional à liberdade religiosa**. – 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil. 3. ed. atual. e ampl. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

TADVALD, Marcelo. **Direito litúrgico, direito legal**: a polêmica em torno do sacrifício ritual de animais nas religiões afro-gaúchas. In: Revista Caminhos, Goiana, v. 5, n. 1, p. 129- 147, jan./jun. 2007. Disponível em: seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/443. Acesso em 2. Ago. 2019.

TORRES, Junia; CYRENO, Lara; VILARINO, Marcelo; BARROS, Rafael. Construindo uma pesquisa compartilhada: notas sobre a proposta metodológica. In: ARANTES, Luana Lazzeri; RODRIGUES, Monica (orgs.). **Alimento**: direito sagrado. Pesquisa socioeconômica e cultural de Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros. Brasília: MDS, p. 37-62, 2011. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/acervosocial/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/294.pdf>. Acesso em: 2. ago. 2019.

VASCONCELOS, Jorge Luiz Ribeiro de. **Axé, orixá, xirê e música**: estudo de música e performance no candomblé queto na Baixada Santista. Tese(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. – Campinas, SP: [s.n.], 2010. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284924/1/Vasconcelos_JorgeLuizRibeirode.pdf . Acesso em: 2. ago. 2019.

Capítulo 10

Convergências sócio-históricas entre indígenas e afrodescendentes no estado do Espírito Santo ¹

Socio-historical convergences between indigenous and afro-descendants in the state of Espírito Santo

Guilherme Laluce Ribeiro ²

Ariadne Dall'acqua Ayres ³

Rogério Frigerio Piva ⁴

Nelson Russo de Moraes ⁵

1 Introdução

O presente capítulo complementa e expande o texto e a profundidade do resumo apresentado em sessão/GT e presente nos anais do 1º Congresso Científico Internacional da RedeCT (Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais), desenvolvido em novembro de 2020.

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa e de propriedade intelectual, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu texto e figuras, inclusive fotos.

² Mestrando em Agronegócio e Desenvolvimento – PGAD (FCE/UNESP-Tupã). e-mail: guilherme.laluce@unesp.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7994127853143995>.

³ Mestranda na área de Biologia Comparada – PPGBC (FFCLRP/USP). e-mail: ariadne.ayres@usp.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7596499662634196>

⁴ Graduado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). e-mail: rfrigeriopiva@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4899498422782057>.

⁵ Professor Associado Doutor (FCE/UNESP-Tupã). Docente do PGAD (UNESP) e do PPGCOM (UFT). Livre-docente em Gestão e Educação Ambiental (UNESP). Doutor em Comunicação e Cultura Contemporânea (UFBA). Mestre em Serviço Social (UNESP). Graduado em Administração (ITE/Bauru). E-mail: nelsonrusso.unesp@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6708471420702848>.

As tradições culturais enraizadas no povo capixaba demonstram, ainda hoje, pontos de convergência interétnica entre diferentes povos, consequência da influência de tradições culturais de matriz africana e ameríndia. É sabido que no Brasil pré-colonial diversos grupos indígenas já habitavam o território, e na província do Espírito Santo a presença das etnias Tupiniquins, Temiminós, Puris e Borum (Botocudos) eram bem estabelecidas (MOREIRA, 2002).

Não bastassem os diversos e heterogêneos traços fisionômicos presentes no povo capixaba, fruto de uma miscigenação de raças, própria do Brasil, há aspectos culturais que inferem à presença ancestral de povos indígenas Tupis-Guarani, Macro-Jê e povos africanos trazidos ao Brasil para serem escravizados. Deste modo, em alguns casos as culturas se entrelaçam e denotam uma convergência cultural, como por exemplo no hábito culinário da produção e da utilização da farinha de mandioca, no congo, dentre outros (MOREIRA, 2010; MOREIRA, 2017).

