

Saberes Tradicionais e Ciências Diálogos Transfronteiriços

**Júlio César Suzuki
Heitor Antônio Paladim Júnior
Rita de Cássia Marques Lima de Castro
(organizadores)**



fflch

FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

PROLAM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTEGRAÇÃO DE AMÉRICA LATINA

Tomo II

ISBN: 978-85-7506-550-1

DOI: 10.11606/9788575065501

JÚLIO CÉSAR SUZUKI

HEITOR ANTÔNIO PALADIM JÚNIOR

RITA DE CÁSSIA MARQUES LIMA DE CASTRO

(ORGANIZADORES)

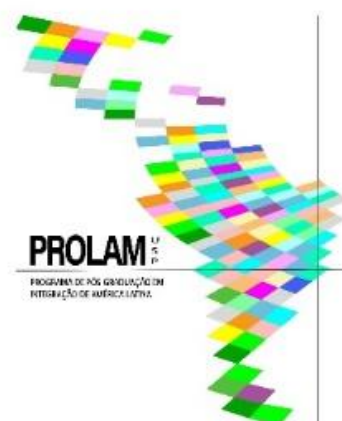
Saberes Tradicionais e Ciências Diálogos Transfronteiriços



fflch

FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**FFLCH-USP
PROLAM-USP
2025**



Tomo II

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Júnior

Vice-reitor: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS - FFLCH

Diretor: Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul

Vice-diretora: Profa. Dra. Silvana de Souza Nascimento

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

Presidente da CPG: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Vice-presidente da CPG: Prof. Dr. Júlio César Suzuki

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Adebaro Alves dos Reis (IFPA)

Profa. Dra. Adriana Carvalho Silva (UFRRJ)

Prof. Dr. Adriano Rodrigues de Oliveira (UFG)

Prof. Dr. Agnaldo de Sousa Barbosa (UNESP)

Prof. Dr. Alécio Rodrigues de Oliveira (IFSP)

Profa. Dra. Ana Regina M. Dantas Barboza da Rocha Serafim (UPE)

Prof. Dr. Cesar de David (UFSM)

Prof. Dr. José Elias Pinheiro Neto (UEG)

Profa. Dra. Maria Jaqueline Elicher (UNIRIO)

Prof. Dr. Ricardo Júnior de Assis Fernandes (UEG)

Prof. Dr. Roni Mayer Lomba (UNIFAP)

Profa. Dra. Telma Mara Bittencourt Bassetti (UNIRIO)

Profa. Dra. Valéria Cristina Pereira da Silva (UFG)

S115 Saberes tradicionais e ciências [recurso eletrônico]: diálogos transfronteiriços.
Tomo II / Organizadores: Júlio César Suzuki, Heitor Antônio Paladim
Júnior, Rita de Cássia Marques Lima de Castro. -- São Paulo: FFLCH:
PROLAM/USP, 2025.
5.800 Kb ; PDF.

Vários autores.

ISBN: 978-85-7506-550-1
DOI 10.11606/9788575065501

1. Conhecimento ancestral. 2. Comunicação. 3. Saberes tradicionais. 4.
Ciências Humanas. I. Suzuki, Júlio César, *coord.* II. Paladim Júnior, Heitor
Antônio, *coord.* III. Castro, Rita de Cássia Marques Lima de, *coord.*

CDD 305.8



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada

Capa e editoração: Rita Lima de Castro

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores, os quais também se responsabilizam pelas imagens utilizadas.

SUMÁRIO

Ciência e Tradição em Movimento e Entrelaçamento de saberes em travessia.....9

Júlio César Suzuki

Heitor Paladim Júnior

Rita de Cássia Marques Lima de Castro

Capítulo 1

Como a oralidade pode contribuir para a formação de professores(as) de geografia na rede municipal de educação de São Paulo? 18

Shirley Antonio Fialho

Capítulo 2

Saberes tradicionais e currículos: a formação de professores como lugar de resistência 48

Lisângela Kati do Nascimento

Adriana Ralejo

Capítulo 3

Psicologia, tora e corpo-território etnoesportivo timbira na Amazônia Oriental 89

Fabio José Cardias Gomes

Capítulo 4

Os Kubeo Yuri Pãrãmena: uma relação de ancestralidade, representação do lugar sagrado e arte rupestre 115

José Rodrigues Gonçalves

Michel Justamand

Capítulo 5

Análise das posturas corporais através da transdisciplinaridade de saberes e práticas.....143

Rogério Ricciluca Matiello Félix

Capítulo 6

Geografia escolar, colonialidade e decolonialidade: diálogos transfronteiriços a partir do audiovisual Amazônia sem garimpo presente na matriz do PAS/UNB.....179

Leonardo Castro de Carvalho

Ricardo Chaves de Farias

Capítulo 7

Português brasileiro escrito (em uso) por populações indígenas na universidade brasileira: dilema ou tema superado? 223

Antonio Almir Silva Gomes

Cilene Monteiro do Carmo

Capítulo 8

Política e técnica dos mapas: sobre o mapeamento participativo nas terras indígenas Xakriabá.....258

Maurice Seiji Tomioka Nilsson

Isabel Froes Modercin

Diego Viana

Capítulo 9

Abordagem socioetnocultural e o uso da Função Afim: etnomatemática no contexto da Comunidade Quilombola Kalunga Ema (GO) 298

Hélio Rodrigues dos Santos

Lorraine Gomes da Silva

Capítulo 10

Amazonizar o ensino de geografia: reinvenção dos territórios, etnogeografia, conceitos e currículos na temática dos povos tradicionais /indígenas amazônicos 337

Heitor Antônio Paladim Júnior

Eliane Aparecida Cabral da Silva

Daguinete Maria Chaves Brito

Roni Mayer Lomba

Rosana Torrinha Silva de Farias

Capítulo 11

**Saberes tradicionais e científicos - Diálogo e resultados na
Praia do Sono, Paraty / RJ..... 375**

Cezar Pardo Mêo Pompêo de Camargo

Sobre os Organizadores 412

Sobre os Autores..... 415

Ciência e Tradição em Movimento e Entrelaçamento de saberes em travessia

Decolonizar o olhar é perceber que
os seres humanos
possuem múltiplas formas de
estar no mundo,
e nenhuma deve dominar
as outras."

— Antônio Bispo dos Santos,
Colonização, Quilombos: Modos e Meios (2015).

Apresentamos pela Editora da FFLCH/USP e pelo Programa de Integração da América Latina a obra *Saberes Tradicionais e Ciências - Diálogos Transfronteiriços*, organizado pelos professores Dr. Júlio César Suzuki, Dr. Heitor Antônio Paladim Júnior e Dra. Rita de Cássia Marques Lima de Castro.

A colaboração profícua entre diversos pesquisadores e pesquisadoras gerou dois volumes que promovem uma imersão reflexiva e interdisciplinar sobre os diálogos entre o

conhecimento ancestral e as abordagens contemporâneas nas ciências humanas.

Este volume contém 11 capítulos de 20 autores sobre pesquisas de várias regiões do Brasil, representadas, por exemplo, por Maranhão, Pará, Tocantins, região do Tocantins no Leste da Amazônia, Amapá, Ceará, Bahia, São Paulo, Amazonas, Paraty no Rio de Janeiro, Goiás e Brasília (DF), e a região franciscana de Minas Gerais.

As pesquisas se fizeram a partir de um olhar trans / multi / interdisciplinar que une conhecimentos ancestrais e perspectivas contemporâneas. Um objetivo em comum foi - e é - o de questionar narrativas eurocêntricas, dar visibilidade à riqueza da diversidade cultural do país e reconhecer as resistências que marcaram e ainda marcam a territorialização no Brasil. Essa desconstrução e a produção de diálogos se realizam por meio de uma inspiradora travessia por autores consagrados — como Clastres, Mignolo, Sennett, Ailton Krenak, Antônio Bispo (Nego Bispo), Aníbal Quijano, Vandana Shiva, Paulo Freire, Vygotsky, Maldonado-Torres, Borrego, Porto-Gonçalves, D'Ambrosio, entre outros e outras — em articulação com os sujeitos sociais protagonistas das experiências relatadas. Esses parceiros, presentes nos textos, integram o povo brasileiro, que, conforme o Decreto nº 11.481/2023, se constitui também por povos e comunidades tradicionais: indígenas, quilombolas, caiçaras, geraizeiros, pescadores artesanais, quebradeiras de coco babaçu, caatingueiros, extrativistas, ciganos, povos de

terreiro, entre tantas outras auto identidades, muitas delas tecidas ao longo de mais de quatro séculos de disputas, resistências e sustentação territorial, expressando experiências caracterizadas por lutas por direitos, memórias, territórios e muitos dilemas atuais.

Este volume se inicia com um capítulo elaborado pela pesquisadora e professora Shirley Antônio Fialho, que apresenta reflexões resultantes de sua pesquisa sobre o seguinte tema: *Como a Oralidade Pode Contribuir para a Formação de Professores de Geografia na Rede Municipal de Educação de São Paulo?* Neste capítulo, a autora aborda a oralidade como um valor constitutivo das culturas afro-brasileiras, refletindo sobre como as dinâmicas etnicorraciais influenciam as estruturas escolares e a formação de professores e professoras. Essa escolha também lança luz sobre a necessidade de construir espaços que integrem as pluralidades culturais nos processos de ensino, buscando romper com as narrativas que silenciam a presença dos grupos marginalizados nas comunidades educativas.

Conhecimento Tradicional e Currículo: A Formação de Professores como Lugar de Resistência é o título do capítulo dois, que reúne ações desenvolvidas na Universidade Federal do ABC, pelas professoras e pesquisadoras Lisângela Kati do Nascimento e Adriana Ralejo, que revelam como, a partir da contribuição de discussões reflexivas sobre conhecimentos tradicionais, é possível criar potencialidades que transformam práticas nas escolas e no currículo. Essa resistência, argumentam as autoras, não deve ser

apenas teórica, mas vivenciada no cotidiano das universidades e escolas para que altere os paradigmas existentes sobre o modo como os estudantes universitários são percebidos, bem como as comunidades com as quais interagem.

O capítulo três, intitulado *Psicologia, Tora e Corpo-Território Etnodesportivo dos Timbira no Leste da Amazônia*, de Fabio José Cardias Gomes, explora as práticas corporais e esportivas dos povos indígenas, onde a prática de atividades psicopedagógicas é desenvolvida além das fronteiras da psicologia tradicional, ao relativizar os espaços utilizados pelos povos Timbira. Discute-se o significado dos rituais na Amazônia e a importância disso para estudos que leem a etnopsicologia e o etnodesporto. Ademais, este estudo reforça o conceito de corpo-território como espaço de resistência e construção de identidade, o que proporciona uma visão mais global.

José Rodrigues Gonçalves e Michel Justamand exploram as narrativas e mitologias Kubeo do Alto Rio Uaupés no quarto capítulo, denominado *Os Kubeo Yuri Pãrãmena: Uma Relação de Ancestralidade, Representação do Lugar Sagrado e Arte Rupestre*, enfatizando como os petróglifos Kubeo, nessa região, representam milhares de histórias heroicas e memórias culturais. Os autores propõem novas perspectivas para a interpretação das inscrições rupestres, destacando as estruturas simbólicas que articulam passado e presente em uma contínua trama de significados culturais.

Como podem as coleções de museus e centros culturais servir como plataformas para reflexão crítica? Essa questão é respondida quando Rogério Ricciluca Matiello Félix escreve as reflexões de uma pesquisa importante realizada por ele. O texto que compõe o capítulo cinco é chamado *Análise das Posturas Corporais através da Transdisciplinaridade dos Conhecimentos e Práticas*, e nele o autor faz uso de objetos históricos e culturais para promover um diálogo transdisciplinar entre conhecimentos tradicionais e ciências modernas, desconstruindo hierarquias do conhecimento manual e intelectual. Nesta contribuição textual, ele mostra como as coleções podem funcionar como plataformas de reflexão crítica sobre sustento e sensibilidades mundiais, inspirando percepções mais amplas e pluralistas de utilizações corporais e culturais.

No capítulo seis, intitulado *Geografia Escolar, Colonialidade e Decolonialidade: Diálogos Transfronteiriços da Amazônia Audiovisual sem Mineração presente na Matriz PAS/UnB*, Leonardo Castro de Carvalho e Ricardo Chaves de Farias falam sobre como ferramentas audiovisuais podem dar voz à dinâmica local e confrontar discursos hegemônicos, bem como potencializar práticas pedagógicas emancipatórias e decoloniais. No geral, o capítulo examina as consequências das políticas educacionais recentes e avança caminhos de fato destinados a ressignificar a Geografia Escolar como instrumento de justiça social e reconhecimento cultural.

No capítulo sete, denominado *Português Brasileiro Escrito (em uso) por Populações Indígenas em Universidades Brasileiras: Dilema ou Assunto Superado?*, Antônio Almir Silva Gomes e Cilene Monteiro do Carmo analisam o uso da língua portuguesa em escrita por indígenas em universidades, fomentando reflexões sobre os diferentes tratos do que ele chama de línguas de solo brasileiro e o português brasileiro. Sugerem ainda como as tradições acadêmicas podem ser reformuladas para se tornarem mais acolhedoras e inclusivas para os estudantes indígenas, respeitando os contextos linguísticos e culturais específicos dos povos indígenas.

Como observado no capítulo oito, o mapeamento participativo levanta desafios técnicos e epistemológicos, ao mesmo tempo em que abre possibilidades como meio de construção coletiva de conhecimento. Maurice Seiji Tomioka Nilsson, Isabel Froes Modercin e Diego Viana em *Política e Técnica dos Mapas: Sobre o Mapeamento Participativo nas Terras Indígenas Xakriabá* examinam o uso de mapas como instrumentos políticos e de reivindicação, empregando experiências escolares e territoriais indígenas para compreender a PNGATI (Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial de Terras Indígenas - Dec. 7747/2012).

No capítulo nove, intitulado *Abordagem Socioetnocultural e o Uso da Função: Etnomatemática no Âmbito da Comunidade Quilombola Kalunga Ema (GO)*, Hélio Rodrigues dos Santos e Lorraine Gomes da Silva mostram como o diálogo entre

matemática e conhecimentos tradicionais pode ocorrer, contribuindo para a apresentação de uma educação contextualizada inserida na realidade da comunidade quilombola. Mostrando como a etnomatemática pode ser uma prática poderosa que valoriza o conhecimento local, incluindo-o horizontal e significativamente na educação formal.

O capítulo dez, *Amazonizar o Ensino de Geografia: Reinvenção dos Territórios, Etnogeografia, Conceitos e Currículos na Temática dos Povos Tradicionais / Indígenas Amazônicos*, por Heitor Antônio Paladim Júnior, Eliane Aparecida Cabral da Silva, Daguinete Maria Chaves Brito, Roni Mayer Lomba e Rosana Torrinha Silva de Farias, é resultado das reflexões e vivências apresentadas no Fórum homônimo durante o XVI ENPEG, realizado em setembro de 2024 na Universidade de São Paulo. A obra propõe o “amazonizar” como um movimento político, conceitual e pedagógico, que reinventa territórios e currículos a partir das epistemologias ancestrais e das experiências dos povos tradicionais e indígenas amazônicos. Ao valorizar saberes locais e práticas socioambientais, o texto amplia o debate sobre educação geográfica, movimentos socioterritoriais e currículo decolonial, contribuindo para repensar as relações entre ensino, território e diversidade cultural na Amazônia.

O recém-doutor em Geografia pela Unicamp, Cezar Pardo Mêo Pompêo de Camargo, é o autor do capítulo 11. Convidado para o expor os frutos de sua recente pesquisa *Conhecimento*

Tradicional e Científico - Diálogo e Resultados na Praia do Sono, Paraty/RJ, o autor mostra como os diálogos estabelecidos entre a comunidade caiçara de Paraty e instituições científicas valorizam práticas e identidades locais. Ele também discute como esses diálogos fortalecem políticas públicas que respeitam as especificidades regionais, contribuindo para a proteção de culturas e modos de vida tradicionais.

Assim como o primeiro volume, este Volume II da obra *Saberes Tradicionais e Ciências - Diálogos Transfronteiriços* reapresenta a missão de desconstruir fronteiras epistemológicas e inventar pontes entre os conhecimentos e práticas com os quais compartilhamos nossas vidas cotidianas. Celebra a diversidade cultural do Brasil em seus capítulos, relatos e resultados de pesquisa, e convida diversos educadores, pesquisadores e estudantes de diferentes cursos de graduação a refletirem sobre a importância da ciência (e seu plural, portanto ciências) como meio de inclusão e resistência. Este volume é uma homenagem à multiplicidade de conhecimentos — aquele que transforma o Brasil e o mundo. São múltiplas maneiras de estar no Brasil, como nos lembra Antônio Bispo na epígrafe dessa apresentação, que nos possibilitam decolonizar nossos sentidos.

Boa leitura!

Júlio César Suzuki¹

Heitor Paladim Júnior²

Rita de Cássia Marques Lima de Castro³

¹ Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso, graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná, graduação em Química pelo Instituto Federal de São Paulo, mestrado e doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo e Livre-Docência em Fundamentos Políticos, Sociais e Econômicos da Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atualmente, é Professor Associado da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Integração da América Latina (PROLAM/USP), onde também atua como vice-coordenador. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Agricultura, Urbanização, Geografia e Literatura e Teoria e Método. E-mail: jcsuzuki@usp.br ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7499-3242>.

² Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1993), com Mestrado (2005), Doutorado (2011) pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP (2024), agindo em temáticas indígenas e territoriais junto ao currículo escolar. Foi educador do campo em Santa Catarina (1999), coordenou a educação em assentamentos pelo INCRA/ATES/COOPTRASC (2005) e a licenciatura em Geografia na Zona Leste da capital paulista por 4 anos. Desde 2014, é orientador de estágio e professor de práticas de ensino na CEE da Universidade Paulista. Recentemente coordena Projeto de Extensão em Cartografia Social na FATEC - SP. hpaladim@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6340-9140>

³ Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina - PROLAM/USP. Mestre em Administração de Empresas pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Jornalista, formada pela Faculdade de Comunicação Social Casper Líbero. Bacharel em Administração pelo Centro Universitário Senac SP. Bacharel em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Senac SP. Pós-doutorados: 1) FEA-USP, Departamento de Administração (2015-2017). 2) FEA-USP, Departamento de Economia (2019-2022). Na USP: Professora e orientadora de Mestrado e Doutorado - Prolam-USP, desde jan.2021. Pesquisadora no CORS - Center for Organization Studies e no NESPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas de Política Internacional, Estudos Internacionais e Políticas Comparadas, ambos da FEA-USP. Pesquisadora no GP--CNPq Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina, do Instituto de Psicologia-USP e no CRIACOMC (ECA-USP); Pesquisadora na Cátedra José Bonifácio - IR-USP. Presidente adjunta para o Brasil e Chefe de Relações Internacionais do Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. Professora de Ensino Superior desde 2004. Avaliadora ad hoc de cursos - Basis - INEP-MEC. Avaliadora de premiações na área pública. Na Área Acadêmica, desde 1998 desenvolve projetos de Credenciamento Internacional, Auto Avaliação Institucional, Implantação de Sistemas Educacionais, Assessoria Acadêmica - Apoio à Pesquisa. ritalimadecastro@usp.br; ritalimadecastro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0137-6005>

Capítulo 1

Como a oralidade pode contribuir para a formação de professores(as) de geografia na rede municipal de educação de São Paulo?

Shirley Antonio Fialho ⁴

A gente viajou para África e na ânsia de fazer tudo certo, nos mínimos detalhes, a gente levou um calhamaço de contrato desse tamanho assim. Tipo filmou um mano aqui, pega o direito de imagem, gravou o audio ali, pega o direito de imagem. Nós chegamos em um mano bem pretinho, das antigas, bigodinho grisalho, ele olhou, olhou o papel, e fez assim: que que isso aí? Aí, o Fióti explicou: isso aqui é direito de imagem, direito autoral, direito isso, direito aquilo. O tiozinho meteu essa aqui ó: cês tão andando muito com os brancos, aqui, a gente ainda acredita na palavra das pessoas

Emicida

Introdução

Este texto integra uma pesquisa realizada com professores iniciantes de Geografia da rede municipal de São Paulo, vinculados à Diretoria Regional de Ensino de Campo Limpo (DRE – CL), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP – Guarulhos. A investigação teve por objetivo analisar as percepções dos

4 Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP - Campus Guarulhos. Este trabalho é parte de uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP. E-mail: shirleyarobaini@gmail.com

docentes sobre o ensino de Geografia e a educação das relações étnico-raciais, entre outros aspectos relevantes. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, documental e bibliográfica, utilizando-se da análise de prosa, conforme a metodologia proposta por Andre (2003), para a interpretação dos dados coletados.

Nosso estudo concentrou-se em professores (as) iniciantes de Geografia, definidos (as) como aqueles (as) nos primeiros três anos de carreira docente (Huberman, 2000). Consideramos que esses (as) profissionais são os (as) que mais evidenciam as lacunas provenientes da formação universitária, devido à sua limitada experiência com formações continuadas ou em serviço. Esse cenário contrasta com a experiência acumulada pelos docentes mais experientes. Interessou-nos conhecê-los como profissionais, bem como suas representações; como construtores de inteligibilidade; como seres reflexivos, que pensam, decidem e enfrentam desafios (Guedin 2011; Franco, 2011).

Historicamente, a função social da escola pública tem sido modificada, sobretudo no capitalismo. Em tese, ela que deveria contribuir para a formação plena dos seres humanos e formar os (as) educandos para a vida, todavia sua função tem sido subvertida tanto pelo neoliberalismo quanto pelo racismo (Dardot; Laval, 2016). No entanto, com a intensificação do modelo econômico neoliberal, compreendido como

racionalidade global que estende seu sistema normativo a todas as relações sociais, todas as atividades deveriam se assemelhar a uma empresa, inclusive a escola, a educação e a vida cotidiana (Dardot; Laval, 2016).

No Brasil, essa escola moderna, burguesa e estatal tem cumprido a função de naturalizar as desigualdades de classe e raça. Nesse sentido, as temáticas trazidas pela Lei nº 10.639/03, fruto da luta dos diferentes movimentos sociais negros e importante dispositivo legal no combate do racismo no ambiente escolar. São capazes de produzir saberes e conhecimentos que provocam tensões e reflexões sobre quais serão os elementos teóricos válidos para que o (a) professor (a) possa construir uma leitura geográfica do e no mundo, uma leitura que contemple também as relações étnico-raciais como constituintes e modificadoras do espaço, aqui compreendido como “concebido e construído intelectualmente como um produto histórico e social, uma ferramenta que permite analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação” (Bento, 2014, p.144).

A escola pública é frequentemente entendida como "o lugar privilegiado da gestão da pobreza, da expressão de um conjunto de relações políticas, econômicas e sociais", bem como "uma instituição social cuja constituição histórica está inevitavelmente implicada na especialização da função de educar as novas gerações" (Algebaile, 2009, p. 39). Nela, as

experiências pessoais e profissionais se intensificam e constituirão o ser profissional e pessoal do (a) professor (a). Ela tem sido campo de intensas disputas de projetos de sociedade.

Se por um lado é perceptível a exploração política da escola pública pelo Estado a favor do neoliberalismo, através da utilização de instrumentos de controle sobre o fazer docente, com a constante culpabilização e responsabilização dos (as) professores (as) pelo fracasso da escola pública e a intensa divisão técnica do trabalho escolar, o que de certo modo contribui para fazer da escola um lugar hostil e violento para a população negra e seus (as) professores (as) (Giroto, 2017). Por outro, temos a compreensão do potencial da escola pública (estatal) como importante agente de ação e transformação da sociedade, sendo ela um lugar essencial para se desenvolver novos padrões de relações raciais e, assim, fortalecer as políticas públicas curriculares antirracistas que objetivam a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Sob a lógica da racionalidade técnica, o papel do (a) professor (a) é o de ser eficaz, ser capaz de se gerir e (re) produzir uma nova lógica social: a construção do sujeito empresarial. O (a) professor (a) é compreendido como um técnico e, sua formação, concebida como um kit de ferramentas para ser prontamente utilizado no processo de ensino e aprendizagem (Diniz-Pereira, 2014).

Este texto reflete sobre a oralidade como um valor afro-brasileiro na construção da identidade profissional dos professores(as) iniciantes de geografia da rede municipal de São Paulo que participaram da pesquisa. Compreendemos que a não percepção e reflexão de pessoas brancas e não brancas sobre padrões de comportamentos racistas no ambiente escolar, a inabilidade desses indivíduos em analisar sua posição na estrutura social mediada pelo racismo contra negros (as) e indígenas, adultos, meninos (as), homens e mulheres pretos (as), pardos (as) e indígenas⁵ – principalmente nas periferias da cidade de São Paulo (Ratts, 2010), pode perpetuar a cultura do fracasso escolar, além de limitar o discurso dos professores da educação básica (Giroto, 2017; Ratts, 2010). A ênfase na ciência geográfica sobre as leituras marxistas, que identificam a classe social como principal fator de desigualdade socioespacial, pode obscurecer a questão étnico-racial nos debates geográficos. Essa geografia que dá mais atenção a quem exerce a dominação e a exploração contribui para a manutenção do racismo existente em nosso país? A Geografia brasileira e a escolar continuam contando histórias únicas sobre as realidades políticas, econômicas, culturais e sociais da população brasileira?

A palavra entalada...

O aumento do discurso antirracista nas redes sociais, no meio artístico, entre os (as) escritores (as), religiosos (as) e políticos, capaz de desencadear comoção pública, não se configuraram em reações efetivas de transformação em relação as desigualdades de gênero, raça e classe presentes em nossa sociedade. A desigualdade racial no setor educacional é uma questão que merece atenção, conforme aponta Gomes (2021, p.441)

(...) a naturalização do racismo e das desigualdades raciais contribuem para negar ou omitir o fato de que esses fenômenos perversos foram construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje. Esse jogo complexo, que se dá imerso em complexas relações de poder, não contribui em nada na construção de uma pedagogia da diversidade e acaba reforçando os seculares preconceitos contra as pessoas negras.

Sobre a relação de poder e discurso na educação brasileira, Giroto (2017, p. 97) destaca que

(...) a relação entre poder e saber pressupõe reconhecer que a organização do saber na sociedade atual é causa e condição para que a organização material desta sociedade se reproduza. Em outros termos, o modo de produção capitalista pressupõe uma forma de organização do saber que não é apenas reflexo de base material, mas que a reforça e a repõe em outras bases.