Uma vez em posse destes dados, o presente capítulo visa compreender quais os elementos de convergência interétnica entre os povos afrodescendentes (no Brasil designados como parcela das comunidades tradicionais) e indígenas (tomados como povos originários) no estado do Espírito Santo. O trabalho desdobra-se a partir do pressuposto, amplamente defendido, de que a demografia capixaba passou por influências diretas de povos indígenas e africanos, sendo que as raízes culturais destes dois grupos étnicos são fundamentais para a formação social deste Estado.

Deste modo, a pesquisa e a produção desta comunicação se utilizou de revisão bibliográfica e documental para melhor compreender a convergência socio-histórica e cultural, baseando-se na literatura já existente e em clássicos literários para aproximação e entendimento deste fenômeno sociodemográfico. Obras como “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”, de Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 2015), “Espírito Santo indígena”, de Vânia Maria Losada Moreira (MOREIRA, 2002) e “Negros do Espírito Santo”, de Cleber Maciel (MACIEL, 1994) destacaram-se como basilares

para os trabalhos do presente artigo, além da análise de outros documentos e textos científicos que guiaram os estudos aqui desenvolvidos.

Salienta-se ainda que o presente trabalho tem por recorte geográfico o Estado do Espírito Santo, por ser um território em que as relações entre esses dois grupos étnicos foram e são histórica e antropológicamente bem demarcadas, sobretudo pelo papel dos movimentos de ocupação do país e a proximidade com as duas primeiras capitais brasileiras – Salvador e Rio de Janeiro.

Neste sentido, importante ressaltar a apresentação de Denise Guerra (GUERRA, 2010) ao destacar que povos indígenas e afro-brasileiros guardam semelhanças dentro de sua trajetória histórica, pois:

foram expulsos de suas terras, roubados em suas culturas, desvalorizados quanto as suas vozes-línguas, execrados nos seus costumes, feridos quanto às suas crenças religiosas e estigmatizados quanto as suas identidades, para que assim servissem aos desejos do colonizador como marionetes vivas. (GUERRA, 2010, p. 01)

Esta mesma autora trabalha com a noção de elementos simbólicos que têm significado similar tanto para os afro-brasileiros quanto para os povos indígenas como a “terra”, as “árvores”, a “tradição oral”, a “arte”, o “sagrado”, no que considera uma “identidade étnica Afro-indígena” (GUERRA, 2010). Desta maneira, foram buscadas referências histórico-culturais que nos apresentassem pontos de intersecção entre indígenas e afro-brasileiros na história capixaba.

2 População indígena do Espírito Santo

Os povos indígenas do estado do Espírito Santo, no Brasil colonial, estavam submetidos às mudanças acarretadas quando da divisão das sesmarias e a chegada dos africanos trazidos como escravos à América. Além disso, é sabido que perante as normativas impostas ao país nesse período, desencadearam-se conflitos territoriais entre os povos indígenas e também impactos socioculturais dos processos a que foram submetidos, com

destaque para a catequização que rompia elementos culturais e afetivos familiares, desterramento de territórios ancestrais e culturalmente produzidos, dentre outros.

Refletindo sobre a história das populações viventes no estado do Espírito Santo, cabe destaque àqueles situados dentre os rios Doce e Piraquê-açu, durante a chegada dos colonizadores em meados de 1500, pela visível diferença entre as culturas e as ontologias dessas populações, sobretudo com o movimento migratório também de indígenas de etnias distintas dos sabidos Tupiniquins - do litoral capixaba, especialmente entre Camamu - BA e São Mateus - ES, além de Tamoios e Goytacazes que habitavam essa região. A presença de Temiminós, Puris e Boruns (Botocudos) também era bem estabelecida em todo o vale do rio Doce, dando destaque aos processos migratórios que registraram a presença também de Malalis, Maxakalis e Guaranis no interior do estado (MOREIRA, 2002; TEAO, 2015; FREITAS, 2020).

Uma análise histórica e documental mostra que quando da chegada dos portugueses às terras brasileiras, as relações com as populações indígenas que habitavam o país foram, por um breve período, pacíficas e marcadas pela curiosidade e pela tentativa de interação entre esses grupos. No entanto, à medida em que a colonização foi se solidificando, os conflitos começaram a crescer, levando os portugueses à criação de legislações especiais, visando um maior controle desses povos pela Coroa Portuguesa, como a política indigenista colonial, que impôs aos indígenas o título de “vassalos” do rei, sujeitando-os aos serviços específicos para a Coroa e ao pagamento de dízimos e impostos (MOREIRA, 2017).