(...) a organização do saber pressupõe movimentos que visam definir e categorizar quais saberes (e, portanto, seus sujeitos) são válidos e reconhecidos nesta determinada organização social. Trata-se de um efetivo processo de disciplinamento no sentido em

que os saberes (e os seus sujeitos) prede precisam se adequar a determinados critérios, apresentados como universais e neutros, mas que representam, de fato, os interesses de determinados grupos que eles reproduzem seus privilégios.

No cotidiano escolar, em rodas de conversa com diferentes perfis profissionais sobre a temática racial, quando falamos sobre racismo é comum nos remetermos à escravização de pessoas africanas – principalmente de pele escura – e de povos ameríndios. Contudo, raramente nós falamos sobre os (as) descendentes de escravizadores (as) e de quanto a escravização lhes rendeu uma herança positiva. O silêncio sobre os atos violentos do período escravocrata perpetrados pelos ancestrais das novas gerações brancas é algo que devemos refletir, uma vez que esse silenciamento tem garantido os privilégios desse grupo.

Schucman (2022, p. 181) dialoga com Conceição (2020) ao descrever como a constituição e o sentido de ser branco se produzem. Ambas entendem essa constituição como...

Compreender o processo de como um sujeito se torna racista é preciso entender que este é constituído e constituinte nas e pelas relações sociais; é o sujeito que se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades (Vygotsky, 1999). O sujeito, desta forma, se constrói e se realiza pela apropriação dos significados socioculturais onde está inserido e, portanto, para se compreender como alguém, se autoidentifica e identifica o “outro.” É preciso perguntar – e se perguntar – pelas suas relações sociais, que são significadas sempre na relação eu-outro.

A partir deste enfoque, podemos dizer que sujeitos considerados brancos em nossa sociedade passam por um processo psicossocial resultante das mediações que experienciam durante a vida de identificação com a branquitude.

Portanto, podemos pensar que eles também podem, por diversas questões, não se identificar com o lugar simbólico da branquitude, e construir fissuras entre a brancura e a branquitude, proporcionando-nos, desta forma, algumas indicações para pensarmos em propostas sobre a desconstrução do racismo na identidade racial branca. A branquitude, como visto anteriormente, tem um significado construído sócio-historicamente dentro da cultura ocidental. Ela carrega significados de norma, de beleza, de civilização etc. Porém, estes significados podem ser desconstruídos através de vivências e afetos diversos, que irão produzir sentidos e tramas de significações não necessariamente coincidentes com aqueles construídos em nossa sociedade de maneira supostamente objetiva, desvinculando e separando a brancura da pele do lugar de poder dado à branquitude.

Existem dois discursos prevalentes entre os (as) geógrafos (as) brasileiros (as), que nem sempre estão fundamentados em investigações ou pesquisas. O primeiro afirma que as relações étnico-raciais não fazem parte do *métier* da Geografia (CIRQUEIRA, 2015); o segundo alega que “certas pessoas acham que todos os que apoiam a diversidade cultural querem substituir uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro” (hooks, 2013, p.49). Sob essa lógica, as discussões sobre raça, racismo, negro, Continente Africano, identidades, negritude, comunidade de terreiros, territórios quilombolas, etc., estariam desvirtuando e

maculando a epistemologia da “verdadeira” Geografia (Cirqueira, 2015).

Nesse sentido, é necessário um esforço de sistematização de práticas discursivas que se insurjam contra o racismo tanto na sua dimensão epistêmica, quanto no plano simbólico e letal, ação denominada por Vieira (2022) como letramento racial. Para ela, reconhecer e criar rupturas no racismo estrutural a partir do lugar de enunciação branco envolve refletir sobre as políticas de vozes e sobre poder. Falar e descobrir os conhecimentos subjugados e se apossar deles são um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem e devem ser resgatadas (hooks, 2013). As vivências escolares e não somente elas, são permeadas de elementos ancestrais afrodiaspóricos.

Nas aulas e encontros de Geografia com os educandos da Educação de Jovens e Adultos, as rodas de conversa, os debates são práticas dos (as) professores (as), essas práticas deslocam os corpos, mudam a configuração e a disposição dos falantes, permitem o olhar e o escutar a si e ao outro, afetam o aprender e o ensinar. É no poder circularidade que o (a) professor (a) de Geografia, encontra a forma de renovação, do movimento, da expansão da educação geográfica.

A palavra (En) cantada

A “certeza” de que todas as pessoas carregam saberes, e em função de todas serem afrodescendentes – afinal, o primeiro ser humano foi um africano ou africana – podemos dizer que os

saberes pré-colombianos, aqui presentes, são também saberes afrodescendentes. E, podemos dizer ainda, somos caudatários, desde o “descobrimento” dos saberes africanos ou afrodescendentes, momento marcado também por encontros e confrontos de saberes e fazeres.

Azoilda Loreto da Trindade

Como o (a) professor (a) se sente e dá sentido a sua prática, ou seja, sua identidade profissional, é também, resultado de um processo de construção social que envolve experiências e saberes (Huberman, 2000). No cotidiano escolar a percepção de que “ é o cargo e não seu ocupante que possui qualidades que lhe dão o direito de pronunciar determinados conhecimentos”, e o seu direito a palavra, seu discurso tem sido controlado, interditado e monopolizado pelos grupos econômicos e pelas instituições científicas (Giroto, 2017 p. 102) está presente .

Corroboramos com a tese de Foucault (1999), segundo a qual o discurso, longe de ser um elemento transparente ou neutro, não se limita a traduzir os sistemas de dominação, mas constitui, em si, um objeto de disputa e um poder que se deseja conquistar. A produção do discurso é, portanto, cuidadosamente selecionada, organizada e distribuída; somente aqueles devidamente qualificados poderão ingressar na ordem do discurso. De forma similar, Chauí (2007, p.257) esclarece a questão ao discutir sobre o discurso competente:

El discurso competente es el discurso instituído. Es aquel en el cual el lenguaje sufre una restricción que podría ser resumida así: no cualquiera puede decir a cualquier otro cualquier cosa en cualquier lugar y en cualquier circunstancia. El discurso competente se confunde, pues, con el lenguaje institucionalmente permitido o autorizado, esto es, con un discurso en el cual los interlocutores ya fueron previamente reconocidos como poseedores del derecho de hablar y escuchar, en el cual lugares y las circunstancias ya fueron predeterminados para que este permitido hablar y escuchar y, en fin, en el cual el contenido y la forma ya fueron autorizados según los cánones de la esfera de su propia competencia.

Diante do exposto, nossa pesquisa nos permitiu compreender nosso papel na relação estabelecida com os (as) professores (as) entrevistados (as). Esta relação é geralmente caracterizada por uma desigualdade de poder e representatividade das falas, pois, na posição de pesquisadores(as), emitimos nossa narrativa a partir de um lugar de poder dentro da comunidade científica. Assim, a entrevista não foi utilizada para legitimar a fala dos interlocutores ou "dar voz" a comunidades silenciadas ou oprimidas, conforme observado por Duarte (2004), mas por meio do diálogo que comunica um saber, buscar uma condição de horizontalidade ou igualdade de poder na relação conforme proposto por Szymanski; Almeida; e Prandini (2021).

A análise de prosa, proposta por André (1983), trata-se de

(...) um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria

naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias.

Permitiu que, durante todo o processo de coleta, organização e análise dos dados, fosse possível revisar, questionar e reformular os tópicos e temas. Assim, possibilitou a observação do fenômeno estudado, as falas dos (as) professores (as) sob diferentes perspectivas. Com base nessa compreensão, incorporamos trechos de letra de rap nas análises, pois algumas palavras mencionadas durante a entrevistas e seus usos e sentidos, vão além do objetivo de ancorar a interpretação das palavras apenas nas teorias acadêmicas.

Para a análise dos dados coletados nas entrevistas com cada professor, adotamos questões analíticas, tais como: "Qual é o significado destes dados?" "O que implica ser um professor iniciante na região do Campo Limpo?", "Como está sendo a experiência de lecionar em escolas públicas?" e "Quais são as percepções sobre o ensino de Geografia e a Educação das relações étnico-raciais segundo os docentes?".

Na constituição dos resultados, foram criadas três unidades de análise: a primeira unidade intitulada "Docência e Teias de Relações Humanas"; a segunda, "Entre o Passado e o Futuro"; e a terceira, "Fórmula Mágica da Paz".

A primeira unidade será destacada neste texto, pois nela identificamos nos discursos dos professores os significados

atribuídos ao ser e estar junto com todos no ambiente escolar na escola pública. Segundo eles, a escola pública é:

Professor 1 – *“Ambiente de transformação, constante desenvolvimento e melhoria do indivíduo, de aprofundamento cultural, de mostrar várias formas de ver o mundo”.*

Professor 2 – *“É onde eu vou me constituir como sujeito, o fato de ter entrado na universidade, ter essa trajetória, eu devo muito à escola pública. A escola pública é muito mais do que um lugar para ter conteúdos, você tem acesso a várias coisas, é construção de rede de afeto, são serviços que são oferecidos, socialização, sua compreensão enquanto sujeito”.*

Professor 3 – *“É um espaço bem complexo, porque ele é esse espaço em que a gente socializa, enquanto estudantes, professores e professoras também. É um espaço que muitas vezes é marcado pela precariedade, mas ao mesmo tempo, é um espaço potente”.*

A fala dos professores (as) e a literatura nos auxiliaram na compreensão de que, na escola, existe uma “teia de relações humanas”, correspondente às ações e aos discursos que fazem a intermediação da relação entre os homens e possibilitam, para além da necessidade e da utilidade, mas sem desconsiderá-las, o diálogo e a inteiração uns com os outros,

expressando e efetivando a própria singularidade (ARENDT, 2020).

Como professores iniciantes, as declarações sobre ser e estar em um ambiente escolar revelaram aspectos relacionados ao trabalho e à sua relação com o contexto escolar e a posição da escola na sociedade.

Professor 1 – *“Foi uma escolha acertada porque eu encarei essa entrada no X como algo muito didático. Eu não sabia de nada, eu não sabia nem o que era o SGP, essas siglas fui decorar ao longo do ano, estava totalmente perdido. Até na elaboração das aulas, eu já tinha preparado pelo menos umas dez aulas, sequências didáticas, mas eu estava perdido. É aquela coisa, pegar na mãozinha, e falar, esse aqui é o SGP, olha, é assim que funciona, isto aqui que é uma gestão democrática, isso aqui que é o grêmio estudantil, são vários temas e conteúdo que aos poucos vai conseguindo absorver. (...) Foi muito legal essa experiência, os professores são muito acolhedores. A gente sabe que o professor (abriu um sorriso, e se mostrou relaxado ao falar, menos tenso) por incrível que pareça, é muito irônico, o professor não tem paciência para ensinar o outro professor, não foi o caso do X”.*

Professor 2 – *“(...) porque eu me sinto confortável na sala de aula, é o lugar que eu me sinto bem confortável, é a sala de aula. Do serviço do professor, de tudo, o que eu mais gosto de fazer é estar em sala*

de aula. Gosto quando os alunos estão participando, vendo que eles estão aprendendo, que eles estão empolgados, gosto muito de ter o retorno deles, gosto de ter a minhas turmas, de planejar. Eu não gosto de entrar sem ter planejado, eu não gosto de improvisar na sala de aula, acho que as aulas têm que ser preparadas”.

Professor 3 – *“me deixa confortável falar e escutar os estudantes, eu gosto muito disso. Quando eu consigo fazer conexões assim, quando as aulas permitem dialogar com o cotidiano, com coisas do nosso contexto, assim tão... criar um ambiente que a gente está aprendendo, que a gente está estudando ali juntos, faça sentido, é algo que me deixa confortável. Especificamente na EJA, a recepção dos estudantes. Eles são muito acolhedores. Muito acolhedores mesmo, assim... inclusive de reafirmar meu papel de professora que às vezes eu falo, “Nossa, eu sou a professora, né!”.*

Observa-se que as falas dos (as) professores (as) sobre o ambiente escolar podem comunicar a interação entre homens e mulheres, mediada pelo mundo, conforme mencionado por Freire (2005). O diálogo revelou as aprendizagens ocorridas na relação de professor (a) e professor (a) e com os (as) outros (as) profissionais da escola. Tais aprendizados se deram no campo da oralidade, ainda tão pouco valorizada nos currículos de perspectivas eurocêntricas. Para eles, a escolha pela docência

representou uma forma de retribuição pelo que foi oferecido e recebido da escola pública, tanto positivo quanto negativo, durante suas trajetórias escolares e universitárias. O exercício da docência assume um papel significativo na transformação e na atribuição de sentido à sua própria humanidade.

Um dos objetivos de se reeducar para as relações étnico-raciais é proporcionar à população brasileira o conhecimento da história do Brasil a partir da visão de mundo da população negra. Ainda hoje, a oralidade é, em algumas sociedades africanas, um valor civilizatório. Ela está presente em nosso ambiente escolar, mas não como um fator relevante das práticas sociais, e sim como uma prática qualquer – fenômeno trivial – uma prática eurocêntrica (do falar para).

A frase *“Nossa, eu sou a professora, né!”*, reafirma o que Hampâté Bâ (2010) diz sobre a fala humana. Para ele, a fala humana anima, coloca em movimento e suscita forças que estão estáticas nas coisas, ela é um elemento vital da personalidade (HAMPÂTÉ BÂ, 2010). E conforme a definição de palavra apresentada por Leite (1996, p. 105) para três sociedades da África Ocidental, a saber, Yoruba, Agni (Akan) e Senufo:

(...) a palavra aparece como substância da vitalidade divina utilizada para a criação do mundo, confundindo-se com o chamado sopro ou fluido vital, sendo que no homem essa herança manifesta-se, em uma de suas formulações, através da respiração. O conjunto força vital/ palavra/ respiração é elemento constitutivo da personalidade, emergindo plenamente quando o homem o estrutura de

maneira a criar a linguagem e o exterioriza através da voz. (...) Sendo a palavra dotada de uma parcela da vitalidade do preexistente, é necessariamente uma força inerente à personalidade total, daí que sua utilização deve ser cuidadosamente orientada, pois que uma vez emitida algumas de suas porções desprendem-se do homem e reintegram-se na natureza. Nesse sentido deve ser lembrado que a palavra é elemento desencadeador de ações ou energias vitais. De fato, ao ser dirigida para atingir determinados fins, interfere na existência pois que, uma vez absorvida, pode provocar reações, controláveis ou não. É por isso que o aparelho auditivo é assemelhado aos órgãos reprodutores femininos: ambos são capazes de fazer gestar algo decisivo pela penetração, no interior dos indivíduos, de um elemento vital desencadeador do processo.

A palavra, portanto, é dotada de origem divina mas encontra-se significativamente relacionada com as atividades humanas e não deve ser considerada somente como fonte de conhecimento, o que restringiria seu significado ao universo dominado pelos especialistas da própria palavra, os historiadores tradicionalistas, figuras sociais bastante conhecidas nessas civilizações. Na verdade, ela se manifesta nos mais variados níveis da realidade, e o significativo número de instâncias onde sua exteriorização é fundamental revela a importância que lhe é atribuída. A palavra é, sem dúvida, instrumento do saber, mas sua condição vital lhe garante o estatuto de manifestação do poder criador como um todo, transmitindo vitalidade e desvendando interdependências. Sua capacidade de comunicação possui essência diversa daquela proposta pela escrita, elemento apenas cultural e estrangeiro à natureza e à dimensão mais profunda do homem.

Refletir sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, circularidade, oralidade, energia vital (Axé), ludicidade, memória, ancestralidade, cooperativismo/comunitarismo, musicalidade, corporeidade e religiosidade, entendidos como,

(...) princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se construíram e se constituem em um processo histórico, social e cultural (TRINDADE 2005, *apud* SILVA, 2020, p.48)

Aprofundou nossa compreensão sobre que Santos (2007) afirmava a respeito do ensino da ciência geográfica e o tensionamento provocado pela Lei 10.639/03. Segundo ele

(...) o sentido do aprender e ensinar Geografia é se posicionar no mundo. Quando falamos isso, estamos indicando na verdade uma dupla acepção do que chamamos se posicionar no mundo: (i) *conhecer sua posição no mundo*, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; (ii) *tomar posição neste mundo*, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução deste mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre este mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar.

A esse respeito, sobre tomar posição neste mundo, vejamos o que os (as) professores (as) disseram sobre a importância da promoção da Educação da relações étnico-raciais no ensino de geografia na escola:

Professor 1 – *“Eu acho que é uma necessidade nas escolas de hoje, principalmente nas escolas públicas. Eu já trabalhei como estagiário em escolas particulares, é uma homogeneidade tremenda, você*

não vê quase pessoas negras nas escolas particulares, então, muito provavelmente esse assunto deva ser abordado. É uma necessidade nas escolas públicas porque isso gera conflitos diários. A gente quer fazer a diferença, a gente não quer dar só mais uma aula. Obrigatoriamente nas relações do cotidiano a gente aprende muito sobre as relações étnico-raciais. É uma forma de reduzir conflitos, de propor uma sociedade realmente igualitária. A gente quer que o aluno negro reconheça sua identidade. A escola com as relações étnico-raciais, a gente consegue fazer com que o aluno perceba que é diferente, que ele tenha o reconhecimento da sua identidade. Amar a sua cor, amar seu corpo, seu cabelo, seus traços, e valorar suas falas, suas vivências. Tem alunos migrantes, por exemplo, haitianos, é importante ouvir o que eles dizem sobre o país deles, além de negros, são migrantes. Há uma carga de maior preconceito que eles podem sofrer. É importante que a gente dê voz a essas pessoas e reconheça a importância deles para a formação da sociedade”.

Professor 2 – “Ao longo dos anos, eu já tenho esse olhar racializado, já tenho esse filtro, então quando eu preparo um conteúdo, eu já considero, é uma coisa automática. Têm certos temas que eu não consigo dissociar da questão racial, é muito louco isso. Às vezes eu fico pensando como as pessoas não abordam, como ensinam geografia sem abordar a questão racial. E um exemplo foi uma atividade com

os 7 anos sobre a formação territorial brasileira, sempre tive esse conteúdo e nunca foi dito nada de raça, mas quando eu fui preparar, pensei, mas não tem como não falar de raça. No Currículo eles especificam a formação da cidade de São Paulo, e eu não sei como dissocia”.

Professor 3 – *“O que é para mim? Acredito que é algo estruturante assim, para pensar a educação e me veio a pergunta que você me fez, o que era educação pra mim... e quando eu penso, não voltando à pergunta, mas partindo do ponto do que é educação pra mim, uma das coisas é como a gente aprende a estar no mundo, como a gente olha o mundo e aí pensa que ... é difícil fragmentar, assim, porque uma coisa tá ligada com a outra...*

Então para mim, é compreender como nós estamos nesse mundo, então por exemplo, eu me entender como uma professora negra. Pensar como a forma que o meu corpo é lido no espaço escolar, por exemplo. A forma como meu corpo vai ser lido pelos estudantes. Como eu vou dialogar com os estudantes e entender determinadas situações que acontecem dentro da sala de aula. Tudo isso para mim é entender educação das relações étnico-raciais. É preciso combater coisas que a gente não pode permitir que aconteça dentro da sala de aula e que o meu papel é contribuir para refletir com isso, com os estudantes na escola”.

A construção da identidade profissional docente contém

em si elementos da formação inicial que cada um recebeu. Ao ser indagados sobre se sentir preparados (as) pela universidade para a docência na escola pública, eles relataram que:

Professor 1: *“Em partes sim, a parte teórica, conceitual, metodológica, com certeza. A USP, nesse sentido é primordial. Fiz vários cursos no bolsão da Educação, foram 7 ou 8 cursos, estágios e tal, e realmente a parte teórica sempre foi um diferencial. Mas, assim, uma coisa é você dar aulas acompanhada de um outro professor, ou você estar em um ambiente controlado. Uma sala de aula com outro professor que você fica só observando, fazendo descrições, anotações, outra coisa é você estar sozinho na sala de aula, só você, e os alunos e não tem ninguém para te ajudar, fora os inspetores, os ATE (Assistente Técnico Educacional). E você desenvolver um trabalho, e ter uma sequência didática, objetivos, ordenar os alunos, coordenar os alunos em sala de aula. No começo eu fiquei preocupado, até temeroso de entrar em sala de aula com alunos. Eles fazem uma medição de cima a baixo do professor, eles analisam, eles testam o professor frequentemente, principalmente com a indisciplina. Mas isso passou, logo depois que você começa na prática pedagógica e passa duas ou três semanas você fica mais tranquilo.”*

Professor 2 : *“Olha, para o exercício da profissão, eu acho que não. Primeiro que minha formação senti*

um caráter mais voltado para o bacharelado. A organização curricular da Geografia na USP, ela proporciona isso, então você faz as disciplinas da Geografia, no prédio da Geografia e as licenciaturas você faz na Educação. Isso já mostra que a nossa formação não está voltada para o ensino. Em pouquíssimas vezes ocorreram discussões voltadas para o ensino de Geografia dentro de sala de aula. Dá a impressão que ser professor é uma coisa bem secundária. Você não produz enquanto professor, você não pesquisa enquanto professor, não tem produção de conhecimento na área escolar, então não me senti tão preparada para o exercício da docência. O que ele me deu em relação a construção de conteúdos ela me deu uma base muito boa. Nesse sentido de conteúdo, eu não tenho tanta dificuldade assim, eu sinto que na relação de autores que a prefeitura exige na hora que você presta o concurso, eu conhecia a maior parte dos autores que estavam ali, então acho que isso foi muito bom na minha formação não tinha nenhum autor que eu não tivesse nunca lido, nunca tivesse ouvido falar. Poderia ter me preparado melhor, ter uma política voltada para a Educação. Tanto é que são os pouquíssimos professores da Geografia que atuam ns Educação.”

“(...)Só pelas disciplinas era muito distante, às vezes, eu me sentia mal, eu vivenciava alguma coisa no serviço, saía do serviço e para a aula na graduação, ia fazer alguma disciplina, era uma discussão que não se aplicava a realidade. Era uma discussão

assim, claramente, feita por pessoas que estavam bem distantes da realidade de uma escola pública. E isso me fez entrar em crises várias vezes, porque eram difíceis realizar as discussões que eram feitas ali, já trabalhando na escola pública.”

“(…) Os textos, a maior parte, avaliavam um olhar de fora, falando sobre educação, e sempre fugiam para transformar as questões educacionais em dados estatísticos ou culpabilizando o professor, ou aquela coisa muito utópica que a gente sabe que quando você entra numa sala de aula, não é assim que se aplica, não é tão simples, não é tão fácil. Você não está lidando com objetos, você está lidando com trinta (30) sujeitos, são 30 seres humanos que estão ali, trinta também sendo um número ideal, há muito mais. Desconsidera que quando você está numa discussão de um texto, a sensação que dá é de que sua única preocupação enquanto professor é a educação, é a questão do conteúdo, como você vai organizar as suas aulas, se você for bem legal e fizer uma aula interessante seu aluno vai gostar, você vai transformar a educação. Para quem está se formando e não tinha essa experiência de escola pública, essa era a impressão que dava pelas discussões dos textos. E quando você está numa escola, acontecem mil coisas, às vezes, a última coisa que acontece é a sua aula, é o conteúdo, é o que você planejou. Existem zilhões de coisas que podem acontecer na realidade da escola pública e elas acontecem. É muito doido isso.”

Professor 3 : *“Essa pergunta traz algumas reflexões, eu acho que em alguns momentos minha primeira resposta seria não, e eu saí e não me sentia preparada. Talvez até hoje, eu não me sinta totalmente preparada. O que dá para dizer que aconteceu de maneira pontual foram reflexões teóricas. Algumas disciplinas que me possibilitaram fazer leituras de alguns documentos, os estágios possibilitaram um contato breve, eu acho que a diversidade de escolas que eu fiz estágio meu deu uma mínima sensibilização. Mas eu não consigo afirmar que me preparou totalmente porque tem coisas que só estar no chão da escola nós sentimos. E uma coisa que eu também trago, que eu também penso na minha trajetória, é que se tem algo que me fortaleceu muito, foi minha trajetória enquanto estudante da rede pública. Então, isso eu sabia que eu podia confiar, lógico que ocupava o lugar enquanto estudante, periférica, da rede estadual, todo o meu ensino básico, me trouxe elementos para eu me orientar. Então, eu sabia de coisas que eu não queria repetir, assim como eu sabia de coisas que eu precisava ser mais aberta, ter um olhar, então isso me trouxe alguns elementos para estar como docente na sala de aula.”*

“(...)Eu pude ter um breve panorama, não dá para dizer que eu tive uma noção porque a rede é muito complexa e a forma como cada estágio acontece muda muito. Eu lembro que meu primeiro estágio foi numa escola estadual no Grajaú, nessa escola eu

ministrei uma aula, foi meu primeiro contato com sexto ano, que me deixou louca, mas apaixonada, e aí, ao mesmo tempo fui para uma escola que era da prefeitura, ali perto do Butantan e foi assustador, um professor falava, você tem que rezar, você tem que se benzer antes de entrar na sala de aula, e ele pedia para alguns alunos considerados indisciplinados fazer cópia do hino nacional. Então, aí foi me dando algumas referências, não é possível fazer uma análise.”

É possível perceber o cuidado e reservas com o uso das palavras, principalmente, na fala do (a) professor (a) número três. Notamos novamente que contar uma história fez parte de reviver a memória das experiências vividas, e a dinâmica e diferença dada a palavra entre as gerações de professores (as). Percebemos o quão necessário é no ambiente escolar ou em qualquer espaço formativo que as palavras cumpram o papel de respeito profundo com quem o dialogamos. Exaltar a comunicação e seu poder na manutenção da preservação da vida, da memória coletiva, do respeito ao tempo e ao silêncio, da construção do ser e da sua vida.

Não precisamos reinventar nossa oralidade, precisamos devolver a ela o poder e a função que sempre ocupou em nossa sociedade, e escutar o que os (as) professores (as) dizem (Freire, 1993).

Considerações finais

Nosso objetivo não foi comparar o pensamento africano com o ocidental, mas sim promover uma aproximação e destacar a presença dos saberes afrodiaspóricos no contexto escolar.

A oralidade, a expressão oral dos (as) professores(as) iniciantes de Geografia, da rede municipal de São Paulo, mesmo quando interditado pela racionalidade técnica e os imperativos neoliberais na Educação, é portadora de saberes. Esses saberes na troca com os outros, devolveu o sentido de humanização do ser e do fazer do (a) professor iniciante, fizeram parte da constituição da identidade docente de cada um.

Não desconsideramos a escrita, como portadora de significados, poder, saberes e conhecimentos, afinal, a letra da Lei 10.639/03 é mais um tijolo na construção do tipo de sociedade que desejamos construir. Uma sociedade justa, igualitária, emancipadora e equânime. Por isso a consideramos como uma “fotografia do saber, mas não o saber em si”.

Nosso esforço até aqui, é um convite à participação, reflexão, e posicionamento no mundo. Esse (nosso) mundo constituído pelas desigualdades, sob a égide do capitalismo e do discurso hegemônico neoliberal. É uma exigência para um ensino de Geografia que se propõe a (re) educar para as

relações étnico-raciais, reagir diante das relações que hierarquizam e subjugam as pessoas e o poder. É a coragem de dizer sejamos mais afetuosos, generosos (as), atentos (as) e respeitosos (as) com a produção de saberes que habitam a escola pública. É o desejo de que os (as) professores (a) da Educação Básica, principalmente, os (as) de Geografia sejam respeitados (as) em seus dizeres e saberes.

Referências

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: ampliação para menos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ANDRE, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa* (45), São Paulo, maio 1983. 66-71.

ARENDT, H. *A condição humana*. 13ª reimpressão. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2020. 474 p.

BENTO, I. Ensinar e aprender Geografia: pautas em debate. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, jan./jun. 2014. 143-157.

CHAUI, M. El discurso competente. In: Sarlo, B., Traba, M., Russotto, M., Alcibíades, M., Castro-Klaren, S., Molloy, S., González-Stephan, B., Ludmer, J., Chauí, M., Varela, M. M., & Richard, N.(org.). *Representaciones, Emergencias y Resistências de La Crítica Cultural: mujeres intelectuales en America Latina y el Caribe*. 2017. 253-264. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv253f64v.12>. Acesso em: agosto 2024.

CIRQUEIRA, D. M. As inscrições da racialidade no pensamento geográfico (1880-1930). Universidade Federal Fluminense. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-

Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

DARDOT, P; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: boitempo, 2016. 402 p.

DINIZ-PEREIRA, J.E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, jan-jun 2014. 34-42. Disponível em:
<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 20 nov 2024.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativa. *Educar em Revista*, Curitiba, 2004. 213-225. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 setembro 2024.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação*. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIROTTTO, E. Reconhecer os professores e seus saberes: ação política na formação docente em Geografia. *Revista de Geografia*, Recife, 23 julho 2017. 91-109.

GOMES, N. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, Paraná, 10 julho 2021. 434-450.

GUEDIN, E; F. M. *Questões de método na construção da pesquisa em Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HAMPATÊ BÁ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. *História Geral da África: metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática, v. 1, 2020. Cap. 8, p. 167-121. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 18 dez 2023.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São paulo: Martins Fontes, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NOVOA, A. *A vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. Cap. 3, p. 31-62.

LEITE, F. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África*, São Paulo, 1997. 103-118. Disponível em: <https://revistas.usp.br/africa/article/view/74962>. Acesso em: 12 jul 2023.

RATTS, A. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. *Terra Livre: crise, práxis e autnomia: espaços de resistência e de esperança*. São Paulo, jan-jun 2010. 125-140. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/314>. Acesso em: 08 jul 2021.

SANTOS, R. O Ensino de Geografia e as relações étnico-raciais: reflexões a partir da Lei 10.639/03. *In*: SANTOS, R. *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 1, p. 21-42.

SHUCMAN, L. O Branco e a Branquitude: letramento racial e formas de desconstrução do racismo. *Portuguese Literary & Cultural Studies*, Massachusetts, 2021. 171-189. Disponível em: https://ojs.lib.umassd.edu/index.php/plcs/article/view/PLCS34_35_page1/1326. Acesso em: 17 jan 2023.

SILVA, G. *Azoilda Loretto da Trindade: o baoba dos valores civilizatórios*. CEFET/ RIO DE JANEIRO. Rio de janeiro, p. 163. 2020.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L; PRANDINI, R. *A entrevista na pesquisa em Educação na prática reflexiva*. Campinas: Autores Associados, 2021.

VIEIRA, B. Letramento racial: da emergência de uma formulação. *Revista Espaço Acadêmico*. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60366>. Acesso em: 13 out 2024.

Capítulo 2

Saberes tradicionais e currículos: a formação de professores como lugar de resistência

Lisângela Kati do Nascimento ⁶

Adriana Ralejo ⁷

Introdução

O Brasil é um país rico em diversidade étnica e sociocultural. Atualmente, são mais de 305 povos indígenas, que falam cerca de 270 línguas diferentes (IBGE, 2022). Mais de 7 mil comunidades quilombolas já foram identificadas (IBGE, 2022). Somam-se aos indígenas e quilombolas mais 26 povos e comunidades tradicionais.

Os povos e comunidades tradicionais, presentes em todos os biomas brasileiros, constroem e reconstroem seus modos de vida, suas identidades socioculturais e seus saberes na relação com o território em que vivem, desempenhando importante papel na conservação dos

⁶ Pós-doutora pelo Programa de Ciências Ambientais da Universidade de São Paulo (USP) e Doutora em Geografia (USP). Pesquisadora do Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB)/ USP. lisangelakati@gmail.com

⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora colaboradora da Universidade Federal do ABC e pesquisadora externa do Grupo de Pesquisas e Estudos do Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF/UFRJ). adriana.ralejo@gmail.com

biomas e da biodiversidade brasileira. No entanto, as condições de vulnerabilidade socioeconômica a que foram submetidos ao longo da história colocaram esses grupos em isolamento geográfico e/ou cultural, tendo pouco acesso às políticas públicas de cunho universal, tornando-se, inclusive, alvos de discriminação racial, étnica e religiosa (Nascimento, 2021). Além disso, empreendimentos econômicos variados têm impactado os biomas em que vivem e ameaçado suas permanências nos seus territórios, colocando em risco as práticas e modos de vida dessas comunidades que, historicamente, têm uma relação harmoniosa com o ambiente que habitam (Krenak, 2019, p. 50).

Antônio Carlos Diegues, pioneiro no Brasil nos estudos sobre os povos e comunidades tradicionais, exercendo profunda contribuição para a visibilização destes grupos tanto nos espaços acadêmicos quanto na espaços institucionais de elaboração de políticas públicas, define:

O termo povo ou comunidade tradicionais designa um grupo de pessoas que detém um conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais; importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais; importância das simbologias, mitos rituais associados à caça, à pesca e atividades extrativas; dependência com a natureza, os ciclos naturais, e os

recursos naturais renováveis a partir dos quais se constrói um modo de vida. (Diegues, 1998, p. 87-88).

Ainda de acordo com Diegues, trata-se de povos que ocupam ou reivindicam seus territórios tradicionalmente ocupados, seja essa ocupação permanente ou temporária. Os membros de um povo ou comunidade tradicional têm modos de ser, fazer e viver que se relacionam diretamente aos biomas e ecossistemas associados e, portanto, ao território que ocupam, distintos dos da sociedade em geral, o que faz com que esses grupos se autorreconheçam como portadores de identidades e direitos próprios.

Dentre os direitos coletivos assegurados, destacamos o direito à diferença, o direito à manutenção de seu modo de vida e o direito ao território. São vários os dispositivos legais de proteção aos povos, seus territórios, identidades e modos de vida, tendo como marco principal a Constituição Federal de 1988, que passa a garantir direitos e proteção legal aos povos indígenas e quilombolas. Os artigos 231 e 232 tratam especificamente dos direitos territoriais e políticos dos povos indígenas. O Artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias Legais, garante o direito ao título de propriedade dos territórios ocupados por comunidades quilombolas. O Artigo 215 determina que o Estado garantirá os direitos culturais e que deve proteger as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras e de outros povos participantes

do processo civilizatório nacional. E ainda o Artigo 216 que define como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material ou imaterial, os modos de criar, fazer e viver, portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (Brasil, 1988).

A Convenção 169, elaborada no âmbito da Organização Internacional do Trabalho (OIT), um dos braços da Organização das Nações Unidas (ONU), é o único instrumento jurídico internacional de caráter vinculante a tratar especificamente de direitos dos povos indígenas e comunidades tradicionais. Adotada na Conferência Geral da OIT realizada em 1989 na cidade de Genebra, na Suíça, a Convenção 169 reconheceu a autonomia dos povos originários, a importância dos territórios tradicionais em suas cosmovisões e modos de vida, a necessidade de preservar as línguas, costumes e formas de auto-organização das comunidades originárias, abandonando a ideia de que povos indígenas seriam paulatinamente assimilado às sociedades hegemônicas dos países onde vivem (OIT, 1989).

O Brasil ratificou a Convenção 169 em 2002⁸ e, por ser um tratado internacional vinculante, todos os países que

⁸ No Brasil essa Convenção foi aprovada pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002, e passa a vigorar a partir de 25 de julho de 2003 quando o país envia o instrumento de ratificação ao Diretor Executivo da OIT. Em forma de legislação a OIT foi promulgada pelo Brasil em 19 de abril de 2004, através do Decreto 5.051/2004. Atualmente a convenção está em vigência no Brasil pelo Decreto no 10.088 de 05 de novembro de 2009. Fonte: <https://portal.antt.gov.br/> Acesso em janeiro de 2025.

assinam e ratificam são obrigados a obedecer a suas disposições. Dessa maneira, o Estado brasileiro passou a ser legalmente obrigado a implementar as diretrizes da convenção, tendo suas regras válidas para todo o território nacional a partir de 2003. Por isso, o documento é apontado por comunidades tradicionais como responsável por avanços significativos quando ganhou força de lei federal.

Em 2007, consolidando posicionamentos de vanguarda no cenário internacional, o Brasil foi um dos 143 países a assinarem a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, fruto de longo processo de negociação iniciado em 1985, que contou com participação efetiva dos povos indígenas e da sociedade civil.

Ainda no ano de 2007, por meio do Decreto 6.040, foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, sob a coordenação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) da Presidência da República. Em seu Artigo 3º, o Decreto define povos e comunidades tradicionais com todos os elementos e critérios estabelecidos no Artigo 1º da Convenção 169 da OIT:

grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil,

2007).

Até o momento, 28 categorias identitárias são reconhecidas pelo Estado brasileiro e têm assento no Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais: os povos indígenas; as comunidades quilombolas; povos e comunidades de terreiro; povos ciganos; pescadores artesanais; extrativistas; extrativistas costeiros e marinhos; caiçaras; faxinalenses; benzedeiros; ilhéus; raizeiros; geraizeiros; caatingueiros; vazanteiros; veredeiros; apanhadores de flores sempre vivas; pantaneiros; morroquianos; povo pomerano; catadores de mangaba; quebradeiras de coco babaçu; retireiros do Araguaia; comunidades de fundos e fechos de pasto; ribeirinhos; cipozeiros; andirobeiros e caboclos.

Entre as principais bandeiras de luta destas comunidades estão as reivindicações para a concretização do direito à permanência nos territórios em que vivem, à manutenção dos conhecimentos tradicionais e da memória coletiva, à superação do racismo, à autonomia no modo de produção econômica e ao acesso à educação de qualidade (Nascimento, 2021). De acordo com a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, o território tradicional significa:

os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou

temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os artigos 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações (Brasil, 2007).

O Relatório *Povos indígenas e comunidades tradicionais e a governança florestal* elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) e pelo Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e Caribe (Filac), lançado em 2021, reunindo mais de 300 estudos publicados nas últimas décadas, mostra que taxas de desmatamento na América Latina e no Caribe são significativamente mais baixas em territórios indígenas e de comunidades tradicionais onde os governos reconhecem formalmente os direitos territoriais coletivos, portanto, esses grupos têm sido importantes guardiões de suas florestas.

No entanto, é importante ressaltar que se, por um lado, os povos e comunidades tradicionais têm contribuído para a conservação da biodiversidade e do patrimônio genético dos diferentes biomas brasileiros, por outro, têm sido vítimas constantes de racismo ambiental tanto por meio de atividades econômicas (mineração, agronegócio, parques de energia eólica, hidrelétricas, indústrias, entre outras) tendo os seus territórios são ameaçados ou impactados quanto por ações do próprio estado, como é o caso da implantação de Unidades de Conservação de Proteção Integral na região do

Vale do Ribeira, estado de São Paulo, a partir da década de 1960, sobrepondo-se aos territórios de comunidades tradicionais, impedindo o acesso aos recursos naturais que são essenciais à manutenção de seu modo de vida. O racismo ambiental é definido por Tânia Pacheco e Cristiane Faustino, como sendo:

A invisibilização, desvalorização, exotização ou folclorização das diversidades culturais presentes nos diferentes territórios têm sido práticas recorrentes na implementação de políticas públicas e atividades econômicas de altos impactos sociais e ambientais. Verifica-se a negação das identidades étnicas ou da capacidade das populações envolvidas nos conflitos de decidirem sobre o destino, gestão e usufruto dos bens ambientais, fortemente atrelados aos seus modos de vida, trabalho, tradições e práticas religiosas ancestrais. Não se configura apenas através de ações que tenham uma intenção racista, mas, igualmente, através de ações que tenham impacto “racial”, não obstante a intenção que lhes tenha dado origem (Pacheco; Faustino, 2013, p.77).

Assim, garantir os direitos territoriais, socioeconômicos, ambientais e culturais desses grupos constituem os principais objetivos da Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais. Entre os diversos princípios desta política, ressaltamos:

- I - o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais (...);
- VI - a pluralidade socioambiental, econômica e cultural das comunidades e dos povos tradicionais

que interagem nos diferentes biomas e ecossistemas, sejam em áreas rurais ou urbanas;
XIII - a erradicação de todas as formas de discriminação, incluindo o combate à intolerância religiosa;
XIV- a preservação dos direitos culturais, o exercício de práticas comunitárias, a memória cultural e a identidade racial e étnica (Brasil, 2007).

Na educação básica, ainda é comum os biomas serem abordados sem que se considere a presença de povos e comunidades que neles vivem, o que revela uma visão de natureza que não inclui o ser humano, e evidencia o quanto os povos e comunidades tradicionais continuam sendo invisibilizados, juntamente aos seus modos de vida, as formas de manejo dos recursos naturais e aos saberes que produzem, apesar dos avanços legais visando à inclusão da temática da diversidade cultural e étnica na escola, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (leis 10.639/2003 e 11.645/2008) e das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em 2012, resultantes da intensa luta resultantes dos movimentos negros, indígenas e dos povos e comunidades tradicionais.

As pesquisas desenvolvidas por Nascimento (2006; 2017; 2021) ao longo dos últimos anos focadas na relação entre currículo, políticas educacionais, práticas pedagógicas e comunidades tradicionais presentes no bioma Mata

Atlântica, mais especificamente no Vale do Ribeira, estado de São Paulo, têm mostrado desconhecimento, por parte dos professores e alunos, sobre quem são e onde estão as comunidades tradicionais da região ou quando se conhece, são compreendidos como atrasados e contra os modelos hegemônicos de desenvolvimento econômico. Evidencia-se, assim, que os saberes tradicionais não têm recebido a devida atenção no Currículo Paulista e nos currículos municipais da região.

Segundo Diegues (2000), os saberes tradicionais se caracterizam como um conjunto de informações, conhecimentos e práticas oriundos de grupos sociais e comunitários transmitidos por gerações e representados por meio de valores, costumes, técnicas e experiências vivenciados na práxis social. Esses conhecimentos produzidos por estas comunidades tradicionais são agrupados a partir de práticas coletivas e compartilhados por meio da oralidade (DIEGUES; ARRUDA, 2001).

Os poucos materiais didáticos que incluem temáticas relacionadas às comunidades tradicionais apresentam abordagens superficiais acerca da relação entre os modos de vida tradicionais e o bioma Mata Atlântica, pouco contribuindo para a compreensão da importância das comunidades caiçaras, quilombolas, indígena e cabocla da região e a conservação ambiental do Vale do Ribeira

Por outro lado, ainda no âmbito destas pesquisas, foi possível identificar práticas pedagógicas com foco nas formas de resistência no território e na valorização dos conhecimentos tradicionais, desenvolvidas por professores de escolas públicas estaduais engajados com os movimentos sociais das comunidades tradicionais da região e, por iniciativa própria, mas ainda não como diretriz da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, nem mesmo como orientação pedagógica a partir das Diretorias de Ensino regionais.

Os resultados de tais pesquisas nos levanta uma importante questão: quais caminhos podem ser traçados para a construção de um currículo escolar democrático e significativo que dialogue e respeite a diversidade brasileira em relação aos seus sujeitos, aos seus modos de vida e aos seus saberes?

Enquanto professoras visitantes do curso de Licenciatura de Ciências Humanas da Universidade Federal do ABC entre os anos de 2022 e 2024, consideramos que essa questão nos convoca a um compromisso político mediante nossas práticas no espaço de universidade, pois compreendemos que as ações que desenvolvemos, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, podem trazer discursos que são estratégicos para uma mudança de postura em

relação aos conhecimentos que são ensinados em nossas escolas.

A universidade possui um papel importante e estratégico no desenvolvimento de pesquisas que possam diagnosticar demandas latentes em nossa sociedade, na formação de profissionais com um pensamento crítico sobre a realidade em que está inserido e na proposta de ações, junto a comunidade, que possam promover, de maneira dialógica, a transformação. Assim, reconhecemos a universidade como um lugar político de formação de discursos e fomentadora de mudanças por meio de políticas públicas e curriculares que possam promover a democratização de saberes, desconstruindo a ideia de que o conhecimento científico se baseia somente em uma perspectiva branca e ocidental.

Neste texto, relatamos algumas das ações por nós desenvolvidas no âmbito da formação inicial docente, articulando com nossas questões pessoais de pesquisa e compromissos políticos com projetos de ensino e extensão. Buscamos demonstrar como é possível articular discussões sobre os saberes tradicionais com os currículos escolares. Para isso, apresentamos inicialmente os desafios e possibilidades da formação docente na construção curricular. Em seguida, relatamos nossas ações desenvolvidas no âmbito da extensão universitária na região

do Vale do Ribeira. Na terceira parte, apresentamos alguns relatos de licenciandos que participaram do projeto de extensão com reflexões sobre como suas percepções sobre a educação mudaram a partir dessa experiência. E, finalizamos o texto buscando demonstrar como o exercício de trabalhar com os saberes das comunidades e povos tradicionais não podem ser restritos a uma disciplina e atividade. A resistência se faz pela consistência de nossos discursos e de nossas práticas pedagógicas.

2 Formação docente e a luta por um currículo plural, democrático e diverso

A formação de professores carrega consigo a responsabilidade de preparar sujeitos para as adversidades que se apresentam no contexto da prática docente, bem como estabelecer pontes com as realidades em que atuarão a fim de promover um processo de ensino e aprendizagem significativo. Porém, esta afirmação não pode ser contemplada em sua plenitude. Sabe-se que o tornar-se professor não vem acompanhado de regras ou caminhos que podem ser pré-estabelecidos. O que buscamos em nossas práticas enquanto formadoras de professores é proporcionar o exercício da criticidade a partir de outras experiências de sala de aula; a busca pelo reconhecimento das especificidades em que irão trabalhar em sala de aula, tendo

em vista a diversidade étnica e cultural presente nas escolas e a criação e desenvolvimento de propostas didáticas que respeitem os conhecimentos já existentes do público em que venham a dialogar e os potencialize.

Para isso é preciso estabelecer uma rede de professores envolvidos nas disciplinas de formação de professores e criar propostas didáticas que façam com que os conteúdos trabalhados com os licenciandos dialoguem e compactuem com as apostas políticas que foram ali estabelecidas. Ao falar de política, seguimos o pensamento de Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro (2014) que afirmam que nos enfrentamentos epistemológicos do conhecimento escolar, reafirmamos nossas apostas políticas na construção de uma escola democrática. Ou seja, nas narrativas que produzimos em nossos discursos que são direcionados aos estudantes, tanto do Ensino Superior quanto da Educação Básica, estão presentes escolhas sobre os sentidos de ensino de História e Geografia, sujeitos e sociedade que desejamos valorizar.

No combate às narrativas hegemônicas que se tornaram parte de uma tradição curricular (Goodson, 1997) reduzindo a história brasileira a uma história branca, cristã, masculina e eurocêntrica, desenvolvemos ao longo do período em fomos professoras visitantes na UFABC, juntos aos nossos licenciandos, outras narrativas possíveis e necessárias de estarem presentes na escola, nos currículos e

nas práticas pedagógicas. Partimos aqui da ideia defendida por Arroyo (2011, p. 261) de que a escola é o lugar para “saber de si”, ou seja, é seu papel contribuir para o fortalecimento de identidades étnica e cultural dos sujeitos presentes na sala de aula. Portanto, não podemos homogeneizar os conteúdos escolares tomando por base apenas uma perspectiva étnica, uma “única história”. Por isso, defendemos que os cursos de licenciatura precisam preparar os licenciandos - futuros professores - para defender a pluralidade na organização do currículo e o direito que todas(os) as(os) estudantes possuem de ter seus pertencimentos históricos, étnicos e culturais reconhecidos e valorizados na escola.

De acordo com Gomes (2021), Arroyo (2013) e Sacristán (1998), a diversidade étnica nos currículos implica em debater fenômenos históricos, políticos, econômicos e sociais do etnocentrismo e do racismo. Tratar da diversidade e da diferença implica em posicionar-se contra os processos de colonização e dominação. Urge, assim, problematizar junto aos licenciandos como as diferenças foram hierarquizadas e tratadas de forma desigual e discriminatória no currículo e na escola, bem como analisar os impactos na vida dos sujeitos sociais presentes na sala de aula, os quais foram (e continuam sendo) invisibilizados e/ou marginalizados no currículo e nas práticas pedagógicas.

García (1999, p. 91) realça que há uma tendência dos currículos de formação inicial de professores para o desenvolvimento de determinados “conhecimentos profissionais”, tais como: pedagógico, psicológico e científico. Nesta perspectiva, o conhecimento referente ao contexto e às diversidades culturais presentes no território brasileiro e, portanto, também presente no cotidiano das escolas públicas, não é incorporado às disciplinas da formação básica (ou componentes dos conhecimentos).

Para Arroyo (2013) é necessário repolitizar o currículo no âmbito escolar, por meio dos “coletivos” considerados “empobrecidos”, tais como os sujeitos oriundos de povos e comunidades tradicionais, a partir de suas próprias histórias, vozes, contestando o que é colocado como natural e problematizando a realidade e as desigualdades, assim como nos ensina Paulo Freire.

Assim, partindo das premissas aqui apresentadas e do diálogo interdisciplinar entre a área de História e a área de Geografia, buscamos - por meio das disciplinas que ministramos na UFABC - “repolitizar” o currículo e as práticas pedagógicas no curso de licenciatura em Ciências Humanas. Para isso, foi preciso integrar nossos discursos enquanto professoras e proporcionar experiências que permitissem a esses jovens e futuros profissionais da educação a percepção

que a teoria ensinada dentro do espaço universitário eram práticas reais no universo escolar formal e não-formal.

Nas experiências que aqui compartilharemos, trazemos como recorte os trabalhos realizados ao longo do ano de 2023 no âmbito da extensão universitária e do ensino por meio das disciplinas: Laboratório de Práticas Integradoras I, Estágio Supervisionado em Ciências Humanas II, Estágio Supervisionado em Ciências Humanas III, Estágio Supervisionado em Ciências Humanas IV, Práticas de Ensino de História: Currículos, Práticas de Ensino de Geografia: Currículos e Estudos do Meio Físico⁹.

2.1 Ações de extensão universitária na região do Vale do Ribeira

A região do Vale do Ribeira se localiza ao sul do estado de São Paulo e ao norte do estado do Paraná e compreende a Bacia do rio Ribeira de Iguape e o Complexo Estuarino Lagunar de Iguape-Cananeia-Paranaguá. Apesar de ter sido intensamente explorada no período colonial e imperial, o Vale do Ribeira constitui uma das áreas de maior relevância ambiental do nosso país. Concentra as maiores manchas contínuas de Mata Atlântica do Brasil, um dos biomas mais ameaçados do planeta e um dos maiores complexos

⁹ Destacamos a ação coletiva entre docentes no âmbito da UFABC. As disciplinas citadas foram ministradas pelas professoras Adriana Ralejo, Lisângela Kati do Nascimento e Silene Claro.

espeleológicos do país, bem como o maior número de sítios arqueológicos do estado de São Paulo (Nascimento, 2017).

Além da riqueza ambiental, esta região se destaca pela sua diversidade sociocultural, representada pelas diferentes comunidades tradicionais - quilombolas, caiçaras, caboclos e indígenas - diversos povos - descendentes de imigrantes japoneses, italianos e espanhóis - formando um rico patrimônio cultural.

Assim, devido às suas características ambientais e espeleológicas, à sua importância histórica, sobretudo, no período colonial e à sua diversidade sociocultural, o Vale do Ribeira tem constituído em um importante *lócus* para a realização de trabalhos de campo, estudos do meio e visitas, por escolas e universidades do estado de São Paulo e do Paraná. No entanto, conforme aponta Nascimento (2017; 2021), a geografia e a história da região do Vale do Ribeira ainda não foram contempladas de maneira significativa no currículo escolar e nas práticas pedagógicas das escolas da própria região.

No que se refere especificamente aos povos e comunidades tradicionais da região, observa-se um forte ocultamento e invisibilização de suas histórias de vida, seus aspectos culturais, o seu modo de se relacionar com o território e com o bioma, tanto no currículo quanto nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas, conforme

apontado no livro "Comunidades tradicionais no Vale do Ribeira e educação escolar diferenciada: violação de direitos e conflitos"¹⁰, publicado em 2021, fruto do "Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Diferenciada no Vale do Ribeira, realizado em 2015"¹¹

Por outro lado, também encontramos professores e escolas engajadas que têm se esforçado e buscado maneiras para transformar a geografia e a história do Vale do Ribeira em objeto de aprendizagem na escola. Mesmo diante das inúmeras dificuldades, incluindo o currículo homogêneo e prescritivo e a falta de material didático, esses professores têm encontrado formas de resistir às imposições colocadas pelas políticas públicas de educação do estado de São Paulo. É neste contexto que nasce a ação de extensão **"O lugar vivido como objeto de aprendizagem na escola: embasamento teórico e perspectivas metodológicas"**, que foi realizado ao longo de 2023 na Escola Estadual Vereador Alay Correa, no município de Registro

¹⁰ NASCIMENTO, Lisângela Kati; SILVA, Gabriel (orgs.). *Comunidades tradicionais no Vale do Ribeira e educação escolar diferenciada: violação de direitos e conflitos*. São José do Rio Preto: Balão Editorial, 2021.