Tratando-se especificamente dos processos de formação do Estado do Espírito Santo, a historiadora Vânia Moreira explica o papel preponderante das populações indígenas que habitavam o território, afirmando que “não se pode conhecer a história do Espírito Santo tardo-colonial e imperial sem os índios, pois eles eram parte vital e atuante na sociedade local” (MOREIRA, 2017, p. 17). Ademais, ao analisar um relato do naturalista Auguste de Saint-Hilaire, em 1818, fica explícito os constantes conflitos entre

os índios Botocudos presentes originariamente no atual Espírito Santo, o estado e os portugueses (MOREIRA, 2017). E ainda a respeito dessas divergências a autora complementa que “a presença de uma população indígena refratária à soberania luso-brasileira foi um incômodo bastante sério para a capitania” (MOREIRA, 2017, p. 40).

Ademais, quando da implantação das políticas da Coroa e da vinda dos jesuítas para o Brasil, a instauração de aldeamentos foi realizada e se estendeu por quase três séculos, de maneira que facilitasse a conversão religiosa dos indígenas, a tomada e ocupação de seus territórios e a ferrenha repressão da liberdade cultural indigenista (LOUREIRO, 2006; FREITAS, 2020). Ainda tratando-se das consequências da política de aldeamento e à tomada de terras indígenas, é exposto que:

Mesmo que esses territórios indígenas sejam, desde o período colonial, alvo da cobiça e disputa de poder, são também palco de diversas estratégias de resistência, tais como guerras, alianças, fugas, há gerações resistindo tanto à imposição colonial quanto à do grande capital (SCOTT, 2011; VICENTE, 2014; SILVA, 2000; OLIVEIRA JUNIOR, 2008), uma vez que esses atores nunca foram passivos diante dessas lógicas externas (FREITAS, 2020, p. 154).

Cabe destacar que a política de aldeamento teve sua ruína ao longo do século XIX. Ainda que concomitantemente tenha havido a chegada de novas populações não-indígenas, esses grupos chamados popularmente de ‘posseiros’ que visavam a tomada desses territórios para o extrativismo e implantação de criações ou lavouras. Perante este cenário, o Estado, com o intuito de inviabilizar ainda mais a retomada dessa cultura e a implantação da política indigenista, mudou a maneira de tratar e reconhecer as populações indígenas, havendo um não-reconhecimento destes povos, a fim de não serem aplicadas as normativas que assim deveriam (TEAO, 2015; FREITAS, 2020).

Em meados do século XX destaca-se a importância da construção da ferrovia Vitória x Minas, culminando no início do processo de deterioração do rio Doce e dando-se prosseguimento ao processo de invisibilização dos povos indígenas capixabas, sobretudo pelo impactos da sociedade sobre o

meio ambiente, o que já impactava diretamente populações como os Borum/Botocudo (COELHO, 2009; FREITAS, 2020). Outro elemento que merece destaque diz respeito a chegada da Aracruz Florestal S/A (Aracruz Celulose S/A) ao Espírito Santo. O fato suscitou um histórico entrave entre a empresa – com o apoio do governo estadual – contra os Tupiniquins que ali habitavam, inclusive pela invasão e tomada de territórios, sob o argumento de um não reconhecimento das populações à cultura indígena, assumindo que eram caboclos sem direitos à terra (LOUREIRO, 2006).

No caso dos Tupiniquins de Aracruz, essa disputa se estendeu até recentemente, quando em 2007 os povos originários reivindicaram seus territórios por meio da autodemarcação, relacionados principalmente às organizações e movimentos indígenas, conquistando aproximadamente 20 mil hectares de terras que estavam em posse da empresa (VICENTE, 2014; FREITAS, 2020). Essa crise social e política tem sido administrada pela FUNAI, a qual vem sinalizando a demarcação de ilhas como a melhor saída, visando também os interesses econômicos dos latifundiários, o que resulta, hoje, em três Terras Indígenas reconhecidas na região de Aracruz, próximas ao rio Piraquê-açu, com uma população mista de Tupiniquins e Guarani Mbyá, distribuídas em nove aldeias (FREITAS, 2020).