¹¹ O "Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Diferenciada no Vale do Ribeira", realizado ao longo de 2015 em quatro municípios da região (Cananeia, Itaoca, Eldorado e Barra do Turvo), contribuiu para fomentar o debate entre as populações indígenas, caiçaras, quilombolas e caboclas sobre o direito a uma educação de qualidade, incluindo tanto aspectos relacionados à infraestrutura (construção de escolas ou mais salas de aulas, de bibliotecas etc.), bem como o direito a um currículo que contribua para a aprendizagem da história dos diferentes povos que formam a região do Vale do Ribeira e para a valorização da identidade cultural e étnica dos alunos e das alunas.

Com a participação de alunos e professores da licenciatura em Ciências Humanas da UFABC e a partir do diálogo e composição coletiva com os gestores e professores desta escola, organizamos essa ação extensionista em formato de curso cujo objetivo principal foi contribuir para o embasamento teórico sobre a importância do estudo do lugar de vivência do aluno ao longo da escolaridade visando o fortalecimento de identidades socioculturais e o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como contribuir metodologicamente para ampliar o repertório de estratégias didáticas dos professores visando transformar o lugar vivido pelos alunos em conteúdo e em objeto de aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Um dos módulos deste curso foi intitulado *Modos de ser e fazer das comunidades tradicionais do Vale do Ribeira*, o qual teve como principais objetivos: I- Compreender que comunidades tradicionais constroem seus modos de vida, saberes e identidades na relação intrínseca com os territórios e biomas onde estão inseridas; II- Reconhecer a importância das comunidades tradicionais e de seus conhecimentos na preservação dos biomas e da biodiversidade; e III- Valorizar a identidade dos diferentes sujeitos destacando suas aprendizagens e saberes, considerando a ancestralidade e os

saberes produzidos a partir da experiência cultural e social constituída em diferentes tempos e espaços.

As devolutivas recebidas evidenciaram que conseguimos provocar os professores e gestores para a elaboração e desenvolvimento de propostas disciplinares e interdisciplinares de ensino que tenham como foco de investigação e análise aspectos geográficos, históricos, sociais e culturais do Vale do Ribeira, incluindo temáticas relacionadas às comunidades tradicionais da região, contribuindo assim para que os alunos construam compreensões complexas sobre o lugar em que vivem.

Concomitante a essa ação e ampliando os nossos diálogos com as escolas públicas da região, realizamos o ***! Encontro Escola e Comunidades tradicionais: práticas pedagógicas inovadoras no Vale do Ribeira***¹². Esse evento, também estruturado no escopo da extensão universitária, teve como objetivo principal promover o diálogo e a troca de experiências entre professores da educação básica, do ensino superior e estudantes da licenciatura em Ciências Humanas da UFABC acerca de propostas didáticas visando à valorização dos povos e comunidades tradicionais da região, incluindo o território e a territorialidade, as formas de

¹² O evento coordenado pelo professor Antônio Carlos Diegues do Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB/USP) e pela professora Lisângela Kati do Nascimento (UFABC) e realizado na Fábrica de Cultura de Iguape, no dia 17 de junho de 2023.

produzir, a ancestralidade, entre outros aspectos que fazem parte do modo de vida tradicional.

Professores quilombolas, indígenas, caiçaras e ribeirinhos apresentaram trabalhos que desenvolvem em suas escolas abordando temáticas diversas relacionadas aos povos e comunidades tradicionais da região, contribuindo para a valorização de suas histórias, de seus modos de produzir, de suas lutas e formas de resistência diante de várias ameaçadas aos territórios tradicionais, entre outros aspectos.

Assim, no âmbito da escola básica, esse encontro se constituiu num importante espaço de visibilidade dos projetos que já estão sendo desenvolvidos nas escolas do Vale do Ribeira, fortalecendo assim o diálogo, a troca e, sobretudo, o papel dos professores e dos gestores como produtores de conhecimento e de metodologias de ensino, superando a concepção de que estes sujeitos devem ser apenas reprodutores de currículos já prontos e elaborados por agentes externos.

No âmbito da Universidade, se constituiu num espaço de formação inicial e continuada na medida em que proporcionou aos licenciandos e professores da UFABC uma aproximação e vivência de práticas pedagógicas inovadoras que surgem em meio a problemas socioculturais e educacionais com o objetivo de construir conhecimento para

a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais e políticas. Nesta ocasião, os estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Humanas III foram convidados a participarem dessas ações, que comentaremos os resultados a seguir. Porém cabe relatar que a relação entre os licenciandos da UFABC com os projetos de extensão e pesquisa na região do Vale do Ribeira foi constituída de forma gradual por meio de outras disciplinas, desde a observação até em ações práticas realizadas na comunidade.

2.2 Resignificando o Estágio Supervisionado: saberes tradicionais, currículo e práticas pedagógicas

Entre os meses de junho e agosto de 2023, foi realizado o Estágio Supervisionado em Ciências Humanas III, que possui como objetivo experienciar as múltiplas facetas do ensino de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Como uma das atividades obrigatórias prevista no plano de estágio, estava a participação dos licenciandos em eventos e atividades realizadas por professores da Educação Básica em que pudessem encontrar relatos das suas experiências educacionais. É neste momento que conciliamos as atividades de ensino, proporcionadas pela disciplina de estágio, com as atividades de extensão, com o *I Encontro Escolas e Comunidades Tradicionais do Vale do Ribeira*.

É importante ressaltar que o nosso objetivo não era fazer do evento uma vitrine de práticas que possam ser inspiradoras e até mesmo reproduzidas pelos nossos estudantes. Esta premissa não compactua com nossas intenções de trazer reflexões sobre a educação que dialogue com a realidade local. No cenário da região do ABC há pouca probabilidade que nossos licenciandos venham a trabalhar em escolas indígenas, quilombolas, caiçaras e ribeirinhas. Não estávamos formando exatamente com este propósito. *Então, por que promover esse encontro entre universitários e professores atuantes em comunidades tradicionais?* Para que pudesse ser criado um espaço de troca de experiências, possibilidades e reflexões de forma crítica e produtiva por parte de nossos estudantes. Queríamos que eles escutassem professores da Educação Básica, reconhecessem os desafios por eles enfrentados, bem como os caminhos de possibilidades que eles vêm construindo nesta região. É disso que se trata, para nós, a formação de professores. Não de trazer modelos de sucesso, mas de proporcionar ferramentas para que esses futuros (ou até mesmo presentes) professores compreendam que eles são produtores de conhecimento, que podem e devem dialogar com a cultura local e proporcionar uma educação significativa.

O trabalho final da disciplina de Estágio III foi um relatório abordando as observações de aula e as atividades

que participaram ao longo do processo a partir da seguinte pergunta problematizadora: *Qual o desafio de se ensinar Ciências Humanas na contemporaneidade?*. Para respondê-la, os licenciandos deveriam ouvir relatos de professores da Educação Básica a fim de formular uma situação-problema que seria por eles enfrentada na forma de material didático.

Assim, a participação dos licenciandos no evento no Vale do Ribeira teve como objetivo desenvolver seus olhares críticos enquanto profissionais, buscando identificar os desafios enfrentados e os caminhos encontrados. Para compreender os possíveis impactos do evento em suas formações enquanto professores, analisamos de forma qualitativa os relatos pessoais presentes em seus relatórios de estágio. Como caminho metodológico, elencamos três aspectos que demonstram como os licenciandos percebem os desafios enfrentados pelos professores, suas formas de resistência e as possibilidades de luta no contexto da prática docente que são: a) currículo; b) história local e c) reflexão e constituição da identidade docente.

Sabemos que estas categorias carregam consigo nossas subjetividades enquanto pesquisadoras e que os próprios discursos dos estudantes apresentam marcas dos diálogos teóricos e políticos que trazemos para o contexto de sala de aula. Mas também é importante observar como cada

estudante recebe as informações obtidas por meio da observação e transformam isso em conhecimento, onde estão presentes também suas próprias subjetividades.

A começar sobre o aspecto curricular, observamos de forma mais explícita os seguintes relatos:

(...) me senti convidada a pensar e repensar a importância de diversificar os métodos de ensino e aprimoramento da didática valorizando a aprendizagem significativa e também pensarmos sobre como são construídos os currículos e o que podemos fazer para contornar os impedimentos que o sistema tradicional de ensino têm, lutando por muitas vezes para garantir na prática os direitos à educação que a lei garante, mas que não são executados por questões burocráticas ou mesmo excludentes. (Licencianda Grace da Silva, 2023)

Após as exposições, pude notar as iniciativas de se respaldar os planos pedagógicos nas competências da BNCC, talvez como tentativa de garantir sua legitimidade. Como alternativa metodológica, há o estímulo ao uso de tecnologias, mas agora, de maneira transversal, colocando o aluno no centro do processo, como na produção de documentários, por exemplo. Assim, estabelece-se uma relação entre os objetivos do currículo e a efetiva valorização de saberes tradicionais. (Licencianda Letícia Morethes, 2023)

Nestes dois relatos, identificamos aspectos em comum que são um olhar crítico sobre as prescrições curriculares e a relação disso com os caminhos metodológicos como forma de diversificar este currículo. A licencianda Grace atribui à tradicionalidade do sistema de ensino como um impeditivo

para se trazer a representatividade das comunidades tradicionais. Apesar da legalidade da presença de tais temas no currículo, na prática mais cotidiana das escolas brasileiras isso não ocorre. Já a licencianda Letícia observa a busca, pelos docentes que se apresentaram no evento, de diálogo entre os saberes tradicionais e as prescrições curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular.

Aqui podemos estabelecer, de acordo com os relatos em destaque, que existe uma “negociação de distância”, conceito do campo da retórica utilizado por Michel Meyer (2007)¹³. De acordo com este autor, acontece no campo discursivo uma negociação realizada pela linguagem entre dois pontos diferentes que, no caso, seria entre um currículo prescrito e um currículo da prática ou entre a tradicionalidade de ensino e a luta por representatividade.

O relato abaixo apresenta a questão do currículo em uma dimensão mais propositiva:

Foi importantíssimo perceber como o conhecimento científico tradicional, oferecido no currículo escolar, encontra lugares para dialogar com o conhecimento produzido por comunidades tradicionais, que, em outros ambientes, não recebem a mesma validação epistemológica que os conhecimentos tidos como verdadeiramente

¹³ No campo do Ensino de História, o conceito de “negociação de distância” foi trabalhado por Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) para explicar a existência de uma relação entre os sujeitos, professor e aluno, o que difere do discurso deste artigo que trata da relação entre currículo enquanto conhecimento. Para mais informações, ver MONTEIRO, A.M.; PENNA, F. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

científicos, ainda que muitas vezes tenham até semelhanças ou mesmo sirvam de base para a produção de conhecimentos dos quais nos beneficiamos, como é o caso de medicamentos à base de substâncias extraídas de plantas e vegetais. Foi também de grande relevância fazer o exercício crítico de refletir sobre os desafios das ciências humanas nas escolas dessas comunidades. Embora os projetos apresentados fossem ricos e em muitos lugares buscassem romper com a estrutura epistemológica que invisibilizou essas comunidades e seus conhecimentos, a falta de rompimento com o ensino tradicional, imposto pelos limites da realidade concreta, ainda impede que essa estrutura danosa seja retirada da equação. É necessário mais do que desenvolver projetos abrangentes, multidisciplinares e que considerem os costumes e conhecimentos da cultura dessas comunidades: é necessário romper com a educação bancária que pressupõe uma compreensão de sujeito radicalmente oposta à desses grupos que valorizam a experiência e o corpo mais do que uma razão pretensamente autônoma. (Licenciando Leonardo Aragão, 2023)

O licenciando Leonardo, assim como nos outros relatos apresentados, observa a busca do diálogo entre os conhecimentos das comunidades tradicionais com o chamado conhecimento científico que se torna o conhecimento validado dentro da tradição escolar. Mas o estudante alerta para os perigos de um discurso que inclua outros saberes, mas que não rompem com a lógica da tradicionalidade escolar. Assim, esses novos conteúdos podem entrar no currículo como um adendo, mas que não muda as narrativas de uma história tradicional.

Outro aspecto que foi muito observado pelos estudantes foi a relação que os docentes estabeleceram em suas práticas pedagógicas com a história local, conforme podemos observar no relato abaixo:

Uma frase que a professora (...) disse na abertura e que é muito significativa acerca de todas as apresentações das escolas, é que “quando não sabemos aonde estamos indo, olhamos para trás”, o que é necessário para a construção da identidade, que é se conhecer. E para isso é imprescindível ter uma visão positiva de si e do lugar de onde veio, por meio da escola como fortalecimento da identidade e da autoestima. (Licencianda Karina Benites, 2023)

O relato da licencianda Karina traz a observação de que todas as escolas que apresentaram seus trabalhos didáticos discutiram, de alguma forma, o aspecto da valorização da cultura local. Falar da própria história e cultura não se trata somente de conteúdos que chamam a atenção do estudante como uma estratégia motivacional ou uma preparação do ensino em escalas para se compreender a dimensão do nacional. Como diz Karina, trabalhar com a história local faz parte de um processo de construção de identidade e valorização de si.

O alerta feito pela estudante remete novamente ao perigo do distanciamento dos conteúdos trabalhados da realidade vivida daqueles que aprendem. Ao se projetar, no ensino, narrativas que valorizem a história e cultura do outro, e este, muitas vezes, é o outro branco, europeu, masculino e

cristão, criam-se sentidos de que o importante a ser dito e seguido, o que precisa ser estudado e valorizado, não é o espaço que ocupamos. Assim, por outro lado, nossas histórias acabam se tornando marginalizadas, estigmatizadas por uma pobreza material e simbólica.

A escola tem que se voltar para a comunidade” foi a primeira frase do evento que me impactou. É sempre doloroso e importante ser lembrada do papel social da escola e como ele não pode, jamais, ser descolado de sua comunidade. E, tratando-se de uma comunidade de povos tradicionais, como não levar isso em consideração na construção da escola? (Licencianda Simone Sampaio, 2023)

O relato da licencianda Simone reforça o apontamento de Karina e coloca a importância do papel da escola nesse processo de relação entre o conhecimento ensinado e a comunidade. Uma escola em que não dialoga com seu entorno social, se torna uma instituição fracassada. Se torna um lugar, de tempo e espaço diferente, e até mesmo oposto, do lugar vivido. Se torna um lugar estranho, indesejado e rejeitado pelos próprios estudantes, pois seu papel social, como diz Simone, não está sendo desempenhado.

Por fim, identificamos nos relatos dos licenciandos reflexões sobre como o evento impactou na sua projeção sobre o que é ser professor, ou seja, como os sentidos de identidades docentes estão sendo construídos por meio das experiências proporcionadas pelo estágio supervisionado.

O evento me ajudou a continuar construindo essa identidade de professora democrática e reflexiva que busca manter-se aberta e ciente da importância da necessidade de desconstruir as hierarquias com a horizontalidade no processo de aprendizagem e a valorização dos saberes locais e vinculados à realidade sociocultural dos estudantes.”

(Licencianda Grace da Silva, 2023)

Apesar das limitações, o evento foi, principalmente, uma importante ferramenta para potencializar a construção de uma Educação libertadora. A valorização das comunidades tradicionais começa no autorreconhecimento de suas identidades, ouvindo os sujeitos que por muitas vezes não são ouvidos. Poder vivenciar a experiência de reunir e ouvir diversas comunidades, apesar da permanência de uma Educação tradicional, evidencia um fortalecimento de outras maneiras de atuar, lutando pela terra e por todas as culturas

ancestrais silenciadas.” (Licencianda Letícia Morethes, 2023)

Em ambos os relatos, os valores democráticos são reafirmados pelas licenciandas, ou seja, o ofício docente carrega consigo o compromisso com os sujeitos com os quais nos relacionamos enquanto alunos. Outra característica observada pelas duas licenciandas está na necessidade da escuta e do diálogo com os saberes já existentes dentro da comunidade escolar. Como afirma Grace, se trata de uma desconstrução de hierarquias tão fortes construídas ao longo do tempo a fim de obter uma educação mais horizontalizada. E como diz Letícia, é dessa forma que fortalecemos nossas lutas e encontramos meios de atuar.

Encerramos esta análise com o relato da licencianda Rafaela da Silva que transforma a sua vivência em desejo e reconhecimento da necessidade de que outros também vivenciem:

Conhecer as práticas dessas escolas foi uma experiência muito enriquecedora para mim e me fez entender ainda mais a importância de valorizarmos a cultura e saberes dos povos tradicionais. Eles precisam estar presentes na nossa sala de aula, mas não como são apresentados na maioria dos livros didáticos. A voz desses povos precisa ser ouvida, eles precisam ser protagonistas de suas histórias. Portanto, comprometo-me como futura professora a trazê-los para as minhas aulas. Desejo que meus alunos conheçam a história desses povos, façam uma análise crítica, saibam dos processos de resistência e aprendam com o modo de vida dessas comunidades que tem tanto a nos ensinar. Gostaria muito de poder levar os meus alunos para conhecer uma comunidade quilombola e uma comunidade

indígena, pois vejo o quanto é essencial que eles tenham esse tipo de vivência que enriquece ainda mais a aprendizagem deles. E caso não seja possível realizar essa visita pedagógica devido a falta de recurso na escola, irei levar a experiência que eu tive e os saberes desses povos para a sala de aula. Nossos estudantes precisam conhecer a verdadeira história de cada uma dessas comunidades tradicionais e compreender que a história deles não começa quando os portugueses chegam no Brasil ou quando são retirados do continente Africano, a história deles começa antes e precisa ser contada, respeitada e valorizada. (Licencianda Rafaela Silva, 2023)

3. Comunidades tradicionais a partir de uma perspectiva transdisciplinar na formação docente

Como dito anteriormente, o trabalho que realizamos com foco na relação entre currículo e os saberes dos povos e comunidades tradicionais não se restringiu a uma ação ou um projeto temático, mas estava presente em nossos discursos através de outras práticas. No quadrimestre seguinte, por meio das disciplinas Práticas de Ensino de História: Currículos, Laboratório de Práticas Integradoras I e Estágio Supervisionado IV, desenvolvemos diversas atividades com foco no reconhecimento e valorização dos saberes dos povos tradicionais no currículo escolar e nas práticas pedagógicas à partir de uma perspectiva transdisciplinar.

Estamos aqui partindo da compreensão de transdisciplinaridade como uma abordagem - educacional e

acadêmica - que integra conhecimentos, métodos e perspectivas de diferentes áreas do saber para abordar questões complexas na busca de novas compreensões, as quais não ficam restritas a nenhum componente curricular isoladamente. A transdisciplinaridade exige também uma postura de democracia cognitiva (todos os saberes são igualmente importantes), superando o preconceito introduzido pela hierarquização dos saberes (Santos, 2008; Aragão, 1999).

Em *Práticas de Ensino de História: Currículos*, foram levantadas reflexões sobre os sentidos de sujeitos presentes nas diversas prescrições curriculares da disciplina História, estabelecendo um olhar crítico sobre os silenciamentos existentes e propondo a construção, pelos próprios estudantes, do currículo que queremos. Aqui se tornou importante trabalhar a ideia de que não existe um currículo neutro ou universal. Se por um lado, criticamos as narrativas que valorizam um ensino de História composto por homens, brancos e cristãos, por outro lado, quando propomos outras narrativas curriculares, ainda sim estamos realizando relações de poder. “A capacidade de unificar um discurso é em si um ato de poder.” (Lopes e Macedo, 2011, p. 40).

Por meio da disciplina *Laboratório de Práticas Integradoras I* propomos o estudo dos povos e comunidades tradicionais na relação com os biomas em que se encontram

com os seguintes objetivos: conhecer o território brasileiro e a diversidade de sua população por meio do estudo dos povos tradicionais que vivem nos diferentes biomas; compreender que comunidades tradicionais constroem seus modos de vida, saberes e identidades na relação intrínseca com os territórios e biomas onde estão inseridas; reconhecer a importância da integração entre os conhecimentos tradicionais e conhecimentos acadêmicos para a conservação dos biomas brasileiros; e analisar como empreendimentos econômicos ameaçam a permanência das populações tradicionais em seus territórios.

Como parte estruturante da disciplina, cada grupo de alunos se responsabilizou por desenvolver uma pesquisa sobre uma determinada comunidade tradicional, buscando identificar elementos que evidenciam a relação entre o modo de vida, o território tradicional e o bioma e os principais problemas que enfrentam atualmente. As comunidades pesquisadas foram: os geraizeiros, as quebradeiras de coco-babaçu e os coletores de flores sempre-vivas no bioma Cerrado, comunidades de fundo e fecho de pasto no bioma Caatinga, comunidades quilombolas e caiçaras no bioma Mata Atlântica, povo pomerano no bioma Pampas, comunidades ribeirinhas no bioma Pantanal e andirobeiras no bioma Mata Atlântica. A partir desta pesquisa, os grupos deveriam elaborar uma sequência didática e apresentar um

seminário. A partir da socialização, discutimos aspectos estruturantes dos modos de vida e identidades que se construíram na relação com o território, os conhecimentos tradicionais acerca do mundo natural e da biodiversidade, advindos da relação ancestral com as características do bioma e, também, as ameaças aos biomas e, portanto, a esses modos de vida.

Na disciplina de Estudos do Meio Físico foi realizado um trabalho de campo no quilombo de Ivaporunduva, localizado no município de Eldorado, na região do Vale do Ribeira, se constituindo num momento bastante marcante para os estudantes de licenciatura à medida em que puderam vivenciar o território tradicional, conversar com lideranças da comunidade sobre os problemas enfrentados no cotidiano e aprender sobre as formas de manejo dos recursos naturais e as formas de gestão comunitária e participativa do território.

Já na disciplina de *Estágio Supervisionado IV*, com o enfoque em ensino de História, foi desenvolvido o projeto “Ensino de História, povos e comunidades tradicionais: relações espaço temporais ambientais” que funcionaria como um provocador para que pudéssemos pensar em um ensino que valorize a história e cultura das comunidades tradicionais. Como parte do projeto, nossos licenciandos retornaram para a região do Vale do Ribeira, em parceria com a Escola Estadual Sebastiana Muniz Paiva, uma escola caiçara

participante do *I Encontro Escola e Comunidades Tradicionais do Vale do Ribeira*. Ressaltamos a importância do evento de extensão como meio de estabelecer laços entre a escola e a universidade. Se durante esse encontro os professores apresentaram aos nossos estudantes suas experiências docentes, nesta ocasião, seriam nossos estudantes que iriam se apresentar à escola com propostas de oficinas que foram realizadas com estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Cabe destacar que alguns estudantes cursaram duas ou três dessas disciplinas concomitantemente. Assim, enquanto em uma disciplina discutia-se sobre as políticas curriculares, em outra eles eram levados a pensar no currículo na prática. Ou enquanto produziam sequências didáticas, eles poderiam colocar em prática seus planejamentos como parte de suas regências de estágio. Dessa forma buscamos construir um ensino de fosse verdadeiramente integrado e possível de ser colocado em prática.

Considerações finais

Os saberes tradicionais se constituíram num dos principais aspectos discutidos em nossas aulas tendo em vista a importância desses conhecimentos tanto nos modos de vida e identidades dos diversos povos e comunidades, quanto na preservação dos biomas brasileiros. Em uma

sociedade marcada pelo domínio do conhecimento científico em detrimento de outras formas de produção de conhecimento, consideramos fundamental problematizar junto aos licenciandos as potencialidades do diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os acadêmicos. Esse diálogo é importante tanto no reconhecimento e valorização dos saberes da tradição, quanto para a própria academia, já que os conhecimentos tradicionais se constituem em ricas fontes de informação sobre os princípios ativos de espécies da biodiversidade e têm servido de base para o desenvolvimento de pesquisas e produtos. Junto a essa discussão, propomos também uma reflexão sobre a apropriação indevida dos conhecimentos tradicionais, ainda um desafio para a sociedade brasileira.

Transformar esse compromisso político em planos de ensino, práticas didáticas, pesquisas e ações de extensão é uma tarefa complexa, porém necessária. As experiências aqui apresentadas não se trata de modelos a serem seguidos ou uma solução para questões de políticas curriculares ou da curricularização da extensão. Mas acreditamos que caminhos possam ser traçados, desbravados, discutidos e problematizados. O importante é que não deixemos de lutar contra construções narrativas que buscam definir identidades, territorialidades, impor formas de dominação e apagamentos. É preciso fomentar em nossos discursos, em

diferentes instâncias de atuação e de poder, a valorização dos saberes plurais e diversos em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro. Reflexões sobre ensino, aprendizagem, conhecimento. *Revista Ciência & Tecnologia*, Piracicaba: UNIMEP, v.7, n.3, p.15-17, 1993.

ARROYO, Miguel G. *Currículo Território em Disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Decreto nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, fevereiro 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em 15 maio 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; ADAMS, Cristina.(Orgs) *Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças*. 2021. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/livro/povostradicionais7.pdf>.

DIEGUES, Antônio Carlos. *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: NUPAUB - Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras – USP/Hucitec, 1998.

DIEGUES, Antônio Carlos; Arruda, R. S. V. *Saberes tradicionais e Biodiversidade*. MMA, Brasília, 2001.

DIEGUES, Antônio Carlos (Org.). *Etnoconservação: novos*

rumos para a proteção da natureza nos trópicos. 2 ed. São Paulo: Annablume, Nupaub/USP e Hucitec, 2000.

FERREIRA, Rogério; LIMA, Eduardo; RIBEIRO, Rogério. Transformando a floresta em comida: as roças de coivara e o manejo do fogo. *História Agrária de América Latina*, v. 5, n. 01, p. 39-60, 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria, et al. (Orgs.) *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

GOMES, Nilma. Lino. Educação e identidade negra. *Revista Aletria*, 2000 - Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em 20 de maio de 2021.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022..

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MEYER, Michel. *A Retórica*. São Paulo: Ética, 2007.

NASCIMENTO, Lisângela Kati. Comunidades tradicionais, racismo ambiental e escola: um olhar para as políticas nacionais de educação. *Revista Veras*, 2021.

NASCIMENTO, Lisângela Kati. *O lugar do Lugar no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP*. São Paulo: Humanitas, 2017.

NASCIMENTO, Lisângela Kati. *Identidade e Territorialidade: os quilombos e a educação no Vale do Ribeira*. 2006. 156 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2006.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Convenção n. 169*. 1989. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/node/513>. Acesso em 10 set.2024.

PACHECO, Tania; FAUSTINO. A Iniludível e Desumana Prevalência do Racismo Ambiental. In: PORTO, Marcelo F.; PACHECO, Tania; LEROY, Jean Pierre. *Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o Mapa de Conflitos*. Fiocruz, 2013. p. 73-114.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

Capítulo 3

Psicologia, tora e corpo-território etnoesportivo timbira na Amazônia Oriental

Fabio José Cardias Gomes¹⁴

Introdução

Este estudo se destina a aprofundar e relacionar conhecimento acadêmico, etnosaberes e práticas corporais dos povos originários, em especial, a área da Psicologia, o esporte indígena e a construção da pessoa Timbira. Há lacunas de produções sobre psicologia, jogos tradicionais indígenas e suas práticas esportivas atuais. Assim, este estudo propõe relacionar *etnopsicologia*, *etnoesporte* e diversidade étnica no Brasil, ou o estudo e pesquisa dos jogos tradicionais, da esportividade e da corporeidade contemporânea dos povos tradicionais, dentro dos próprios territórios. Se apoia em autores de perspectiva da antropologia social do esporte, da psicologia social do esporte e da psicologia profunda.

Essa lacuna nos estudos dos jogos tradicionais em

¹⁴ Psicólogo (CRP-22/01133) pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Ciências do Esporte e Saúde pela Universidade Nacional de Tsukuba-Japão, Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor-Associado da Universidade Federal do Maranhão-Imperatriz: fabio.cardias@ufma.br

Psicologia pode ser compreendida por questões de mercado, o qual privilegia a psicologia de alto rendimento urbana, dos grandes centros que aglomeram pessoas e possuem infraestrutura para a prática esportiva moderna. Como dito, há raros estudos psicológicos sobre os jogos tradicionais em Terras Indígenas (TIs), em regiões campesinas, rurais, no sertão, no cerrado, nas beiras de rio ou na floresta, ou nos demais biomas brasileiros. É verdade que muitas das TIs, e demais territórios quilombolas, rurais, campesinos, etc, nem sempre são de fácil acesso, às vezes são de acessos remotos. Entretanto, este estudo se dedica a compreender os jogos tradicionais indígenas com interesse acadêmico, que venho realizando nos Estados do Maranhão, Pará e Tocantins, ou seja, na região tocantina da Amazônia Oriental.

De outro modo, o meu locomover entre os TIs da minha região reflete as motivações pessoais para relacionar etnopsicologia, etnoesporte e jogos tradicionais dentro das próprias comunidades indígenas. Há interesse em coletar e “caçar” os ritos, seus mitos, suas feitura corporais, seus jogos ameríndios amazônidas e suas práticas esportivas com o intuito de estudos mais aprofundados sobre essa temática.

Nos Estados do Maranhão, Pará e Tocantins, ou seja, na região Tocantina, tenho a oportunidade de observar diversos modos de práticas corporais tradicionais, como a milenar corrida de toras entre os povos Timbiras, mas, há também

esportes ocidentais como o futebol, adotados como práticas esportivas contemporâneas da juventude indígena, masculina e feminina. Em outras produções eu me dedico a esses estudos como em Gomes e Silva (2024a, 2024b) e Gomes (2021, 2022), por exemplos.

Para a construção desta proposta, baseio-me nos conceitos de **Etno-desporto Indígena** de Fassheber (2006, 2010), de **Ethnosport** de Kylasov (2012), e nos estudos dos **povos Jê-Timbiras** corredores de tora, inicialmente estudadas por Nimuendaju (1946, 2001), Melatti (1976, 1978), Vianna (2001) e pelo Centro de Trabalho Indigenista (2012). Da antropologia, tanto leituras em antropologia do esporte como em Guedes (1997), Toledo (2001), Fassheber (2006), Costa (2013), quanto leituras mitológicas em Levi Strauss, Eduardo Viveiros de Castro (1993, 2017, 2018), trabalhos etnográficos como o de Corrêa (2000) sobre os Krikatí, e o de Ferraz (1998) sobre os Gaviões Parkatejê, e também sobre os Pykopjê e os Kyikatejê, respectivamente etnias Timbira que correm tora, dentre outras.

No viés da Psicologia, minha área principal de formação, busco não só integrar as normas técnicas do Conselho Federal de Psicologia (CFP) para trabalhos junto à psicologia dos povos tradicionais e indígenas, mas também as visões de mundo ameríndias presente nas literaturas como em Terena (2003), Mundurucu (2019), Krenak (2021), dentre diversos outros

intelectuais indígenas que somam ao que busco nesta reflexão-contribuição. Assim, este trabalho está dividido em: esta *Introdução*; 2. *Psicologia, tora e corpo-território*, 2.1 *A corrida de toras entre os Timbiras na Amazônia Oriental*, 2.2. *A Corrida de Tora como Etnoesporte e Considerações finais*.

2 Psicologia, tora e corpo-território

A corrida de toras se mantém preservada por milhares de anos, sua ressignificação ao longo dos anos desde o contato com a sociedade ocidental nos interessa como tema de pesquisa. Sua salvaguarda e resistência também significa força de defesa das constantes ameaças de seu território. Observa-se os jogos tradicionais indígenas dentro e fora de seus calendários rituais, o que exige estudo, sistematização e diferenciação de práticas cooptadas por um mercado esportivo oportunista. Nesse sentido, registra-se as criações recentes de instituições como a *World Ethnosport* e iniciativas da UNESCO pela proteção dos jogos e esportes tradicionais mundiais.

A corrida de toras se relaciona com os níveis de vida comunitários, assim: **i)** toras ligadas aos ciclos de vida, **ii)** toras ligadas às iniciações de juventude e **iii)** tora ligada aos ciclos da natureza. Vale apontar que essa manifestação da cultura-cosmopolítica de formação Timbira teve um início mitológico, como apontado abaixo, de acordo com o CTI

(2013, p. 33):

Na mitologia Timbira pode-se encontrar várias passagens referentes à corrida de tora. Normalmente narram que um *mehin*¹⁵ observou ou participou de uma atividade ou festa realizada por outros seres animados e, ao voltar para a aldeia, contou a seu povo a maneira certa de fazer a festa.

Bem de acordo com Viveiros de Castro (2018), a passagem acima, relatada por um próprio *mehin*, ao retomar a lição straussiana, que indígenas, animais e outros seres realizam atividades anímicas e humanas parecidas, como uma festa, e aprendem entre si. Vale lembrar que, desde o início, as ciências sociais questionaram se os “índios” seriam humanos, se teriam alma ou seriam meros animais, por um lado, mas que por outro lado, mais generoso, os indígenas invocaram sua ciência natural para suspeitar dos europeus, que logo os saqueariam e os exterminariam, porém sua dúvida era se esses seres almadados eram simples humanos como eles ou deuses? Desembocando na questão de Levy-Strauss que qual atitude entre ambos parece a todos nós a mais digna de seres humanos, a mais nobre? Bem exemplificado no depoimento abaixo, conforme o depoimento de Alberto Hapyhi Krahô (CTI, 2013, p. 33):

¹⁵ Na língua Jê **mehín** significa o da própria carne: o da etnia, o que pertence ao povo, o indígena em contradição ao alienígena, o de fora, o homem branco ocidental e o da outra etnia

Quando *Püd* e *Pudleré* criaram o mundo, vieram testando todas as suas criações e fizeram os bichos que falavam e estes criaram a festa do *Wyty*, Quando os bichos criaram o *Wyty* é que criaram a corrida de buriti, de manhã e à tarde tinha corrida, um bicho corria com o outro de manhã cedo e às 4 horas da tarde. As disputas das corridas eram feitas entre os bichos do mato: onça, anta, suçuapara, caitetu, veado mateiro contraos bichos da chapada: ema, sariema, perdiz, tatupeba, tatu bola com rabo de couro, veado do campo. Um bicho do mato corria contra um bicho da chapada, e assim em frente. Na festa da *Wyty* tinha vários pássaros e cada um apresentava seu canto. Um pássaro ignorou a música de outro pássaro aí a *Wyty* desmanchou a festa, porque estava tendo briga, aí o pai da *Wyty* terminou a festa. Foi assim que aprendemos a correr e a cantar as músicas de cada *amjökin*

O que está de acordo com nossa aposta perspectivista, ameríndia e amazônica, em que Viveiros de Castro (2018, p. 36-37) aponta:

Os regimes ontológicos ameríndios divergem daqueles mais difundidos no Ocidente precisamente no que concerne às funções semióticas inversas atribuídas ao corpo à alma. Para os espanhóis do incidente das Antilhas, a dimensão marcada era a alma; para os índios, era o corpo. Por outras palavras, os europeus nunca duvidaram de que os índios tivessem corpo (os animais também os têm); os índios nunca duvidaram de que os europeus tivessem alma (os animais e os espectros dos mortos também atêm). O etnocentrismo dos europeus consistia em duvidar que os corpos dos outros contivessem uma alma formalmente semelhante às que habitavam os seus próprios corpos; o etnocentrismo ameríndio, ao contrário, consistia em duvidar que outras almas ou espíritos fossem dotadas de um corpo materialmente semelhante aos corpos indígenas.

Os contextos rituais, de calendário anual, da corrida e seus cantos específicos, como por exemplo no ciclo anual do milho (*Ponhuprô*), batata (*Jatjõpin*), mudança de estação (*Párti*), iniciação de jovens entre 9-16 anos (*Kêetwaje*, *Ikerrerékam* e o *Pempacahààc*), relações entre animais e humano no ritual do peixe (*Tepjarkwa*), papa-mel (*Krokroc*), máscaras (*Kô ´krit ´hô*), rituais de assunção e à entrega de dignidade (*Wyty*), fim de resguardo de casal pelo nascimento dos filhos, reintrodução de alguém afastado por muito tempo do convívio da aldeia por doença ou luto, caem em cena de análise, interpretação e compreensão que os revitalizam o nos trazem novas lições, anti-narcísicas, ameríndias e etnoesportivas (CTI, 2013).

Observada a i) toras ligadas ao ciclo de vida: o luto, aponta-se que as toras de luto são nomeadas de *Parpex* e/ou *Parpej*, feitas das árvores palmeira de buriti ou barriguda. Compõem ornamentos de urucum e pau-de-leite, com dois partidos denominados *Hyry catëjë* e *Cyhcatëjë*, para ambos mulheres e homens. Como observado em campo, nas duas etnias, primeiro correm os homens e no dia seguinte as mulheres. As toras com pinturas de listas verticais se chamam *Megaicor* e as carregam o partido *Hyry catëjë*, e *Megapi* as toras com pinturas na horizontal e as carregam o partido *Cyhcatëjë* (CTI, 2012).

As toras têm cerca de um metro e podem pesar entre

70kg à 100kg, ou mais, e no início da corrida são levantadas por pessoas que possuem parentesco com o morto/a. Porém, ainda no início da corrida, as toras são levantadas por pessoas do partido oposto, ou seja, a *Megaicor* é levantada inicialmente pelos *Cyhcatējē* e a *Megapi* pelos *Hyry catējē*. Em seguida uma pessoa do outro partido faz a troca voltando a pegar a tora certa, ou seja, *Megaicor* pelos *Hyry catējē* e *Megapi* pelos *Cyhcatējē*, em ambos os gêneros (CTI, 2012). Interessante notar nesse ritual de trocas a forte interrelacionalidade sempre presente entre todos os indígenas no momento de tristeza como um senso comunitário de dor coletiva, do tipo: *a dor é nossa, o peso é nosso!*

Após os partidos competirem até levarem a tora ao centro do pátio, típico das culturas Timbiras, um pátio central e uma aldeia circular, que não ocorre entre os Tupis da região, há o choro ritual chamado de *Amjökin*. De ambos o partido pode partir o pedido à família que se inicie este ritual, desde que seja parente próximo da família, e uma vez aceito dá-se início ao ritual, a brinacadeira-festa e ao marco de um a três meses de duração e término do luto. Providenciam-se a festa-ritual com alimentação, que envolve a caça. Nas minhas observações iniciais de *Amjökin* percebi só mulheres, em que pese a literatura apontar que pode ser feita por ambos mulheres e homens, e o relato que ela se inicia na casa onde

a pessoa morava e se estende a choradeira em locais pelos quais ela gostava de estar, revivendo histórias grupais, memórias coletivas e afetividade marcante em relação de pessoas e da comunidade com o morto/a, elaborando o sofrimento de enlutação.

No imaginário esportivo contemporâneo há aspectos de um *Narcisismo negativo* (Jung, 1975; Fernandes, 2012, 2017), relativizando as expressões esportivas como frutos de uma cultura ocidental *multiculturalista*, porém narcísica. Já no imaginário etnoesportivo encontra-se um outro imaginário, por sua vez, crescente de interesse, ao contribuir com um *Anti-Narcisismo* nativo, mais comunitário, diluído no conceito de *pessoa-humana*, estendida à todos os que fazem parte do jogo tradicional, co-implicando homens, mulheres, crianças, animais, árvores, espectadores. Bem de acordo com o perspectivismo ameríndio amazônida, mas agora *multinaturalista*.

Em uma visão multinaturalista a alma é um dado *a priori* a todos os seres, é o contrário do *fazer-a-alma* ocidental (Hillmann, 2010), ao que o *fazer-o-corpo* ameríndio (Viveiros de Castro, 2018) inverte e já supera a lógica da *humanidade alcançada* versus pela *humanidade dada desde o início*. Cabe a nós compreender que esta diversidade de feitura dos corpos dentro dos territórios (espaço de vida e sua defesa e tudo que o engloba) expressam os diversos

humanos, especialmente sob viéses psicológicos disponíveis para a compreensão das etnoesportividades em estudos recentes dos povos tradicionais e suas práticas corporais contemporâneas.

2.1 A corrida de tora entre os Timbiras na Amazônia Oriental

A *corrida de toras* ocorre entre os Povos Timbiras Orientais, muito presente no cotidiano dessa gente. Estudos clássicos de Curt Nimuendajú (1946, 2001), Melatti (1976, 1978), Vianna (2001) e do Centro de Trabalho Indigenista (2012), quando coordenado por Ladeira e o do Centro Timbira de Ensino e Pesquisa *Pënxwyá Hepenxjá*, em Carolina, Maranhão, que compõe o Acervo Cultural Timbira. Soma-se à revisão de literatura a nossa observação etnográfica e as vivência de campo. Lembra-se que Nimuendajú (2001, p. 151), define os Timbira como sendo:

...um povo física, lingüística e culturalmente caracterizado como da **família Jê**, que disperso, habitava o interior do Maranhão e partes limítrofes dos Estados do Pará, Goiás e Piauí. Esse povo existe ainda parcialmente, compondo-se hoje das seguintes tribos: **Timbira Orientais:** Timbira de *Araparytiua*, *Kukóekamekra* e *Krëyé* de Bacabal, *Krëyé* de Cajuapára, *Kre/púmKateye Pukópye* e *Krikateye*, Gaviões, *Apányekra* (Canellas de Porquinhos), *Ramkókamekra* (Canellas do Ponto), *Krahó*. **Timbira Ocidentais:** *Apinayé*. Seus parentes mais próximos são os *Kayapó* do norte, os *Suyá* e os hoje extintos *Kayapó* do sul.

Nas minhas observações, anotações e diálogos com o povo Krikatí, ou como acima *Krikateye*, da aldeia São José, onde observa-se a língua Jê bem viva, a corrida de tora é exercício físico e jogo tradicional cotidiano, é considerado um etnoesporte marcante e estruturante da cultura desse povo-comunidade Jê-Timbira. Sobre a corrida de tora, Nimuendajú (2001, p. 151-152) chama a atenção para:

Nenhuma das inúmeras cerimônias que constituem a vida pública entre os Timbira chama tanto a atenção dos civilizados quanto a corrida de toras. Isto se deve ao fato de que, depois da dança no pátio da aldeia, essa é a cerimônia mais repetida na vida cotidiana desses índios e, dramaticamente, a mais impressionante. De outro lado, dificulta sua compreensão a vertiginosa velocidade do acontecimento que, em geral, está terminado antes que o visitante tenha tempo de vê-lo direito. Por essa razão, a maior parte das informações a seu respeito são, ao que parece, total ou parcialmente de segunda mão.

O tema da corrida de toras na literatura científica brasileira será tomada em Melatti (1976, 1978), lembrando o que Nimuendajú (1946, p. 136) relatara anos atrás, como reproduzido abaixo:

É comum entre nós a crença de que as corridas de toras constituem um teste matrimonial: um rapaz só pode se casar quando consegue correr com um tronco aos ombros. Mas tal explicação provavelmente não se aplica a nenhuma das tribos que praticam essa corrida. A citada crença pode ser fruto de interpretações apressadas de pessoas que viram as corridas ou delas ouviram falar. Essa imagem falsa,

divulgada em vários livros, não raro é reforçada pelos índios, quando por comodismo, evitando uma resposta muito complexa a curiosos que desconhecem inteiramente seus costumes. Identificam a corrida como um teste para o matrimônio. O experiente etnólogo Curt Nimuendajú surpreendeu certa vez um jovem indígena a explicar a um recém- chegado tenente de polícia que seus companheiros de tribo só podiam se casar depois de passar pelo teste da corrida. Como o pesquisador indagasse do índio por que dera informações erradas, este lhe respondeu sorrindo: “Ora, ele não entende nada a respeito disso!

Como Melatti chamou a atenção, ao estudar os Kraô (etnia da família Jê- Timbira), é importante notar que as corridas de toras variam muito de uma comunidade indígena para a outra, porém, toda corrida de tora está associada a algum rito, se realiza com os corredores que se dividem em dois grupos rivais, equipe do sol nascente e a do sol poente, por exemplo. A corrida se faz de fora para dentro da aldeia, ou apenas dentro dela, mas nunca do interior para o exterior. Dentro da aldeia a corrida se faz no caminho circular, sempre no sentido anti-horário. E, ressalta-se, ainda baseado em Melatti, que ambos os partidos se unem para levar algo para dentro da aldeia, sendo o resultado da corrida uma conjunção, comungação, co-implicação e compartilhamento. Por isso, as corridas de toras têm ao mesmo tempo o aspecto de jogo e rito, de forma inseparáveis. E é sobre esse jogo-rito etnoesportivo, corporal-ancestral e mitopoético que abaixo esboça-se este ensaio

sobre os aspectos psico-sócio-cosmopolítico-etnoesportivo.

A Corrida de Tora como Etnoesporte

De Fassheber (2006, 2010) herdamos o conceito de **Etno-desporto**, assim resumido em Fassheber e Ferreira (2006, s/p.):

é a prática das atividades físicas tanto sob a forma de jogos tradicionais específicos e a mimesis que dinamiza esses jogos, quanto sob a forma de adesão ao processo de “mimesis do esporte global. Em outros termos, é a capacidade de adaptarem-se aos esportes modernos, sem, contudo, perder a indianidade.

Por sua vez, o conceito de **Ethnosport** desenvolvido por Kylasov (2012, p.90) se apresentando como:

The result of our research in the field of cultural studies and sociology of sports is termed as “**ethnosport**”. This term is to describe a new theory concerning the development of this social and cultural phenomenon. This paradigm is expressed in a rapid increase in the number of sport federations that develop traditional styles of physical activity of different nations. The concept of “ethnosport” refers to the traditional lifestyle and traditional styles of physical activity (traditional games) under sportization (modernization by implementing sports institutions). Based on our definition, FILA use the term “traditional wrestling styles”. Ethnosport is the basis for traditional games, which are the set of competitions, consisting of the primal games. Traditional games are an integral part of traditional festivals which are ethnocultural events dedicated to specific calendar dates or ritual-ceremonial activities.

Observa-se que, tanto a tese do Etno-desporto de Fassheber (2006) quanto a tese do *Ethnosport* de Kylasov (2012) podem ser ambas compreendidas como o estudo e a prática, ou, o estudo da prática dos exercícios físicos

ancestrais indígenas, ou melhor, seus jogos tradicionais milenares, bem como a prática esportiva indígena dos esportes modernos. Se por um lado, partindo de Michael Taussig, Fassheber enfatiza o conceito de *mimesis* para explicar a adaptação da prática esportiva indígena ao mundo global, e por outro lado, Kylasov enfatiza os jogos tradicionais como estilo de vida, calendário sazonal e ritual-cerimonial, mas que sofrem processo de institucionalização, esportivização e escolarização, por exemplo. Ambos os autores apontam a porosidade contemporânea entre a tradição dos jogos e o esporte moderno nas práticas corporais indígenas, desde o contato colonial com a sociedade ocidental ao redor, e buscam cada um a seu modo e recurso soluções para compreender os fenômenos envolvidos.

Entretanto, mais abaixo, sintetiza-se no conceito de **Etnoesporte** o resultado recente do estudo de ambas as teorias acima, suas intersecções, suas aproximações e distanciamentos teóricos e referenciais, para denominar o que venho chamando de *Psicologia do Etnoesporte*. Adianta-se que se junta às teses originais outras concepções, ou categorias, que podem ser integrantes, urgentes e insurgentes, como o de jogos populares tradicionais, assim, não somente indígenas, a defesa da territorialidade e a feitura do corpo-alma(consciência)-território, a noção de construção

da pessoa- identidade entre os povos e comunidades tradicionais, dentre outras que possam surgir ao longo do estudo. Assim, uma terceira via de compreensão sob viés psicológico, em diálogo com a antropologia do esporte, interdisciplinar, ou transdisciplinar, denominada **Etnoesporte**.

Vale ressaltar que, historicamente, o conceito de Etnodesporto de Fassheber, na UNICAMP, em Campinas, sucede a proposta terminológica de Toledo (2001). Ainda que este não tenha aprofundado o conceito, sugeriu o termo **Etnoesporte** (ainda na ortografia antiga) como o estudo das práticas esportivas em sociedades indígenas, uma lacuna na época. E, que os Jogos “Olímpicos” Indígenas do Brasil e depois os Jogos Mundiais Indígenas, respectivamente promovidos e patrocinados pelo Ministério do Esporte brasileiro e a Organização das Nações Unidas (ONU), sob a liderança de Marcos Terena e Carlos Terena (recentemente falecido), dispararam trabalhos em forma de artigos acadêmicos sobre os Jogos Indígenas “midiáticos”, especialmente por Rocha- Ferreira (2005, 2006, 2011 e 2014). Embora, estudos dos jogos tradicionais nos próprios TIs, nos seus calendários sazonais, rituais e cerimoniais permaneçam com estantes vazias e raros, aos quais este trabalho vem preencher e iniciar colaboração.

Por sua vez, Kylasov (2012), inspirado em Franz Boas (1858-1942), dentre outros, nos indica que a definição por ele

dada de *Ethnosport* foi primeiramente proposto na Conferência Científica Internacional da Academia de Ciências Russa intitulada “Jovem-Cultura-Política”, na Universidade Estadual de Moscou, em Moscou, em 2010. Anunciou o termo como uma nova linhagem de pensamento, com referências Europeias e Russas sobre o tema a respeito das diversidades de jogos e esporte tradicionais do mundo. A concepção de *Ethnosport* compõe duas abordagens: **1)** *abordagem teórica*: baseada em material etnográfico, fones literárias e artigos acadêmicos sobre o objeto jogo, e, **2)** *abordagem prática*: buscar meios e métodos efetivos de preservar, salvaguardar, resgatar e desenvolveros jogos e esportes tradicionais na sociedade moderna.

Se Fassheber parte de estudos de clássicos como em *Michael Taussig, Clifford Geertz, Norbert Elias e Eric Dunning, Peter Clusters, Marcel Mauss*, dentre outros, Kylasov enumera parte de suas influências como em *Johan Huizinga, Marcel Mauss, Roger Caillois, Konrad Lorenz, Pierre Bourdieu, Henning Eichberg, Allen Guttman, Boris Gorbunov, Pierre Parlebas, Wojciech Liponski, Guy Jaouen, Andrey Yarovoy and Anatoly Tedoradze*. Ao qual acrescentaremos estudos importantes da psicologia e antropologia do esporte e geografia humana, dos povos indígenas e comunidades tradicionais, como em Ailton Krenak, Daniel Mundurucu, David

Kopenawa, Eduardo Viveiros de Castro, Levy Strauss, Muniz Sodré, Rogério Haesbaert, Simone Lahud Guedes, dentre muitos outros, além dos estudos psicológicos do esporte e gerais.

Ainda sobre os jogos e esporte tradicionais indígenas do Brasil, houve treze edições dos *Jogos Olímpicos Indígenas* e o segundo *Jogos Mundiais Indígenas* sendo organizados, pela liderança Marcos Terena, quem chefiou a organização do chamado Comitê Intertribal Indígena para realizar os Primeiros Jogos dos Povos Indígenas, ainda que não tenha participado a maioria das etnias, com o lema: “*O importante não é competir, e sim, celebrar*”. As edições ocorreram de 1996 a 2013, teve como objetivo integrar diferentes povos e resgatar a celebração presente nas culturas originárias. Foi também denominada, como se fosse uma *Olimpíada de modalidades nativas*, ou *Olimpíada Verde*, focada no binômio *homem/natureza* e *integração internacional indígena*, sendo a abertura do evento uma cerimônia espiritual de *Acendimento do Fogo Sagrado*, promovida pelos líderes espirituais indígenas.

Sobre a realização do festival de esporte tradicional indígena brasileiro, foi organizado para durar uma semana, recebeu oito mil pessoas diariamente, relacionou o binômio *tradição/tecnologia/mídia* e ainda a *troca de saberes*, de *sementes nativas* e do *legado de relações interétnicas* e

raciais entre indígenas e não-indígenas. Dentre as modalidades de competição contaram dez, entre tradicionais e modernos: 1) arco e flecha, 2) arremesso de lança, 3) cabo de força, 4) canoagem, 5) corrida de tora, 6) natação/travessia de rio, 7) corrida de 100 metros, 8) corrida de fundo, 9) futebol masculino e 10) futebol feminino.

Vale lembrar que, jogos indígenas de apelos mais midiáticos tem sido institucionalizados longe e fora das TIs de origem, não compõem os calendários regionais de rituais-festivos (cultivo, chuva, colheita, nascimento, rito de passagens, casamentos, jogos tradicionais, luto, etc.), e sem pautas urgentes como a defesa de território, da salvaguarda dos modos de vida autóctones, das modalidades tradicionais existentes no Brasil. Modalidades estas invisíveis para a sociedade nacional oficial, inexistentes nos currículos escolares oficiais. Para compreender os jogos e esportes tradicionais defende-se que eles sejam estudados e pesquisados em seus próprios TIs.