Perante a este breve histórico das populações indígenas no estado do Espírito Santo, é possível depreender um recorte de como tem sido a vida dos povos originários no Brasil. A história, a partir da colonização, mostra que as populações indígenas vêm enfrentando tentativas de aniquilação de suas culturas, seus povos e tomada constante de seus territórios, a troco de uma política neoliberal e latifundiária, sob a ótica capitalista, assumida pelo país.

3 População afro-brasileira capixaba

Para a compreensão da influência dos povos africanos trazidos ao Brasil como escravos, sob a ótica das pessoas originárias da África e aqui escravizadas, na delimitação geográfica do estado do Espírito Santo,

utilizou-se a reconhecida obra do professor Cleber da Silva Maciel, intitulado “Negros no Espírito Santo” como objeto de análise bibliográfica e documental. Atrelados a este texto, utilizam-se de igual forma outros documentos reconhecidos no cenário nacional, no tocante à temática dos negros em terras capixabas. (MACIEL, 1994).

De um modo introdutório ao capítulo, torna-se importante partir da definição do termo “negro”, tendo que “se consideram ‘negros’ todos os pretos e mestiços que tenham, na cor da pele ou nos traços físicos, alguma evidência de sua origem africana” (MACIEL, 1994, p. 54).

De acordo com documentos históricos, a presença negra no estado do Espírito Santo já era notada por volta de 1550, a partir de escravos advindos de Portugal. Contudo, a principal movimentação ocorreu após a intensificação da atividade cafeeira (século XIX), quando do avanço do cultivo do café às terras capixabas. Deste modo, a ação dos cafeicultores de outras regiões do país (como do vale do Paraíba), aliados ao processo migratório pós-republicano nos permitem compreender que a origem dos povos negros no estado do Espírito Santo foi em muito influenciada por este fenômeno migratório intranacional (MACIEL, 1994; AMORIN, 2017).

Entretanto, não se pode concluir que a presença negra no estado se deu exclusivamente por vias migratórias internas. Assim o é visto que até a proibição do tráfico negreiro (século XIX), escravos oriundos da África Centro-Occidental foram intensamente comercializados em terras capixabas, chegando ao território por intermédio do porto do Cais de Valongo, no Rio de Janeiro. Deste modo, advindos do contrabando do tráfico negreiro e da própria atividade migratória dos senhores do café para o estado, a quantidade de negros aumentou consideravelmente (MACIEL, 1994; AMORIN, 2017).

Segundo Maciel (1994), negros escravos começaram a desembarcar diretamente em terras capixabas após 1561, muito embora a presença de escravos neste estado já se dava por intermédio dos fenômenos acima expostos. Tal fenômeno acaba por dificultar a identificação da origem dos povos negros; contudo, há significativa presença de Sudaneses, negros de

etnias conhecidas como Angolas (Cabindas e Benguelas) e Minas (relacionados ao castelo de Minas, fortaleza lusitana no porto de Al Juba).

De acordo com o censo demográfico de 2010, a população acima de 10 anos, ocupadas no período da realização da pesquisa indicava como economicamente ativos um total de 154.981 negros (9,15% do total da população) e 780.266 pardos (46,05% do total da população). Os dados demonstram a relevância dos povos de matriz africana no atual cenário estadual, uma vez que o negro (puro ou miscigenado) representa mais de 55% da população economicamente ativa do estado do Espírito Santo (IBGE, 2010). Diante dos dados apresentados, não se pode ignorar o fato de que o estado do Espírito Santo, em consonância com o observado em todo o território nacional, é fruto de processos de miscigenação entre povos, com forte influência dos povos de matriz africana.