De acordo, a partir da perspectiva de etnoesportiva de Kylasov (2019, p.6-7), movimentos de preservação de jogos e esportes tradicionais colaboram para uma fragmentação dos mesmos e não suas proteções. Alerta que há o risco de tornar essas modalidades em esportes modernos sob a falsa pretensão de proteger a diversidade étnica original dos mesmos, como aponta Kylasov (2019, p.6-7):

The thing is that the sportsmen-organizers use the usual, but inappropriate formula of the **IOC multisport Olympiads**, and hold the so-called “festival of traditional games”. The result is a **pseudo-Olympiad's** with a program from a set of primitive competitions in which losers take part who have not high achievements in Olympic sports.

Colocar os etnoesportes em modelos de esporte Anglo-Saxão, ocidental, eurocêntrico, e mesmo com nomes não autorizados pelo Comitê Olímpico Internacional como o termo *Olímpico*, termo de uso exclusivo desta organização, a exemplo também dos anéis Olímpicos, pode ser compreendido como inapropriado, como aponta Kylasov, à representação que os jogos étnicos têm em si mesmo como resistência cultural, anticolonial, autênticos em sua forma original, etc.. Mas, como exposto em Terena (2003), observa-se algumas intenções muito sinceras para tentar superar estigmas, esteriótipos e a invisibilidade social de jogos indígenas como na passagem abaixo, em Terena (2003, p. 20):

Começamos a trabalhar esse conceito de Jogos dos Povos Indígenas. [...] Então conversamos com o Pelé quando ele era Ministro do Esporte „Pelé será que dá para fazer uma **Olimpíada**?, a gente usava esses termos mais comuns, se falasse Jogos Indígenas todo mundo vai pensar que era campeonato de futebol. Queríamos usar a expressão “**Olimpíadas**” juntando 30 povos no Brasil.

Terena se preocupava, naquele momento acima, em

conversa com Pelé, com o fato de que se ao falar em Jogos Indígenas as pessoas pensassem em futebol, tão somente. Se ao mesmo tempo isso aponta tanto a desconfiança de divulgação dos jogos tradicionais indígenas passarem somente como prática de futebol, também ilustra o desconhecimento e invisibilidade dos próprios jogos tradicionais pela nação, jogos esses realizados há milênios nas TIs do país que é mais jovem que esses próprios povos que se mantêm vivos.

Por outro lado, os Jogos promoveram visibilidade de manifestações corporais desconhecidas, possibilitaram algumas relações étnico-raciais interétnicos, chamaram a atenção para o estudo dessas modalidades tradicionais, ainda que dentro do contexto midiático e turístico de megaevento, porém, ainda fora dos calendários originais, cosmovisões nativas e das comunidades *in loco*, onde se encontram o sentido da existência ritualística intrínseca dos jogos ainda que descolados de seus territórios, bem de acordo com Kylasov. Complementarmente, com aproximações e distanciamentos ao tema, a tese etnoesportiva de Fassheber é mais generosa com os jogos midiáticos, ao observar o lado positivo acima exposto, bem como com o conceito de *mimésis* poder ser aplicado à porosidade que existe entre os jogos tradicionais e a esportividade indígena contemporânea.

Os jogos tradicionais e esporte modernos praticados por indígenas dentro dos próprios TIs, dos calendários de cultivo, de colheita, de casamento, de luto, de rituais, o que avança o horizonte do conhecimento e a buscar uma perspectiva autêntica de compreensão dos jogos dos povos tradicionais na era moderna, ressignificados, porosos com a sociedade de contato, que também é violenta com os povos originários, traz novas categorias, oriundas das cosmovisões e ontologias indígenas, contemporâneas, mas anticoloniais.

Considerações finais

Buscou-se efetuar *rotações de perspectiva* em diálogo com a Antropologia do esporte, a Psicologia do esporte ao assumir também a busca por uma *teoria-prática* da descolonização permanente do pensamento corporal e esportivo, o que pode ser feito pela compreensão etnopsicológica do conceito de etnoesporte.

O estudo da cosmopolítica amazônida pelo etnoesporte busca o encontro futuro de diversas óticas: filosóficas, antropológicas, sociológicas, históricas, o que se concretiza ao se observar a formação de redes de pesquisas iniciais na área, realidade crescente de interesse e de ampliação do conceito de *Etnoesporte*, definido como o estudo dos jogos e esportes tradicionais dentro e entre os povos das comunidades tradicionais não só da região tocantina, mas do

Brasil em geral, com as retomadas territoriais e culturais, incluindo os jogos e esportes ancestrais, bem como no mundo todo um movimento de resgate e fomento de jogos tradicionais.

Finalmente, em 2025, terei a oportunidade de testemunhar e trocar experiências do interesse crescente da área em estudo no *XIII Encontro de Jogos Tradicionais de Ribera del Duero*, na Espanha, bem como sigo visitando e conhecendo os territórios amazônidas coletando e ‘caçando’ etnosaberes, etnoconhecimentos e a fabricação desses corpos sujeitos indígenas, pela tora, pela corrida, pela peteca, pelo entofutebol, porém, dentro dos próprios territórios no campo, no cerrado e na floresta.

Figura1 - Corrida de tora-encerramento de luto(cy´jehxut), povo Krikatí, Maranhão



Fonte: arquivo pessoal

Figura 2. Chamada pública 2023, povo Gavião Kyikatejê, Pará



Fonte: arquivo pessoal

Referências

CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA (CTI). *Cultura Viva Timbira: nossas corridas de toras*. CTI/Wyty Catë; Carolina, 2012.

CORRÊA, Katia Nubia Ferreira. *Muita terra para pouco índio? O processo de demarcação da Terra Indígena Krikati*. São Luis: EDUFMA, 2000.

COSTA, Carlos Eduardo. *Ikindene Hekugu: uma etnografia da luta e dos lutadores no Alto Xingu*. 2013. 350 f. Dissertação

(Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. *Etno-desporto indígena: a Antropologia Social e o campo entre os Kaingang*. Brasília/Ministério do Esporte/1º. Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social, 2010.

FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. *Etno-desporto indígena: contribuições da Antropologia Social a partir das experiências entre os Kaingang*. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (Tese de Doutorado em Educação Física), 2006.

FERNANDES, Roberto Rosas. *Abismos Narcísicos*. Curitiba: editora Appris, 2017.

FERNANDES, Roberto Rosas. *Narcisismo e espiritualidade*. São Paulo: Editora Escuta, 2012.

FERRAZ, Iara. *De —Gaviões à —Comunidade Parkatejê: uma reflexão sobre processos de reorganização social*. 1998. 212 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Museu Nacional (Tese de Doutorado), 1998.

GOMES, Fabio José Cardias. O peso da tora: jogos tradicionais Timbiras, cosmopolítica e defesa do território-étnico. In: *Anais do XV Encontro Regional da Associação Brasileira de Psicologia Social-ABRAPSO*. São Paulo. 2021.

GOMES, Fabio José Cardias. Psicologia do Etnoesporte Timbira: aproximações socioculturais e psicossociais da corrida de tora Amazônica. In: VILLA, Carlos de la; FERRARESI, Stela Maris. *Juegos antiguos y contemporáneos em America del Sur*. Argentina: Museu de Juegos Tradicionales, 2022.

GOMES, Fabio José Cardias. SILVA. O etnofutebol do povo Kyikatejê. In: BAPTAGLIN, Lelia Adriana et al. (orgs). *Povos*

originários e Comunidades Tradicionais. Vol 13. Palmas/Cachoerinha: Observatório edições/Fi, 2024a.

GOMES, Fabio José Cardias. SILVA, Everson Carlos da. O etnofutebol indígena do povo Gavião Kyikatejê do Pará: aproximações psicossocial, etnopsicológica e etnoesportiva. In: FERRARI, Carlos Eduardo Rafael et al (orgs). *Universo do Futebol 2: futebol e suas variações ao redor do mundo*. Vassouras/RJ: Universidade de Vassouras, 2024b.

GUEDES, Simone Lahud. *Jogo de corpo: um estudo de construção social de trabalhadores*. Niterói: EDUFF, 1997.

HILLMANN, James. *O pensamento do coração e alma do mundo*. São Paulo: Editora Vozes. (2010).

JUNG, Carl Gustav. *O homem a descoberta de sua alma*. São Paulo: Tavares Martins, 1975.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras: São Paulo, 2021.

KYLASOV, Alexey. *Ethnosport — cultural heritage/Youth – Culture - Politics: historical memory and civilization choice: VIII Commemorative Alexander Panarin Readings (2010): Collection of articles/Ed. V . Rastorguev-Moscow: Moscow State University, MAK Press (in Russian). p. 644-653, 2012.*

MELLATI, Júlio César Corrida de toras. In: *Revista de Atualidade Indígena, Brasília ano I, n. 1, p. 38-45*, FUNAI, 1976.

MELLATI, Júlio César. *Ritos de uma tribo timbira*. São Paulo: Ática, 1978. MUNDURUKU, Daniel. *Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem-viver*. Lorena: DM Produções, 2019.

NIMUENDAJÚ, Curt. A corrida de toras entre os Timbiras. *Mana*, v. 7, n. 2, p. 151- 194, 2001.

NIMUENDAJÚ, Curt. The Eastern Timbira. *University of California American Archeology and Ethnology*, vol. 41, Berkeley and Los Angeles, 1946.

ROCHA FERREIRA, Maria Beatriz. Rocha Ferreira, Maria Beatriz. Indigenous games: a struggle between past and present. *International Council of Sport Science and Physical Education*, v. 67, p. 48-54, 2014.

ROCHA FERREIRA, Maria Beatriz. *Jogos dos Povos Indígenas: diversidades. O Público e o Privado (UECE)*, v. 16, p. 65-80, 2011.

ROCHA FERREIRA, Maria Beatriz. Jogos dos Povos Indígenas: tradição e mudança. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 20, p. 50-52., 2006.

ROCHA FERREIRA, Maria Beatriz. *Jogos e Esportes em sociedades Indígenas: Kaingangkadiwéu*, v. 38, p. 1-12, 2005. www.cereja.org.br.

TERENA, Marcos. O esporte como resgate de identidade e cultura. In: ROCHA FERREIRA, Maria Beatriz et al. *A cultura corporal indígena*. Guarapuava: Ed. UNICENTRO, 2003.

TOLEDO, Luiz Henrique de. Futebol e teoria social: aspectos da produção científica brasileira (1982-2002). *BIB*, número 52, 2º semestre, 2001.

VIANNA, Fernando Fedola de Luis Brito. *A bola, os "brancos" e as toras: futebol para índios Xavante*. 2002. 377 p. Dissertação de mestrado em antropologia social, Universidade de São Paulo, São Paulo, dezembro/2001 (Dissertação), 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Amazônia: Etnologia e história indígena* [organizado em colaboração com Manuela Carneiro de Cunha]. São Paulo: NHII- USP/Fapesp, 1993.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Variações do corpo selvagem*. Catálogo de exposição. Curadoria Eduardo Sterzi e Veronica Stigger, Sesc São Paulo, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas Canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Ubu editora, n-1 edições, 2018.

Capítulo 4

Os Kubeo Yuri Pãrãmena: uma relação de ancestralidade, representação do lugar sagrado e arte rupestre

José Rodrigues Gonçalves¹⁶

Michel Justamand¹⁷

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo realizar uma breve análise sobre os conceitos vinculados ao trabalho de pesquisa em desenvolvimento, na qual é intitulado “Arte rupestre da ancestralidade Kubeo Yuri Pãrãmena”¹⁸: um estudo sobre os petróglifos do *Wakaipani*¹⁹ na comunidade

¹⁶ Mestrando do Programa Pós Graduação Sociedade Cultura na Amazônia-PPGSCA- Universidade Federal do Amazonas – UFAM, turma de São Gabriel da Cachoeira, 2024. Bolsista FAPEAM. E-mail: jrodgoncal@gmail.com

¹⁷ Doutor em Ciências Sociais/Antropologia pela PUC/SP. Professor do Curso de Antropologia, em Benjamin Constant, e do PPGSCA, em São Gabriel da Cachoeira, ambos da UFAM. Orientador do mestrado do autor. E-mail: micheljustamand@ufam.edu.br

¹⁸ *Yuri Pãrãmena*: *Yuri*: é o nome do ser criador ancestral; *Pãrãmena*: netos (plural); Na língua Kubeo ou *Pãmiê* se refere ao povo Kubeo moradores da comunidade Açaí, alto Rio Uaupés, Amazonas, na região fronteira Brasil/Colômbia. *Yuri Pãrãmena*, de acordo o que meus saudosos, Bisavô Joanico Rodrigues, avô Elias Gonçalves e com a colaboração de Manoel Saldanha e minha avó Luísa Rodrigues se refere aos Kubeo de clãs *Yuriwawa* e *Yuremawã*, ambos pertencem ao grupo *Yuri Pãrãmena*. Na narrativa de origem os dois clãs pertenciam à mesma criação sendo irmãos. Assim, com os *Yuri Pãrãmena* houve uma separação ou divisão em dois clãs dentro da realização do evento sagrado.

¹⁹ *Wakaipani*: Para o povo Kubeo *Yuri Pãrãmena* é um lugar ancestral e considerado como lugar de emergência dos primeiros ancestrais humanos *Yuri Pãrãmena*, de acordo com narrativa do lugar é uma casa de transformação desse povo. Trata-se de um sítio

Açaí, Alto Rio Uaupés, Amazonas”. Para isso utilizamos tais com: Pedroso e Andrello (2014), Clastres (1980), Dutra (2018) que estudam a temática. As categorias de epistemes nos levaram ao entendimento das mitologias de origem do povo Kubeo *Yuri Pãrãmena* e como a maioria de nós, indígenas da região amazônica tem na sua narrativa de origem na arte rupestre somos assinalados por seres criadores, lugares sagrados e casa de transformação.

A etnia Kubeo *Yuri Pãrãmena*, moradores da comunidade Açaí, Alto Rio Uaupés, Amazonas, não está fora desse contexto, pois, na visão cosmológica de nosso povo há a união de crenças, ritos, práticas culturais e inscrições rupestres. Essas representações caracterizam o lugar de grande representação viva da ancestralidade, um lugar considerado sagrado, por ser o ponto de origem e de (trans)formação do povo Kubeo *Yuri Pãrãmena*, trata-se do *Wakaipani*, um sítio com petróglifos representando e contando, segundo eles, as histórias dos eventos primordiais dos ancestrais desse povo.

O *Wakaipani* é um lugar com *Toiwaye*²⁰ de petróglifos representativos da mitologia de origem, dos primeiros humanos, onde por meio de artes rupestres tem narrativas sagradas que contam as histórias, feitos heroicos e

Arqueológico com petróglifos relacionados à narrativa de origem e transformação do povo *Yuri Pãrãmena*.

²⁰ *Toiwaye*: Na língua Kubeo/*Pãmiẽ* significa “escrita”.

acontecimentos que trazem as consequências e desobediências postas por espírito criador.

As discussões a serem apresentadas a seguir são de grande importância e representatividade para nós, o povo Kubeo, que por vezes passam despercebidos até mesmo por parte de seus descendentes. Elegemos três categorias que darão fundamento às discussões travadas neste estudo, a saber: 1) Ancestralidade; 2) Representação do lugar sagrado; e, por fim, 3) Arte rupestre.

2 - Os Kubeo *Yuri Pãrãmena*: uma relação de ancestralidade, representação do lugar sagrado e arte rupestre

2.1-ancestralidade

A ancestralidade para o povo indígena não pode ser separada da mitologia. Assim,

as narrativas que falam de “um movimento primordial ao longo dos rios da região, através do qual a humanidade se transformou no que é, deixando atrás de si o mundo subaquático no qual paulatinamente ganhou força e forma”. Isto é, trata-se da história da viagem mítica da cobra-canoa ancestral, “que conduziu os avós longínquos dos grupos indígenas a seus territórios atuais”. Ao longo de seu movimento pelos rios, por meio de sucessivas paradas em locais denominados “Casas de Transformação”, ocorrem os processos de conformação e diferenciação das primeiras pessoas (os ancestrais) que engendram as atuais diferenças entre os povos e os sibs (clãs) da região. (Pedroso; Andrello, 2014, p. 152-153).

Não se sabe exatamente acerca da origem e presença indígena na América Latina. Pouco existe da história indígena nos registros, pois esses estão “guardados” e costumam ser apresentados pela via da oralidade tradicional. Embora, as teorias nos coloquem a imagem de seres com histórias e vida em natureza. Apesar de estudos e pesquisas sobre esses povos e sua origem, formação e transformação ainda não são explicáveis para eles próprios.

Cada povo ou etnias tem as suas mitologias de origens que narram os seus tempos primordiais e a ancestralidade de seu povo, mas, por causa de transmissão de conhecimento por meio da via oralidade, as narrativas com riquezas históricas dos povos vão se perdendo pouco a pouco ao longo dos anos.

A origem dos povos indígenas é fragmentada, e com poucos detalhes, porém, com a apresentação dos mitos de criação e a presença de lugares de surgimento, transformação, simbologias de arte rupestre são seguras pelo entrelaçamento e originalidade das narrações indígenas, e registros imensuráveis do que realmente teria acontecido. Sobre essa ancestralidade, suas percepções do mundo e suas origens, Clastres assinala que,

[...] sendo que numerosos mitos contam as metamorfoses de humanos em astros; designam igualmente os fenômenos naturais "violentos", como o trovão, a tempestade, o raio. Com muita frequência os nomes dos "deuses" referem-se não à ordem da natureza, mas da cultura: fundadores míticos da civilização, inventores da agricultura, heróis culturais às vezes destinados, aliás, depois de cumprida sua tarefa terrestre, a serem corpos celestes ou animais. (Clastres, 1980, p. 70)

Os povos indígenas são movidos pelas lendas, representações mitológicas e natureza com as quais mantem relações de comunicação através de mensagens ocultas, captadas pelos seus descendentes ou ancestrais, que dão voz ou sinais a alguém que a recebe, decifram ou interpretam a mensagem. As mensagens enviadas pelos ancestrais ou seus antepassados são alertas de acontecimentos ou tragédias futuras que virão e, se elas forem interpretadas de acordo com o objetivo, podem prevenir o povo das tragédias e acontecimentos causados pelas doenças e males dos seres da natureza.

A ancestralidade do povo Kubeo *Yuri Pārāmena* está viva no lugar sagrado, o sítio ancestral *Wakaipani* que tem arte rupestre como marcas e simbologias de eventos ancestrais e da formação dos primeiros humanos. É um relato de uma narrativa nos momentos de grandes eventos na qual houve o surgimento dos humanos saindo do mundo das águas, tirando suas vestes das águas para a terra seca e formando assim os primeiros seres humanos ancestrais do

povo Kubeo *Yuri Pãrãmena*. Por causa disso permaneceram nesse lugar por muito tempo e por várias gerações durante os processos de aquisição de saberes de vivência e conhecimentos, rituais de formação e, por fim, em busca de lugar para vivência e permanência para seus descendentes.

Com relação à natureza e a multiplicidade de sentidos da vida e crença nas divindades criadoras, o povo Kubeo *Yuri Pãrãmena* ainda mantém o maior respeito à vida humana com suas culturas, as mitologias sagradas, representatividades míticas e seres do universo. Nesse contexto, o povo Kubeo não se diferencia muito das outras etnias nas formas de contar suas viagens primordiais, formação e transformação dos primeiros humanos por meio de um ser criador do universo com todas as formas de vida na terra. Por meio do mito de origem são contadas histórias da criação ou construção das casas ancestrais e formas de saberes. Vejamos:

Ao contar os mitos, isto é, os kihti, começou com a origem do mundo, dos seres do mundo primordial e sua organização espacial. Ao narrar a origem do mundo, descrevia de maneira detalhada a ação do demiurgo, fazendo analogia com o engenheiro civil, visto que cada parte da estrutura do mundo terrestre, selada com nome, fora fixada no lugar exato e com função específica pelo mestre de obra, o que resultou numa plataforma terrestre.... (Montardo; Rufino, 2017, p. 154).

A ancestralidade dos povos indígenas tem muito a ver com a mitologia de criação antes da criação do universo. De acordo com Lana (2021) e Dutra (2018), as casas transformadoras colocadas servem também como casas ancestrais e saberes sagrados e representação de ser criador na qual denomina os seres criados através de seus feitos e que permite captar a consciência coletiva, a visão do mundo e o conhecimento da natureza.

Outra forma de ver o mundo Kubeo *Yuri Pãrãmena* é por meio do seu criador ancestral, o *Yuri*, que tem representatividade, a condução espiritual e conexão com o mundo terrestre. Ao contar histórias da ancestralidade indígena e sua formação social traz uma organização e rituais de serem seguidos para o bem viver do povo. “A história é constituída de valores morais, éticos, familiares, sociais e políticos. Além disso, a história mostra como as relações inter étnicas devem ser vivenciadas, construídas e reconstruídas ao longo da nossa existência” (Dutra, 2018, p. 17-18).

A formação e a existência do ser criador dos povos indígenas na região do Rio Negro e seus afluentes vem antes da criação do mundo e da humanidade, assim ao narrar à formação do povo,

[...] remetem ao pré-social, ao meta-social: são obras dos que precederam os homens num tempo anterior ao tempo humano, são obra dos antepassados, e o mito, como relato do gesto fundador da sociedade pelos antepassados, constitui o fundamento da

sociedade, a compilação de suas máximas, de suas normas e de suas leis, o conjunto mesmo do saber transmitido aos jovens no ritual de iniciação. (Clastres, 2004, p. 80).

As tradições culturais Kubeo *Yuri Pãrãmena* com suas práticas de rituais sagrados como *dabucuri*²¹ com ou sem *Buku Põewã*²² e representatividade de ancestrais no sentido da compreensão do mundo encontram-se em constante conexão com saberes ancestrais e contato com os espíritos ancestrais, que permanecem como elementos da natureza e dentro das casas ancestrais que são considerados como lugares sagrados e representativos para os povos indígenas praticantes de suas culturas e saberes.

O encontro ou a visita dos ancestrais a seus descendentes de acordo com os conhecedores ou narradores Kubeo *Yuri Pãrãmena* acontecem em algumas épocas do ano, como exemplo na época de *Pãmu Rumu*²³

²¹ Dabucurí: Uma festa tradicional indígena recheada de bebida fermentada que tem por finalidade encontros de comemorações para o fortalecimento de relações de parentesco, trocas matrimoniais e compartilhamento de frutas silvestres. Pode ser realizado com ou sem *Buku Põewã* sagado.

²² *Buku Põewã*: Para o povo Kubeo *Yuri Pãrãmena* se refere ao que foi erroneamente denominado Jurupari, diabo, *bisú* pelos missionários, colonizadores e viajantes. Também se refere às pessoas ancestrais, primordiais, primeiros humanos, de forma que pela narrativa indígena *Yuri Pãrãmena*, *Buku Põewã*, que durante a era da formação e organização social primordial esses ancestrais eram pessoas.

²³ *Pãmu Rumu*: *Pãmu*: tatu; *Rumu*: tempo ou uma época do tatu. Para o povo Kubeo *Yuri Pãrãmena* se refere ao tempo de tatu ou época de tatu, onde nessa época acontecem ou caem tempestades com raios e trovões, conta minha avó Luísa que, “assim, a canoa onde estão os ancestrais ou antepassados falecidos estariam passando na terra, na dimensão dos céus, nuvens na região do Rio Uaupés ou *Wakaipani*, passando pela casa ancestral ou como também é o caso, a passagem de todos os conhecedores, pajé e sábios.”

ocorrência de muitas tempestades com raios e trovões ou em eventos sagrados como dança a com *Buk Põẽwã*, com ritual de passagem. E quando os conhecedores e sábios estão a falecer, recebem visitas de seus antepassados em que fazem ritos fúnebres, que nesse momento a porta da maloca da imortalidade está aberta para receber um novo membro de seu descendente.

2.2 Representação do Lugar Sagrado

Os lugares sagrados para os indígenas têm sua importância na representação à sua vida cotidiana, material, espiritual e estão ligadas diretamente as simbologias, criação do mundo e histórias culturais de um lugar. Isso significa que “do mesmo modo que os cristãos e outras religiões contam suas histórias da criação e a origens do mundo, os povos indígenas do Uaupés e do Alto Rio Negro também tem suas histórias de criação e histórias da origem do mundo” (DUTRA, 2018, p. 16).

Os lugares considerados sagrados para os *Yuri Pãrãmena* sempre serão sagrados enquanto os conhecedores repassarem os conhecimentos aos descentes ou aqueles que compreendem da importância dos povos originários e o que a eles representam esse lugar. Pedroso (2019, p. 294) relata uma expedição feita por ele a um lugar

sagrado do povo Kubeo, o sítio *Wakaipani* da seguinte maneira:

Ao chegar no lugar da transformação, Wakaipani, uma imensa laje de pedra coberta por petroglifos, Jaime iniciou uma apresentação formal com os “donos” e “cuidadores do local”. Seu objetivo era anunciar a nossa chegada de maneira correta, para que tudo corresse bem durante a nossa estadia como mostrou Cayón (2010) em sua pesquisa com os makuna, os lugares sagrados dos povos tukanos são locais de poder muito importantes, constituem a base do trabalho xamânico. Cada sítio ou lugar tem sua própria história de formação que fundamenta seus poderes, bem como possuem espíritos cuidadores ou animais protetores que podem fazer muito mal a pessoas indesejadas que adentrem o local se certa ética não for observada pelo visitante. Sendo assim, como já apontei ao discutir a categoria de dono para realizar atividades em Wakaipani, era necessária uma mediação com estes “espíritos donos”, foi o que Jaime fez.

As manifestações culturais indígenas são denominadas sagradas, pois, durante as realizações ou as práticas desses eventos, seres ancestrais e mitológicos mantêm ligação com a natureza, como nos territórios ou lugares ancestrais onde ocorreram manifestações das divindades criadoras e representatividades de elementos da natureza e animais, esses ainda conservam a representatividade da espiritualidade ancestral aos povos indígenas.