Os povos africanos em muito impactaram o modo de vida capixaba. Neste sentido, uma importante confluência cultural denota-se nos aspectos religiosos. A macumba (nome genérico para o Candomblé, Xangô, Batuques, Umbanda, Quimbanda, Tambores, entre outros) de acordo com Monteiro (1954) e Maciel (1994), se constitui em prática religiosa muito difundida no continente Africano, sendo muito difundida em terras brasileiras com dificuldade de delimitação histórica, devido a exiguidade dos dados apresentados. Assim concebe-se que, por vezes, os próprios adeptos destas linhas culturais-religiosas não conseguiam definir com clareza o sistema de crenças e de ritos do qual participavam. A escravidão, a influência do catolicismo e do kardecismo prejudicaram a manutenção da religião de matriz africana de modo intocável. Tanto que cultos convencionalmente católicos, como à Cosme e Damião, à São Jorge, à Santa Bárbara e à Santo Antônio e em especial, à Nossa Senhora do Rosário, à Aparecida da Conceição e à São Benedito - muito praticados por capixabas fervorosos ainda hoje - são originados no tradicionalismo religioso africano.

As religiões de matrizes africanas sempre foram consideradas por olhares e leituras etnocêntricas e mesmo racistas mais como rituais de feitiçaria e magia do que como elementos culturais e religiosos. Contudo, fato

é que em todo o território do litoral atlântico, desde as florestas amazônicas até o Uruguai encontra-se “sobrevivências culturais” africanas, com muito conteúdo místico e religioso, uma vez que para o negro africano, “não havia grande separação entre o mundo material e o espiritual” (MACIEL, 1994, p. 123).

A religiosidade de matriz e origens africanas, de acordo com comentários unânimes dos autores pesquisados, foi descaracterizada ao longo dos anos pela perseguição e discriminação religiosa, bem como pela influência do catolicismo e do espiritismo kardecista. No tocante a “macumba”, os elementos realmente africanos acabam por ser fruto de transmissões orais mantidas por feiticeiros que conservaram as tradições originais, exercendo muitas vezes sua atividade de forma velada, secreta e isolada (MONTEIRO, 1954; MACIEL, 1994).

Outro importante ponto de convergência dos povos africanos com a cultura capixaba demonstra-se em manifestações culturais em tempos atuais, advindas graças ao esforço e espírito de sacrifício dos antepassados. Jongo, Congo, Festa de Mastro de São Benedito, Ticumbi, Reisado, Ca-xambu, Marujada, Mineiro Pau, Boi Pintadinho, Capoeira, Dança de Fitas, dentre outras, são tradições e manifestações culturais influenciadas por culturas de matriz africana, que se aliam constantemente a linguagem própria, culinária tradicional e a medicina natural (baseada principalmente no uso de plantas. Tais características, sincretizadas por tradições portuguesas originalmente católicas, foram utilizadas por colonizadores para “adaptar à exploração escravista”. Assim, “aproveitando-se das atividades permitidas pelos portugueses, os negros escravos conseguiram realizar outras e preservar muitas tradições, costumes e histórias” (MACIEL, 1994, p. 147).

4 Pontos de convergência entre populações indígenas e afro-brasileiras no norte do Espírito Santo

Após apresentados os principais elementos fundantes de alguns povos tradicionais em terras brasileiras, destacam-se aqui as convergências

entre os ameríndios e afro-brasileiros, traçando-se um paralelo com as influências sócio-históricas de ambos os povos, e nestes considerando-se diferentes matrizes étnico-tribais. Essas relações entre indígenas e afro-brasileiros foram por vezes pacíficas e formadoras de alianças e por outras geradoras de antagonismos e conflitos.