Para os povos Kubeo da comunidade de Açaí (ver figura 1), alto Rio Uaupés, Amazonas, o sítio *Wakaipani* é um lugar sagrado da mitologia de origem e de transformação do povo *Yuri Pãrãmena*, mas ao se tratar do *Wakaipani* o esboço da

**Figura 1. Localização da Comunidade Açaí, Alto Rio Uaupés,
Amazonas, Brasil**



Os Cubeo (sic) do Brasil, da mesma maneira, articulam a iniciação dos rapazes com a invocação dos antepassados, representados nessa circunstância por grandes trombetas, como o são noutras partes por cabaças-maracás. É igualmente muito provável que, entre as tribos do noroeste amazônico (Tukano, Witoto, Yagua, Tukuna etc.) ou do Alto Xingu (Kamayurá, Aweti, Bakairi etc.) ou do Araguaia (Karajá, Javaé), que representam seus "deuses" sob forma de máscaras usadas pelos dançarinos masculinos, essas máscaras, assim como os instrumentos de música, simbolizem não apenas os espíritos da floresta ou dos rios, mas também os antepassados.

Tratando da ancestralidade dos povos indígenas é fundamental lembrar que a territorialidade, pode ser caracterizada ou representada como sagrado para a compreensão do espaço, e esse é imprescindível para a vivência do povo indígena assegurados pela sacralidade de suas origens por meio do lugar de emergência de seus ancestrais. Os povos indígenas da região do Rio Negro e Uaupés, na maioria das vezes, apresentam contos de origem em que os primeiros humanos estiveram saindo da dimensão dos *moãwũ*²⁴, que também é conhecido como “casas dos peixes, localizadas nas cachoeiras no fundo dos rios.” (Jesus et al, 2018 p. 64). Que pela natureza emergiram e desde a sua transformação e formação humana os seus ancestrais tiveram acesso aos recursos naturais como manutenção da vida quanto às práticas de saberes que o mundo oferecia. A manutenção da vida usufruindo na natureza,

por vezes, os lugares sagrados fora criado também por seres ancestrais criadores do universo, esses pensaram aos seus netos que, para a utilização posterior serviria como lugar onde os seus descendentes pudessem com matéria da natureza e contato espiritual obter apoio e promover o bem estar social do povo atendendo de acordo com as suas necessidades, como fazer roça, remédios, pegar vários tipos de frutas silvestres para comer e rio para pescar peixes e outros tipos que precisamos como povo

²⁴ *Moãwũ*: Trata-se como seres ancestrais peixes, ou pessoas peixes na era primordial. De acordo com a narrativa de origem do povo *Yuri Pãrãmena*, os ancestrais que navegavam na canoa da transformação, que ao navegar no fundo do rio se vestiam as vestes de peixes.

Pãmiwã. (conversa com minha avó Luísa, em Agosto de 2024).

A compreensão própria do povo indígena sobre o ambiente de ancestralidade na terra é compreendida como sendo o de sua origem. Deste modo, o local sagrado com representatividade ancestral é entendido como um espaço do cosmos, mitos e simbologias ancestrais mais abrangentes e complexos de serem compreendidos e interpretados de várias formas como em diversas etnias nativas.

Para os povos indígenas, o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam. No território, uma montanha não é somente uma montanha, ela tem um significado e importância cosmológica sagrada. Terra e território para os índios não significam apenas o espaço físico e geográfico, mas é toda simbologia cosmológica que carrega como espaço primordial do mundo humano e do mundo dos deuses que povoam a natureza. (Baniwa, 2010, p. 6).

A compreensão da ancestralidade e lugar sagrado vai além dos limites de uma compreensão de mitologia de origem, que por meio destes podemos fazer uma reformulação referente a essas temáticas de estudo e análise. Em sua ontologia, o mundo indígena, não é igual uma afirmação de uma epistemologia ocidentalizada, é diferente. Cada povo originário segue de um modo seus conhecimentos e saberes próprios de sua etnia. Esse

conhecimento é centrado numa compreensão particular da teoria do que é o corpo e a sua constituição (Barreto, 2021 - 2022).

A compreensão do sagrado tem significação na ancestralidade do povo Kubeo. As artes narram fatos que, muito provavelmente, incidiram nos eventos com seres mitológicos naqueles em que a “magia que envolve os “lugares sagrados”, onde habitam seres ocultos, como os espíritos sábios dos “borum velhos” (Makhián) é vivida através dos sinais de sua existência, marcada através de outra linguagem, visual, misteriosa, simbólica” (Baeta; Mattos, 1994, p. 314).

Ainda sobre o espaço do sagrado, a minha avó Luísa coloca que,

Para os indígenas Kubeo ou “*Pamiwã* que lugar sagrado é ancestral, pois são lugares onde aconteceram eventos ancestrais ou onde os seres *Põẽ etawh* fizeram alguma coisa, uma parada ou ritual durante a viagem ancestral ou são lugares onde ocorreram a formação ou transformação dos povos indígenas, esses são os lugares onde agente vê durante as viagens ao longo dos rios, nas cachoeiras, na montanhas que esses são casas de seres *Põẽ etawh*, que estão localizadas nas regiões estratégicas do mundo, mundo dos *Põẽ etawh Pãmiwã*. (conversas de dezembro de 2023)

Assim, como apresentado na conversa de uma conhecedora Kubeo *Yuri Pãrãmeko*²⁵ percebemos que a

²⁵ *Yuri Pãrãmeko*: Na língua Kubeo *Yuri Pãrãmena* se refere como a *neta* (feminino), sendo assim *Yuri*: nome do ancestral e criador; *pãrãmeko*: neta; neta do *Yuri*

representatividade do lugar sagrado. Sendo ali encontrada a forma dos indígenas manterem suas tradições culturais e étnicas. Essas que são relacionadas às suas teorias sobre o mundo onde a natureza é a testemunha milenar das gerações. Além de serem guardadoras das recordações de tempos imemoriais de um povo. Sem deixar de considerar o aspecto da paisagem de um lugar considerado sagrado.

Para a compreensão mútua da significação e reavivamento das memórias ancestrais, parece ser necessário valorizar as histórias da criação mantidas via oralidade. Transmitidas por meio dos saberes e conhecimentos. Evidentemente, que com a preservação e respeito aos lugares sagrados e suas simbologias expressas nas artes rupestres desses locais como sendo narrativas das populações indígenas.

2.3 Arte Rupestre

Para Gaspar (2006, p.10), a “arte rupestre é uma expressão já consagrada e pode ser mantida [...] é um domínio integrado aos demais aspectos da vida social do grupo que a produziu”. Percebe-se então, que a arte rupestre contém informações que descrevem eventos marcadores de uma determinada época primordial segundo os conhecedores indígenas.

As artes rupestres como parte da representatividade da ancestralidade do povo Kubeo *Yuri Pãrãmena* estão presentes no sítio *Wakaipani* (ver Figura 2). Ali se acredita que está a representação dos primeiros humanos que surgiram ou se transformaram em pessoas humanas emergindo das águas nesse lugar. Por meio dessas artes, no caso dos petróglifos a ancestralidade é exposta com simbologias gravadas nas pedras. Apresentando por meio das imagens²⁶, acontecimentos que ali advieram. Tuyuka e Valle (2019, p.20) sinalizam que “são marcadores de viagens dos *Pamuri Basuka* no passado e constituem uma historiografia visual (um registro da história feito visualmente) na jornada da Transformação.”

Figura 2: Foto do Lugar, Wakaipani



Fonte: acervo do pesquisador, 2024

²⁶ As imagens apresentadas neste trabalho foram feitas por um grupo de estudantes indígenas Kubeo finalistas do Ensino Médio das comunidades Açai e Querarí, Alto Rio Uaupés, Amazonas no ano de 2013, numa visita ao Wakaipani, por tanto, são autorias em grupo obtidas pelo pesquisador.

A contagem de histórias de origem por meio dos petróglifos do lugar significa ou representa uma determinada sociedade indígena. Sendo, nesse caso, uma representação, evidente. Mito e história contêm mensagens ou linguagens que podem ser interpretadas pelo povo. Para Pedroso e Andrello (2014, p, 525-526), sucedem como também de estudo das linguagens verbais e não verbais conforme colocado aqui em que,

A maneira pela qual a mito-história é estruturada e memorizada, e com a maneira pela qual está pode se manifestar também em diferentes formas materiais, “não verbais”, isto é, “como formas verbais e não verbais se relacionam e operam juntas enquanto sistema integrado”, e “em como isso pode nos ajudar a compreender as ideias indígenas de tempo e história, e em como formas orais e gráficas tradicionais perpassam documentos escritos mais recentes”.

A cultura indígena é simbólica, por estar associada ao lugar, cenários, objetos que remetem à sua originalidade e seu povo na construção de uma sociedade organizada, de acordo com seus modos de vida, saberes e conhecimento sobre o mundo. Conforme Tuyuka e Raoni (2019, p. 31), “para se entender de maneira mais profunda a arte rupestre teria que se entender, antes de tudo, o pensamento indígena sobre “*Ųtã Wori*”, “escrito” nas pedras””.

As características visuais das artes petróglifos aparecem no formato de figuras humanas, não humanas com seus

acessórios, formatos de mãos e traços geométricos, linhas sobre pedras, a esse respeito, conforme Tuyuka e Valle (2019, p.28) a Arqueologia, enquanto ciência, busca estudar “a classificação formal da arte rupestre, de carácter arqueológico, colocando de maneira muito resumida, é a identificação de diferenças e semelhanças entre as formas, os temas e as técnicas pelas quais os petróglifos e os pictogramas foram feitos”. Para os estudos vinculados a filosofia indígena uaupesiana, essas abordagens de estudos precisam ser analisadas e, de certa forma, interpretadas por meio das histórias indígenas na forma pelo qual a relação desses petróglifos é intrinsecamente vinculada à origem do povo Kubeo *Yuri Pãrãmena*.

As informações presentes na arte rupestre para o povo Kubeo *Yuri Pãrãmena* contam histórias que dizem respeito à ancestralidade mítica, por meio dessas representações simbólicas observadas nos petróglifos (ver Figura 3). Elas “contariam” sobre como foram os eventos primordiais ou dos próprios símbolos que representam os primeiros humanos ancestrais que emergiram nesse lugar, o *Wakaipani*. Assim, de acordo os anciões conhecedores *Yuri Pãrãmena*, ao contar a narrativa do *Wakaipani*, traz consigo não somente uma história oral, mas uma relação com os petróglifos presente nesse lugar que faz parte dessa narrativa de origem. Assim, com uma história desse povo inscrita nas pedras por

meio da arte petróglifos do *Wakaipani* notamos a presença da ancestralidade nessas simbologias rupestres.

Figura 3: Petróglifos do *Wakaipani*



Fonte: acervo do pesquisador, 2024

Sendo assim, a forma verdadeira de compreender a arte rupestre relacionada às narrativas indígenas como mencionado anteriormente precisa ir muito mais além da pesquisa arqueológica, ou seja, onde os estudos arqueológicos não alcançam, então,

O único caminho possível de continuar um tipo de estudo como esse teria que ser a partir de uma aproximação com os conhecedores indígenas amazônicos para que eles pudessem avançar o conhecimento onde a arqueologia ocidental não conseguia mais prosseguir. (Tuyuka; Valle, 2019, p. 31)

Partindo do modo de pensar dos povos indígenas sobre a arte rupestre de relacionar com a narrativa ancestral e a

mitologia de origem dos povos o *Wakaipani* poderemos considerar como uma grande “casa ancestral”, ou seja, uma casa de transformação, que de acordo com os conhecedores *Yuri Pārāmena* esse lugar é possuidor de uma fonte de origem de todos os saberes e conhecimentos sobre a teoria do mundo e da vida humana.

Ao se tratar do *Wakaipani* como casa ancestral, como contavam os anciões Joanico Rodrigues e Elias Gonçalves, guardava todos os seus ornamentos antepassados sagrados e de sua dança sagrada com *Buk# Põẽwã*, como seus enfeites ancestrais, pinturas, formatos de desenhos simbólicos e representativos da vida da casa, além das características dessas pinturas sagradas.

Os primeiros humanos emergidos nesse lugar pela narrativa de origem dos *Yuri Pārāmena* eram considerados irmãos entre eles antes do processo de separação dos clãs *Yuriwawa* e *Yuremawã*²⁷, todos os ancestrais eram seres mitológicos dotados de poderes sobrenaturais que faziam percorrer por todo o universo em poucos tempos e comunicação entre o ser criador e guardião (ver Figura 4, a seguir).

²⁷ *Yuriwawa* e *Yuremawã*: *Yuriwawa*= clã Kubeo, *Pāmiwã* (não tem explicação específica para esse termo), *Yuremawã*= se refere a uma cobra/jibóia que vive na capoeira, mas os *Yuremawã* se identificam como clã Anaconda. Ainda sobre esse processo de separação dos *Yuriwawa* e *Yuremawã* insere-se na narrativa do *Wakaipani*, no evento da formação social dos *Yuri Pārāmena* no lugar, *Wakaipani*.

Figura 4: Petróglifos do *Wakaipani*, representação do ancestral guardião do povo, *Piāda*



Fonte: acervo do pesquisador, 2024

Figura 5: Petróglifos e local de luta ancestral do *Wakaipani*



Fonte: acervo do pesquisador, 2024

A arte rupestre, petróglifos do *Wakaipani* para o povo Kubeo *Yuri Pãrãmena* são as formas dos ancestrais deixarem um legado a seus descendentes, a forma simbólica de representar a sua origem e a narrativa que conta como aconteceram os eventos ancestrais desde as primeiras gerações dentro da canoa da transformação na qual fez uma viagem ancestral da transformação da humanidade que deu origem ao povo Kubeo *Yuri Pãrãmena*.

Esse legado, atualmente, é um registro de uma narrativa ancestral vinculada a origem, formação social, eventos ancestrais ou como mensagens que podem ser interpretadas como práticas de comportamento social *Yuri Pãrãmena*. Além do mais, é vista como uma forma da presença viva de continuação de saberes ancestrais repassados por meio de via oralidade de várias gerações.

A forma de tratamento realizada sobre os petróglifos da região do Rio Negro e Uaupés pelo pesquisador não indígena e suas primeiras impressões não foram adotadas e descritas pela filosofia indígena, na qual destaca nesse contexto os estudos etnográficos da região e dos petróglifos de Koch-Grünberg (1903-1905/1907), a sua interpretação sobre a origem e o significado dos petróglifos teve grande repercussão no meio acadêmico da época e continua sendo um dos trabalhos relevantes dessa temática. Apresentou os petróglifos na época, levando muitos a acreditarem de tratar

de uma espécie de escrita iconográfica ou o registro de eventos importantes como batalhas, naufrágios, festas rituais, mitos ou marcos territoriais. A maior parte da obra de Koch-Grünberg está voltada para a etnologia indígena da Amazônia especificamente na região do rio Içana, Aiari e alto Rio Uaupés/Brasil e Colômbia.

Ao estudar ou descrever as artes petróglifos estamos além de somente decifrar os desenhos, “a descrição dos petróglifos que ele próprio registrou na região do alto rio Negro, especialmente aqueles encontrados no Içana e Aiari e no alto Uaupés (entre Iauaretê e o rio Cuduiari) inclui, ocasionalmente, a explicação que os próprios índios fornecem” (Koch-Grünberg, 1907, p. 11).

Um primeiro aspecto destacado é que os petróglifos fazem parte de um conjunto de marcas e acidentes geográficos visíveis no território, como cachoeiras, serras, lagos, afloramentos rochosos no leito do rio ou fora dele. Marcas na paisagem atribuídas a acontecimentos na origem do mundo. Para os povos Tukano Orientais que habitam a bacia do Uaupés e Piraparaná, a narrativa de origem da humanidade tem como fio condutor a viagem primordial da Cobra da Transformação, que faz a transformação de peixe em gente. Narrativas que dão sentidos aos contornos e elementos do território, especialmente o curso dos rios – passando pelas casas de transformação, os locais onde esses povos surgiram, emergindo da vida aquática à terrestre, e começaram a ocupar até chegar onde vivem atualmente. (Koch-Grünberg, 1907, p. 11).

De certa forma, tratando das artes rupestres de acordo com Gaspar, “assim o domínio da arte na sociedade considerada simples está particularmente integrado a rotina da comunidade, reforça tradições e tende estar vinculado ao domínio do ritual. [...] considero arte rupestre uma expressão já consagrada e que pode ser mantida” (2006, p. 10).

A compreensão da sociedade indígena se dá pelos mitos, pois por meio deles esses povos mantêm seus conhecimentos, saberes e sobrevivência na natureza. A mãe natureza mantém e preserva as histórias contadas através de desenhos, símbolos, artes e lugares considerados sagrados, que por vezes, na maioria dos povos indígenas, ali se trata de suas ancestralidades e origens.

Todos os sagrados estão conectados com o mundo ou casa de transformação das diversas etnias e tem grande valor simbólico e significado. Não é apenas valorizar as artes, conhecer e interpretar a sociedade indígena, temos que ter explicação e domínio de conhecimento de cada grupo indígena em função da formação que cada etnia desenvolveu durante a viagem e a chegada à maloca da transformação.

Os conhecedores indígenas sempre começam a contar as narrativas míticas com a origem do mundo e a saga dos povos denominados de pamuri-mahsã, tomando-as como princípios e ordenadores do pensamento, fornecedores de elementos que possibilitam a construção de conhecimento Tukano. Elas são também uma forma de introdução de acesso

ao arcabouço de conhecimento, colocando a localização exata do mundo e dos humanos no ordenamento cosmológico indígena. (Barreto, 2018, p. 58)

O povo Kubeo durante a sua formação humana emergiram das águas tirando suas escamas de vida, ou tiraram suas roupas de *moãwũ*, de vida em água para a forma humana, para a vida na terra. Essas narrativas para o povo Kubeo Yuri *Pãrãmena* estão inscritas, ao que tudo indica, nas artes petróglifos do sitio *Wakaipani* na região da comunidade Açaí, Alto Rio Uaupés, Amazonas. Essas simbologias são, portanto, narrativas indígenas de origem, formação e transformação do povo Kubeo Yuri *Pãrãmena*. Tendo, por esse motivo, sua importância imensurável que precisa ser valorizada. É preciso também que haja o reconhecimento do *Wakaipani* como sitio arqueológico dos *Pãmiwã Yuri Pãrãmena*.

E, por fim, que seja dada a devida visibilidade e conservação das artes rupestres – petróglifos – como narrativas ancestrais de um povo. Povo que tem por base a oralidade. Mas que, por vez, tem também seus registros das histórias de tempos imemoriais inscritas na natureza.

Considerações finais

Percebemos, então, que os povos Kubeo *Yuri Pãrãmena* têm uma relação intrínseca entre os três conceitos analisados, a ancestralidade, representação do lugar sagrado e arte rupestre. Ao realizarmos uma breve análise observamos uma relação entrelaçada na formação de um povo, esse que tem as simbologias inscritas na natureza que representa a ancestralidade primordial trazendo uma narrativa da transformação por meio da “canoa” ancestral.

Na representação do lugar sagrado mergulhamos na emergência dos ancestrais *Yuri Pãrãmena*, na qual o lugar é o *Wakaipani*, um lugar considerado sagrado, visto que nesse lugar aconteciam eventos sagrados da formação por meio dos rituais e seus ornamentos sagrados com *Buku Põẽwã*, além do mais, o *Wakaipani*. Sendo que ali, pode ter servido como palco dos eventos de lutas, resistências e formação do povo *Yuri Pãrãmena*.

A arte rupestre como o povo *Yuri Pãrãmena* observou são inscrições simbólicas da ancestralidade são sagrados e representativos dos principais eventos primordiais que ocorreram no lugar durante a formação desse povo.

Observamos que os Kubeo *Yuri Pãrãmena* são povos que, desde a origem, ou seja, desde a viagem da Canoa da Transformação tem suas histórias registradas na natureza, e ao longo da sua formação até a sua emergência da formação

humana no *Wakaipani*. Têm, ao mesmo tempo, registros dos eventos ancestrais por meio da “escrita” ancestral, ou arte rupestre. Essa ainda viva na história do *Wakaipani* vinculada a origem dos *Yuri Pārāmena* e ao sagrado do lugar, que por vez mantida viva pela essência dos ancestrais e seres que cuidam essa riqueza imemorial.

Referências

ANDRELLO, Geraldo (org.). *Rotas de criação e transformação: narrativas de origem dos povos indígenas do Rio Negro*. São Paulo, Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira (Am), FOIRN, 2012, 263 p.

BAETA, A. e MATTOS, I.M. Arte rupestre, etno-história e identidade indígena no vale do Rio -' lo!'. -MG. *Revista de Arqueologia*, São Paulo, v. 8, n. L, p.:303-320, 1994.

BANIWA, Gersem. Territórios etno educacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. Comunicação apresentada na CONAE 2010 – Brasília, CINEP, 2010.

BARRETO, João Paulo Lima. *Waimahsã: peixes e humanos*. Manaus: EDUA, 2018. 128 p.: il.; 21 cm. – (Coleção Reflexividades Indígenas).

BARRETO, João Paulo Lima. *Complementaridade e Transformação Yepamahsã*. Ciclo Antes o Mundo não existia. 2/4 1 *Cadernos Selvagem*, Rio de Janeiro: Dantes Editora Biosfera, 2021

BARRETO, João Paulo Lima. B273k *Kumuã na kahtiroti-ukuse*: uma “teoria” sobre o corpo e o conhecimento-prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro. 2021 189 f.: 31 cm.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 1980/2004.

DUTRA, Israel Fontes. *Bayá, Kumú e Yaí: Os pilares da identidade indígena do Uaupés./Pörö*. Manaus: Editora Valer, 2018. 226p.

GASPAR, Madu. *A arte Rupestre no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2006.

JOSÉ, Adriano de. *Ennu ianáperi: história dos Tariano pelo clã Khoivate/ Adriano de Jesus (Kui), Pedro de Jesus (Pukutha), Luis Aguar (Kuenaka)*. – São Gabriel da Cachoeira, Am: Coidi – Coordenadoria das Organizações Indígenas do Distrito de Iauareté: Foirn – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2018. – (Coleções Narradores Indígenas do Rio Negro; 9).

KOCK-GRUNBERG, Theodor. *Dois anos entre os indígenas: viagens ao noroeste de Brasil (1903-1905)*. – Manaus: EDUA/FSDB, 2005. 627 p.: Il. 23 cm.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. *Petróglifos Sul Americanos*. Theodor Koch-Grünberg; organizado por Edithe Pereira; tradução de João Batista Poço da Silva. –Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi; São Paulo: Instituto socioambiental, 2010, 142 p.:il. Com 29 estampas comentadas; Edição Ernst Wasmuth S/A Berlim, 1907.

LANA, Firmiano Arantes. *Antes o mundo não existia*. Manaus: Editora Valer, 2021.

MONTARDO, Deise Lucy Oliveira; RUFINO, Márcia Regina Calderipe Farias. *Saberes e Ciência Plural: Diálogos e Interculturalidade em Antropologia* Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

PEDROSO, Diego Rosa; ANDRELLO, Geraldo (org.) Rotas de Criação e Transformação: narrativas de origem de origem dos povos indígenas do Rio negro. *Revista de Antropologia*, v. 57, n. 2, p. 521-528, 2014..

TUYUKA, Poani Higino Tenório; VALLE, Raoni Bernardo Maranhão. *ᑭᑭᑦ WORÍ – Um diálogo entre conhecimento Tuyuka e Arqueologia Rupestre no Baixo Rio Negro, Amazonas, Brasil*. *Tellus*, v. 19, n.39, p. 17-37, 2019.

Capítulo 5

Análise das posturas corporais através da transdisciplinaridade de saberes e práticas

Rogério Ricciluca Matiello Félix²⁸

Introdução

A concepção da cultura material como segmento do meio físico socialmente apropriado pelo homem rejeita a noção dos objetos-fetiche. Pelo contrário, eles são considerados, a um só tempo, como produtos do trabalho humano, vetores de relações sociais e conformadores de práticas sociais. Sob esta perspectiva, fica evidente que é a ação humana que se procura captar por meio dos artefatos e, no caso em questão, por meio dos móveis. (Borrego; Marins, 2024)

O presente ensaio se dá a partir da Exposição “Sentar, guardar, dormir: Museu da Casa Brasileira e Museu Paulista em diálogo”, de curadoria conjunta do Prof. Dr. Paulo César Garcez Marins, da Profa. Dra. Maria Aparecida de Menezes Borrego e do Dr. Giancarlo Latorraca. Constitui-se uma adaptação sintetizada da disciplina de extensão oferecida pela USP derivada dessa mostra, ministrada por mim e pelo Me. Wilton Guerra, nos dias 23 e 24 de setembro de 2024.

28 Mestre em História Social - FFLCH-USP. Educador e conservador preventivo no Centro Cultural do Liceu de Artes e Ofícios, E-mail: rogerio.felix@alumni.usp.br

A exposição foi resultado da parceria entre o Universidade de São Paulo com a Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas do Estado de São Paulo para promover a função social do conhecimento das duas instituições. É um diálogo entre acervos reunidos a mais de 130 anos, em uma interconexão de peças que se complementam e se somam em tipologias com móveis ligados a três ações humanas praticadas todos os dias em nossa sociedade, verdadeiros documentos tanto da vida de seus usuários, como das pessoas que os produziram. Especialmente importante para o tocante a esse artigo, a formação desses acervos e em especial as escolhas curatoriais dessa mostra buscaram trazer móveis os quais

São evidências da imensa diversidade cultural e social brasileira, envolvendo as heranças indígena, portuguesa e afro-brasileira, e aquelas ligadas às imigrações vindas da Europa, Ásia e África e às migrações entre os estados brasileiros. (Borrego; Marins, 2024).

Este breve trabalho possui caráter ensaístico e portanto sem pretensões de ser exaustivo ou verticalmente aprofundado, senão uma apresentação horizontalizada de exemplos a serem mais bem escrutinados em estudos alhures. Seu movimento será o de, *à voo de pássaro*, trazer reflexões a partir de alguns dos objetos que estiveram na exposição, resgatando problematizações a respeito deles nas propostas da curadoria e outras das quais delas extrapolam, tomando-as como bases. Especialmente no que tange à relação do uso de

tais objetos e os corpos, oferecendo comparativos dos atos de sentar, guardar, dormir entre momentos históricos e culturas humanas. Assim mostrando a complexidade de informações exploráveis através de tais artefatos e seus usos para pensar criticamente as sociedades de ontem e de hoje.

Balizado com os objetivos deste dossiê de ímpeto decolonial, esse breve ensaio busca evidenciar a horizontalidade entre os saberes holísticos e práticas tradicionais, especialmente os indígenas no território do atual Brasil, e as ciências modernas de matriz europeia, pela transdisciplinaridade que busca ir além da história, antropologia, arqueologia, bem como da ergonomia, fisiologia e mesmo da marcenaria e da produção moveleira, entendidas sem hierarquias entre saberes intelectuais e manuais (Sennett, 2012).