Tomando-se por base registros históricos que mostram em diferentes escalas a miscigenação entre indígenas e africanos no sertão de São Mateus, norte do estado do Espírito Santo, da qual a tradição oral registrou a paixão entre um negro e uma indígena com a qual foge, deixando os integrantes de seu grupo em pé de guerra no momento em que estava sendo fundado um dos principais latifúndios no extremo oeste daquele território pelo major Antônio Rodrigues da Cunha, Barão de Aymorés, no ano de 1870. Quem relata a história é o neto do fazendeiro, o senhor Eugênio Neves Cunha:

De certa feita, encontrou índios amotinados, cantando uma onomatopéia. Quis saber o motivo daquela cerimônia. Os índios disseram que uma índia foi apanhada por um civilizado, que era um negro. O Barão mandou colocar um negro no tronco e chegar os ferros nele. Os índios se sentiram vingados. E assim ele pôde fundar em paz sua nova fazenda, que ficou nos contrafortes de uma serra que hoje é conhecida como Serra de Baixo, a 12 quilômetros para o sul da sede do município de Nova Venécia (MEDEIROS, 2012).

Apesar dos pontos descritos por Denise Guerra (GUERRA, 2020), a princípio também houveram conflitos entre negros e indígenas, como apontado pelo relato acima. Mas isso não deve ser tomado de forma genérica, tendo em vista que, mesmo entre os indígenas, haviam sérias rivalidades e desavenças. Nessa mesma região em, 1911, foi registrada a intrigante referência a um grupo tribal denominado “Marvough”, (Mavón ou Mawon) que, segundo o então Inspetor do Serviço de Proteção aos Indígenas e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPLTN) no Espírito Santo, Antônio Estigarríbia (1912) seriam “pretos”, no que Mattos (2004)

citando linguista B. Rudolph diz significar “mestiço de negro e índio”, demonstrando mais uma vez que havia miscigenação entre negros e indígenas mesmo antes destes serem “pacificados”.

Segundo o mesmo inspetor Antônio Estigarríbia, havia um grande temor com relação aos Marvough, no que ele afirma: “(...) e mais ao sul ainda, ou a sudoeste, os índios a que chamam pretos e também Marvough, máu respeitados e temidos por todos os outros pela sua valentia ou crueldade”. (ESTIGARRÍBIA ,1912, p. 01)

Infelizmente, Estigarríbia (ESTIGARRÍBIA, 1912) não nos oferece maiores detalhes acerca deste grupo que, pelo que ficou registrado nos relatórios do SPILTN, não chegaram a ser contactados. Seriam eles afro-brasileiros vivendo com indígenas segundo a sua cultura formando um verdadeiro Quilombo em meio a Mata Atlântica? Provavelmente nunca saberemos. Porém, no mesmo relatório, Estigarríbia fala de um “velho africano” chamado Ladislau, o qual ele contratou para servir de intérprete entre ele e os Giporok, grupo dos Borum/Botocudo que estava sendo pacificado pelo SPILTN em Nova Venécia, devido ao fato que:

Esse homem quando escravo, fugiu de seus senhores, acolheu-se a uma tribo de índios, acompanhando-a por muito tempo. Dahi lhe vieram as relações e um certo conhecimento da língua, de que se valeu agora para pôr-se em contato com elles e modera-los. (ESTIGARRÍBIA ,1912, p. 01)

Tais relatos nos mostram como indígenas e afro-brasileiros iam se miscigenando e ajudando a formar o brasileiro atual. Nesse processo, por vezes pacífico, noutros violento, foi-se gerando o povo brasileiro que traz em si elementos amalgamados e externados na cultura e na culinária de povos que apesar de terem origens bem diferentes compartilham elementos comuns e que, subalternizam em seu íntimo processos violentos oriundos das relações etnocêntricas europeias para com outros povos e das interações com forte fricção interétnica forçosamente geradas pela colonização.

Darcy Ribeiro em sua obra “O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil” (RIBEIRO, 2015) falando da miscigenação entre indígenas e afro-brasileiros destaca que:

(...) existiam numa terra de ninguém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, para livrar-se da ninguentude de não índios, não europeus e não negros, que eles se veem forçados a criar a sua própria identidade étnica: a brasileira (RIBEIRO, 2002, p. 99)

Não se pode deixar de citar que, de acordo com Monteiro (1954), uma importante influência na matriz cultural-religiosa capixaba é a dos indígenas brasileiros, o que mais uma vez corrobora para a confluência destes povos originários (indígenas) com a matriz africana das comunidades tradicionais. Para o autor, é frequente a influência indígena nos cultos afro-brasileiros, como na denominação de entidades invocadas e/ou no gênero a que pertencem: Curumico (com o significado de criança); Puris-guerreiros; Caboclos-flecheiros (considerados espíritos de índios); e ainda “Tribos extintas há muitos anos que são citadas nos pontos, designando falanges de espíritos ou ‘aldeias’ de que procedem”. (MONTEIRO, 1954, p. 471)

5 Considerações finais

Ao adentrar na História do Brasil, sobretudo quando da chegada dos colonizadores e dos movimentos de tráfico de povos africanos, é possível perceber as grandes batalhas, lutas e resistências enfrentadas pelos povos não europeus, ao caso específico deste estudo, os indígenas e os africanos. Fato é que a presença de povos estrangeiros e originários no território brasileiro é um fenômeno inegável, podendo-se ser comprovado por observações empíricas, dados e censos demográficos e pesquisas científicas robustas, bem como tratados históricos, antropológicos e sociológicos.

Ao tratar-se especificamente das populações indígenas que ocupavam a região do atual estado do Espírito Santo, faz-se necessário voltar o olhar

principalmente aos processos de catequização desses pelos jesuítas, afastando e negando a religião, a cultura e a língua desses povos, sob a justificativa de que estavam salvando suas almas do pecado, segundo os princípios cristãos. Este processo, ocorrido logo a partir do início do século XVI, modificou de tal maneira as estruturas culturais e mesmo sociais dos povos indígenas, que as tomadas de territórios começaram a ser cada vez mais ferrenhas, justificando-se que as populações que ali residiam não eram mais originárias, devido a esses processos de aproximação com a cultura ocidental.

É visível, ao comparar com os documentos históricos iniciais, a grande dizimação ocorrida com diversas etnias que se apresentavam em território capixaba e, devido ao genocídio físico e cultural, limitando-se, hoje, a poucos indivíduos de reduzidas etnias. Os processos ocorridos no recorte do Espírito Santo, refletem as ocorrências em todo o território brasileiro, desde 1500 até os dias de hoje, exemplo de luta e de resistência das populações indígenas e do descaso dos governos federal e estaduais.

A presença destes povos culminou (e vem culminando) na construção histórica de nosso povo brasileiro, interferindo em nossa construção cultural e do perfil do brasileiro, fortemente pautado na multiculturalidade. O presente trabalho pôde comprovar, por meio dos estudos bibliográficos e da análise documental lastreados historicamente, que o reconhecimento da cultura capixaba se entrelaça com a interferência de povos indígenas e de matriz africana, permitindo contribuir com a construção do povo brasileiro específico do Espírito Santo.

Pesquisas complementares e mais específicas nos assuntos expostos por este trabalho se fazem necessárias, de modo a aprofundar o tema e a contribuir para a identificação da interferência destes povos na realidade deste estado brasileiro. Embora o trabalho tenha buscado os principais referenciais teóricos e documentais para a compreensão do problema apresentado, ficam indicados e assim sinalizados como necessárias, as pesquisas de campo com entrevistas estruturadas e /ou levantamento de

outros dados secundários, com o objetivo de solidificar a interpretação científica no que tange a confluência cultural de índios e negros e a construção da rica e próspera cultura capixaba (e brasileira de um modo geral).

Referências

- AMORIM, S.P. **A Performance bantu do caxambu entre a ancestralidade e a contemporaneidade**. 1. ed Vitória-ES: Editora Cousa, 2017.
- COELHO, A.L. Bacia hidrográfica do rio Doce (MG/ES): uma análise socioambiental integrada. **Geografares**, Espírito Santo, nº 7, 2009, p. 131-146.
- ESTIGARRÍBIA, A.M.V. Serviço de protecção aos índios e localização de trabalhadores nacionais (Conclusão). In: **O Diário**. Ano VII, Nº 298, 01/11/1912, p. 1 e 2. Vitória: Oficinas d'O Diário.
- _____. Serviço de protecção aos índios e localização de trabalhadores nacionais. In: **O Diário**. Ano VII, Nº 297, 31/10/1912, p. 1. Vitória: Oficinas d'O Diário.
- FREITAS, M.A.F. **A terceira margem do rio**: conflitos ontológicos no litoral norte capixaba. Tese de doutorado em Antropologia apresentada à Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: 2020.
- GUERRA, D. Corpo, som e movimento: legados ancestrais na cultura afro-indígena brasileira e a implementação da lei 11.645/08. In: **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 9, maio 2010. Disponível em: <https://africaeaficanidades.net/documentos/LEGADOS_ANCESTRAIS_CULTURA_AFROINDIGENA_BRASILEIRA_IMPLEMENTACAO_LEI_1164508.pdf>. Acesso em: 19 out 2020.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/pesquisa/23/25888?detalhes=true>>. Acesso em: 16 out, 2020.
- LOUREIRO, K. **O processo de modernização autoritária da agricultura no Espírito Santo**: os índios Tupiniquim e Guarani Mbya e a empresa Aracruz Celulose. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2006.

- MACIEL, C.S. **Negros no Espírito Santo**. Vitória, Departamento de Cultura, Secretaria de Produção e Difusão Cultural/UFES, 1994.
- MATTOS, I.M. **Civilização e revolta: os Botocudos e a catequese na Província de Minas**. Bauru: EDUSC, 2004.
- MEDEIROS, R. **A história do colonizador do norte do estado**. Disponível em: http://projtopipnuk.blogspot.com/2012/12/eugenio-cunha-historia-do-colonizador_1.html. Acesso em: 19 out 2020.
- MONTEIRO, D.T. A macumba em Vitória. In: **Anais do XXXI Congresso Internacional de Americanistas**. São Paulo. 1954.
- MOREIRA, V.M.L. Terras Indígenas do Espírito Santo sob o Regime Territorial de 1850. **Revista Brasileira de História**, vol. 22, no. 43. São Paulo: 2002, pp. 153-169.
- _____. A guerra contra os índios botocudos e a formação de quilombos no Espírito Santo. **Afro-Ásia**, no. 41. Bahia: 2010, pp. 57-83.
- _____. **Espírito Santo indígena: conquista, trabalho, territorialidade e autogoverno dos índios, 1798-1860**. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2017.
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. -1ª ed. 1995-2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- TEAO, K.M. **Território e identidade dos Guarani Mbya do Espírito Santo (1967 - 2006)**. Tese (Doutorado em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015.
- VICENTE, G.A.D. **Território e cultura: os Tupiniquim de Caieiras Velha-ES (2007-2014)**. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Naturais e Humanas, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

Índice remissivo de assuntos e temas

ASSUNTOS E TEMAS	CAPÍTULOS
Agroecologia	7.
Agroextrativismo	6.
Ancestralidade	8.
Amazônia	6.
Caiçara	7.
Cultura	1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10.
Conhecimento tradicional	1, 3, 4, 8.
Comunicação	5.
Decolonialidade	8.
Ensino-aprendizagem	1, 2, 8.
Espírito Santo, estado do	10.
Etnoeducação	1, 2, 8.
Etnomatemática	1.
Extensão universitária	4.
Globalização, impactos	1, 2.
Guarani Mbya	3.
Identidade Cultural	1, 5, 6, 7, 8, 9, 10.
Índigenas, povos	2, 3, 10.
Jogos africanos	1.
Jovens, protagonismo dos	7.
Quilombolas, comunidades	1, 5, 10.
Marambaia, Ilha (RJ)	1.
Memória	3, 5.
Nhandereko	2.
Política e políticas públicas	8.
Puxirum no Tapajós	6.
Redes de saberes	4, 8.
Religião, e liberdade religiosa	9.
Ribeirinhos	6.
Segurança alimentar	9.
Tekoá	3.
Terreiros, povos e comunidades de	9.
Tradicionais, comunidades	1, 4, 7.
Universidade, acesso e articulação	2, 4.
Universidade Federal do Tocantins, UFT	2.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org