A decolonização enquanto movimento intelectual é bastante múltiplo em correntes e entendimentos. Há por certo muito a conhecer, refletir e apreciar criticamente a seu respeito, vendo suas potencialidades, limites e contradições, aspectos teóricos sobre os quais não discorrerei nestas breves páginas. Neste ensaio utilizarei de alguns aspectos da decolonização que me parecem fulcrais para conduzir as escolhas dos casos compilados. Primeiro, trata-se da compreensão apreciativa sobre a diversidade cultural entre os povos do mundo e suas mudanças ao longo do tempo, “tendo por base os princípios da

igualdade e do reconhecimento das diferenças” (Kauark, 2017). Decolonizar o olhar, paralelamente à luta política por autonomia territorial, é atentar-se ao fato de que os seres humanos podem ter modos de vida e sensibilidades de mundos (Mignolo, 2017) diversos entre si, não sobressaindo-se um em detrimento de outro.

Segundo, a transdisciplinaridade enquanto necessidade não só epistemológica, mas também política sobre os saberes, de forma a remover muralhas entre conhecimentos. Estas foram erigidas com a formação das disciplinas, que em muito tiveram paralelismo com a Modernidade, a formação dos estados nacionais, bem como delimitações funcionalistas sobre o conhecimento, reforçadamente excludentes e eurocêntricos. Cabe agora, aos poucos, “decolonizar, des-segregar e des-generar o poder, o ser e o saber” na expressão de Maldonado-Torres. Segundo ele:

Isto é feito ao criar laços e novas formas entre esferas que a Modernidade ajudou a separar: a esfera da política ou do ativismo social, a esfera da criação artística e a esfera da produção de conhecimento (Maldonado-Torres, 2016).

2 Posturas corporais e suas fontes

Mas será que até de ações as quais parecem tão “simples”, “comuns”, e mesmo “naturais” como sentar, guardar e dormir se pode entender a História? Podem parecer obviedades, mas

aquilo que é considerado óbvio não prescinde de reflexão (Pêcheux, 1988). Tanto por isso diversos dos termos em aspas nesse ensaio são colocados propositadamente de forma a gerar provocações críticas e decolonizadoras de noções ainda comuns para muitas pessoas, tom o qual utilizei para conduzir a discussão durante a aula ministrada

Como diria Paul Veyne (1983), fazer um “inventário das diferenças” entre distintos tempos, espaços e culturas tornará mais evidente as variações possíveis, mesmo em atos tão rotineiros. Isso permite não só valorizar o diverso, como refletir sobre si mesmo: des-reificar o cotidiano. É uma forma de evitar excepcionalismos, supracionismos, xenofobias. Abrir espaço para a crítica, para a desalienação da vida em sociedade e da materialidade e suas cadeias de produção e posse, e estimular a criatividade e uma vida em sociedade mais plural.

Tomando o trecho da epígrafe, penso em algumas questões disparadoras, ao modo da “história-problema” dos Annales e importantes para o trabalho museológico da guarda, preservação e pesquisa de artefatos e demais componentes das culturas humanas: Como perenizar no tempo uma ação? Como musealizar um movimento?

Uma postura corporal não é permanente, e sim efêmera, se a definirmos como:

a posição do corpo no espaço e a disposição relativa de todos os segmentos corporais, formando um arranjo global que estabelece uma relação direta com

a força da gravidade na função exercida de forma estática ou dinâmica (Carvalho et al. 2018).

Ademais, mesmo que seja praticada continuamente uma posição, os corpos que o realizam um dia cessam de existir, posto serem perecíveis como grande parte das materialidades que o envolvem (Rodrigues, Costa, Silva, 2021). Porém, perduram as técnicas as quais esses corpos e suas posturas realizam e passam adiante (Meneses, 1983), bem como há os registros parciais, as representações e os produtos, vetores e conformadores dessas ações, como por exemplo, o mobiliário, as ilustrações, os relatos, as fotografias e filmagens, etc. Assim, há uma multiplicidade de fontes a respeito das posturas corporais de toda a humanidade que podem ser documentalizadas, permitindo a análise crítica sobre os corpos e suas ações e técnicas, sejam do presente, sejam do passado. Seguem os exemplos e suas fontes perfazendo cada um dos módulos da exposição.

3 Dormir

Um dos textos de núcleo da exposição a respeito do conjunto de móveis de dormir lançava a pergunta “Por que dormir com tanto luxo?” Afinal, nenhuma das decorações de móveis ricamente adornados e entalhados em madeiras nobres, como a cama com monograma e serpes entalhadas da imperatriz Teresa Cristina Maria colaboram em nada com o

sono do usuário: em tese, quando a necessidade de dormir aflora como parte dos ciclos circadianos, o organismo precisa repousar de forma urgente, teoricamente sendo indiferente o ambiente no qual esteja, ou o aparato utilizado para tanto, se é que algum for usado.

Figura 1 - Cama, em jacarandá-da-Bahia. Pertenceu à terceira imperatriz do Brasil, Dona Teresa Cristina Maria. Século XIX. Acervo do Museu da Casa Brasileira, Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas



Fonte: Foto José Rosael/Hélio Nobre.

A respeito disso, vale fazer uma digressão através dos estudos de Marcel Mauss, antropólogo francês. Ele foi um dos exemplos pioneiros de pesquisas sobre as técnicas do corpo, e precursor de ideias que viriam a ser importantes para o pensamento decolonial (Martins, 2014). É interessante destrinchar alguns parágrafos de seu texto clássico, intitulado *As técnicas do corpo* (1934), buscando ilustrá-lo de forma

básica, com alguns exemplos de sociedades que poderiam ter sido listadas por ele e usando para analisar os móveis presentes na exposição.

De fato, como pontua Mauss no capítulo em questão a respeito do que ele chama das “Técnicas do sono”

A noção de que deitar numa cama é algo natural é completamente inexata. Posso vos dizer que a guerra me ensinou a dormir em toda parte, sobre montes de seixos, por exemplo, mas que jamais pude mudar de leito sem ter um momento de insônia: somente no segundo dia eu podia adormecer depressa. O que é muito simples é que podemos distinguir as sociedades que nada têm para dormir, exceto "o chão duro", e as outras que se valem de um instrumento. (Mauss, 1934).

Note-se que o princípio do **costume** é importante: o próprio Mauss, devido às imputações da guerra de se dormir quando havia disponibilidade, passou a fazê-lo em qualquer lugar. Porém, levava um tempo para acostumar o seu copo, para as ações motoras se adaptarem. Esse é um dos princípios entre os quais podem levar à formação de uma prática rotineira se tornar um elemento cultural comum a um grupo, mesmo que pareça, por alteridade, tão incomum para outro grupo cultural.

Ao ler o trecho, parece “inacreditável” que algum povo durma diretamente sobre o chão, tamanho o desconforto para uma sociedade acostumada com superfícies acolchoadas e moles para o repouso. Entretanto, de fato há registros desse

comportamento em algumas ocasiões específicas. Por exemplo, os caravaneiros tibetanos fotografados por Pedro, Príncipe da Grécia e Dinamarca, em 1938. Ao dormir ao relento em climas muito frios e quando o solo está molhado, os humanos muitas vezes recorrem a dormir sobre as canelas, pois como explica Tetley:

(...) A borda anterior da tíbia e a borda medial da ulna [não tem] músculos, então nessa posição há apenas pele e osso em contato com o chão frio e a perda de calor é reduzida. O corpo também é dobrado para conservar o calor. (tradução livre) (Michael Tetley, 2000).

Figura 2 - “Quando está muito frio, esta é a posição que os Ladakianos assumem para dormir”. (tradução livre). Pierre Prince de Grèce, 1958



Dentre as populações que se valem de algum aparato para o repouso do corpo separando-o do chão durante o sono, há grande variedade de tipologias. Por exemplo, os que usam travesseiros, apoios para a nuca e diz Mauss: “há os povos com

esteira e os povos sem esteira (Ásia, Oceania, uma parte da América)”, aparatos cujo uso é detectável há milhares de anos. Rompendo as barreiras entre disciplinas - as quais servem apenas para fortalecer a colonização dos saberes - as escavações arqueológicas oferecem ricas informações sobre as formas de repouso dos povos ancestrais, e mesmo sobre as práticas corporais executadas com e através delas. No sítio arqueológico Border Cave, na África do Sul, encontrou-se os remanescentes mais antigos de fibras vegetais deliberadamente utilizadas para repouso do corpo, remontando a mais de 200.000 anos. Inclusive, foi detectada entre os remanescentes de fibras vegetais que compõem a cama a presença de cinzas de carvão com folhas de *Tarchonanthus trilobus*, provavelmente usada como repelentes de insetos pelo seu aroma (Wadley et al., 2020).

Figura 3 - Secção de campo vertical de cama de grama com 43.000 anos de idade em Border Cave, África do Sul. Barra de escala – 10 mm. (Wadley et al., 2020)



Porém, a presença de esteiras em uma sociedade não implica que o seu tipo de uso é universal entre todos os humanos. Pelo contrário, as variações culturais demonstram usos diferentes para objetos semelhantes. Por exemplo, as esteiras dos povos indígenas brasileiros, parte do acervo do Museu da Casa Brasileira são usados antes para o assento e prática de artesanato, do que para o dormir, para o qual se utiliza preferencialmente as redes.

Estas por sua vez, foram adaptadas pelos invasores europeus, fazendo parte dos hábitos das populações híbridas surgidas pelo processo colonizador e formam o Brasil atual, sendo que novos materiais e técnicas de composição passaram a ser usadas, como o raro exemplar de rede de algodão sorocabana, também integrante do rico acervo do Museu da Casa Brasileira demonstra

Figura 4 - Esteira do povo Waiwai e Rede de algodão, Sorocaba (SP), cerca de 1900. Acervo do Museu da Casa Brasileira, Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas.



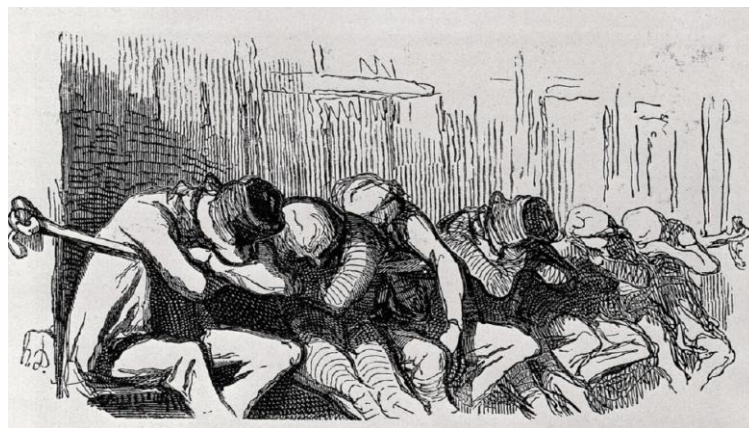
Foto José Rosael/Hélio Nobre.

Por fim, Mauss elenca ainda mais algumas formas de técnicas corporais do sono que talvez sejam algumas das mais “extremas”:

Há as populações que se comprimem em roda para dormir, em volta de um fogo, ou mesmo sem fogo. (...) Há, enfim, o sono em pé. Os Masai conseguem dormir em pé. Eu mesmo dormi em pé, na montanha (...) (Mauss, 1934).

Para além do comparativo distante da etnografia, parecendo “exótico” olhares depreciativos, vemos que entre as populações ocidentais tais posturas também eram realizadas, mas não necessariamente por tradição, mas por necessidade, dadas as violentas condições de desigualdade social. Por exemplo, dada a pobreza nas grandes cidades, registou-se (por exemplo em Paris por Delord, 1853) que muitos indivíduos acabavam imputados a dormir sentados uma ao lado das outras e apoiados em cordas para se defender do frio do inverno congelante. Chamadas na Inglaterra de *Penny Hang*, pois pagava-se alguns centavos para passar essa estadia noturna em albergues ou mesmo bares.

Figura 5 - "Dormeurs à la corde deux sous la nuit ". Honoré Daumier, c.1852



Dessa forma, vemos como o uso de móveis com luxo - tal qual a pomposa cama da imperatriz - não tem necessariamente funções práticas, senão simbólicas, para (re)produzir os processos de distinção social e econômica frente àqueles que sequer tinham teto para se abrigar e algum apetrecho para dormir.

4 Sentar

O ato de sentar igualmente parece ser um dos mais “automáticos” dentre os praticados pelos humanos, mas igualmente é constituído de técnicas do corpo. As maneiras específicas de executar o sentar variam temporal e culturalmente, sendo que a partir deste ato se perfaz, especialmente em ocasiões de sociabilidade (Borrego, 2016), um grande jogo de distinções e exteriorização de status, dentro de profundas e complexas simbologias e ritualísticas. Estas se tornam mais evidentes ao se compararem diferentes períodos e culturas diversas e os suportes materiais usados para tais ações.

Por exemplo, analisando a materialidade de dois exemplares de cadeiras que estiveram na exposição e são pertencentes ao Museu Paulista, sob um primeiro olhar parecem móveis cujas ações de sentar envolvidas são semelhantes. Porém, um olhar mais aprofundado e detalhista, juntamente com os estudos calibrados com outras fontes

históricas (Rede, 1996) permitem compreender as diferenças de uso que se desdobravam entre elas e os propósitos e encadeamento de posturas das quais eram vetores e produtos.

Figura 6 – Cadeira de jacarandá (século XVII) e cadeira em madeira de caviúna (século XIX)



Legenda e fonte: Cadeira de jacarandá do Século XVII, que pertenceu ao vigário da igreja de Santa Rita de Itu e à coleção Sertório. Acervo do Museu Paulista da USP. Foto José Rosael/Hélio Nobre. | Cadeira em estilo Sheraton Brasileiro, em madeira de caviúna, do Século XIX, doada por Júlia Ferraz. Acervo do Museu da Casa Brasileira, Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas. Foto José Rosael/Hélio Nobre.

A cadeira à esquerda, uma das mais primeiras integrantes do acervo do Museu Paulista, feita em jacarandá e couro lavrado, possui grandes travas nas pernas e um peso geral acentuado. É um tipo de móvel feito para uma postura reta, geralmente ficando em posições fixas nas casas, igrejas,

edifícios públicos ou ambientes de corte e usados apenas pela autoridade cujo brasão ou monograma aparecem lavrados no couro. A postura ereta e rígida fazia dessa peça essencial ao jogo de representações das austeras cortes barrocas seiscentistas e potentados coloniais.

Por seu turno, vemos que a cadeira à direita, apesar da feição igualmente retilínea e de espaldar baixo assemelhando-se à primeira, guarda em sua materialidade grande diferenças. Estas incidem em um sentar semelhante à sua congênere, mas menos rígido e com maior conforto e flexibilidade. A trava frontal e posterior desaparecem, permitindo posturas das pernas mais livres.

A ergonomia também é oferecida pela leveza proporcionada pelo espaldar mais enxuto, mas igualmente adornadas por travessa marchetadas e pelo assento curvo, o qual é entrelaçado de palhinha, proporcionando arejamento no assentar, especialmente desejado no ambiente tropical. A leveza da peça a permitia ser mais facilmente manipulada pelos ambientes em que era utilizada (Borrego, 2016).

Assim permitia seu uso em um maior gama de tipos de sociabilidades a serem performatizadas pelos proprietários e convidados, por exemplos em ocasiões de negócios e convenções políticas ocorrendo nos ambientes domésticos, que passaram a ter cada vez mais fluxos ao longo do século XIX, nas sociedades de matriz europeia, notadamente São Paulo,

como demonstrado perspicazmente por Maria Borrego (Borrego; Félix, 2016).

Dentre os povos indígenas do atual Brasil também encontramos a distinção no ato de sentar e artefatos que amparam e adornam de significados complexos esse ato. Por exemplo, os bancos zoomorfos, dos quais o Museu da Casa Brasileira conta com significativos exemplares.

Tais bancos eram assim confeccionados trazendo elementos da natureza de grande significado nas cosmovisões de tais povos, sendo geralmente usados por membros masculinos das aldeias em ocasiões de assembleias e cerimoniais.

As posturas corporais realizados com e através deles seguiam o ensejo ritualístico de destaque, notável inclusive através de fontes arqueológicas centenárias, como na exuberante urna funerária eternizando a postura distinta do falecido cremado que ela comporta, assentado sob um banco zoomorfo.

Figura 7 - Banco do povo Trumai. E Urna funerária antropomorfa de cerâmica do povo Maracá, Sul do Amapá



Legenda e fonte: Banco do povo Trumai. Autoria de Tropi Trumai. 2007, Aldeia Kaupüna, Parque Indígena do Xingu (MT). Acervo do Museu da Casa Brasileira, Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas. Foto José Rosael/Hélio Nobre. | Urna funerária antropomorfa de cerâmica do povo Maracá, Sul do Amapá. c. 1000 d.C. Acervo do Museu Nacional.

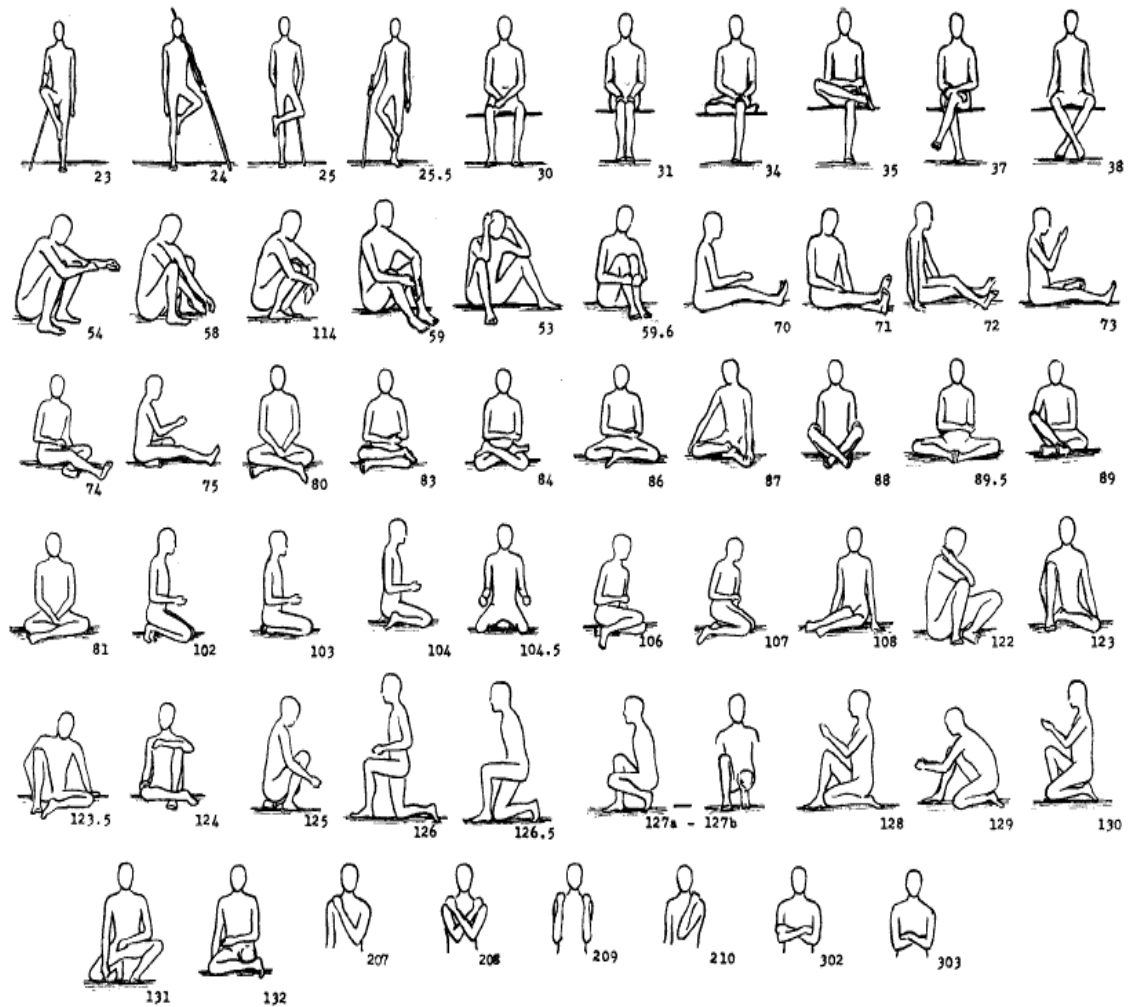
Para além das variações históricas entre uma mesma maneira de sentar e como elas refletem e produzem as formas de sociabilidade de seus contextos sociais, há muitas outras maneiras de performatizar a postura corporal assentada, seja com aparatos, seja sem eles. Por exemplo, entre alguns povos indígenas dos atuais Bolívia e Paraguai encontramos não um mobiliário para amparar o sentar, como se está acostumado no mundo de matriz ocidental, mas sim uma cinta de tecido que apoia as costas e os joelhos em forças opostas, assim garantindo conforto e a permanência na mesma posição por mais tempo, com facilitada portabilidade.

Figura 8 - Indígenas Ayoreo, vivem na região do Gran Chaco, região de divisa entre Paraguai e Bolívia. (Ayoreo, 2024; Argyriades, 2010)



Realizando pesquisa bastante ampliada, através dos bancos de dados de pesquisas etnográficas ao redor do globo, o antropólogo estadunidense Gordon Hewes elencou alguns hábitos posturais e sua distribuição pelo mundo, como na ilustração a seguir se pode observar.

Figura 9 – Figuras esquemáticas de posturas catalogadas



Legenda e fonte: Figuras esquemáticas de algumas das posturas catalogadas para o estudo comparativo. Produzidas a partir de fotografias da literatura etnográfica. (Hewes, 1955).

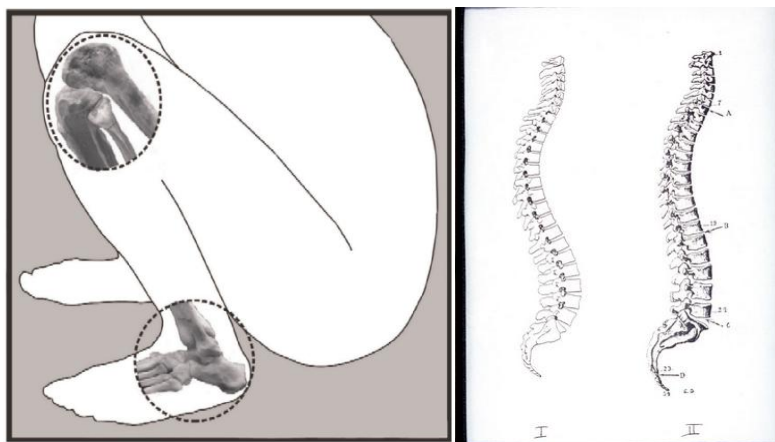
Pelos estudos quantitativos, Hewes notou que algumas das mais comuns formas de se sentar para além da postura com o uso de cadeiras, são a chamada posição de “cócoras” e o sentar “à mourisca” sobre as quais irei abordar sucintamente com alguns exemplos.

Umas das formas de posicionar o corpo assentado sem o uso de um aparato como as cadeiras é a chamada postura de cócoras. Ele é bastante presente entre os indígenas do atual Brasil e em muitos povos da Ásia, e revela como os hábitos corporais influem na própria configuração fisiológica ao longo da formação corporal pela recorrência cotidiana das posturas. Como diz Mauss

Eis aí uma grande quantidade de práticas que são ao mesmo tempo técnicas do corpo, profundas em repercussões e efeitos biológicos. Tudo isso pode e deve ser observado no trabalho de campo; centenas dessas coisas estão ainda por conhecer. (Mauss, 1934)

Por exemplo, entre os povos usuários de cadeiras, é comum a coluna vertebral sofrer achatamento, resultando em uma feição em “S”. Já entre os povos que se assentam dobrando as pernas e joelhos, os tendões das pernas e pés não sofrem o encurtamento causado pelo uso da cadeira, e assim levam os indivíduos a terem a coluna em feição de “J”, sendo que a incidência de dores na coluna, constipação durante a excreção e dificuldade no parto são muito menos comuns entre os povos indígenas.

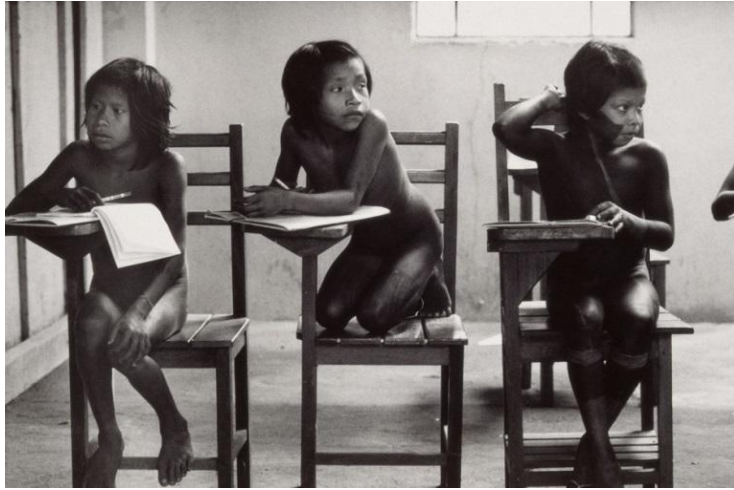
Figura 9 – Figuras esquemáticas de posturas catalogadas



Legenda e fonte: Posição do membro inferior e das juntas em postura de cócoras. (Dlamini; Morris, 2005). | Desenho esquemático mostrando a diferença entre as colunas vertebrais com formato de "S" (I) e em "J" (II). (Douceff, 2015).

Por seu turno, dentro dos processos coloniais de forçar os indígenas a adotarem as posturas e artefatos cotidianos de matriz europeia, grandes choques ocorrem na adaptação corporal. Por exemplo no ambiente escolar o contraste entre a carteira, padronizadora de ações e operando a “docilização de corpos” (Foucault, 2019 [1975]), e o corpo do jovem estudante adaptado às técnicas do corpo de sua cultura.

Figura 10 – Crianças em escola Kayapó



Legenda e fonte: GURAN, Milton, Escola Kayapó, aldeia Djetuktire, 1991 - fotografia em gelatina/prata tonalizada, 23,8 x 30,3 cm. Acervo MASP.

Quanto ao sentar “à mourisca” nomeado pela visão eurocêntrica, especificamente portuguesa, deve seu nome enquanto herança da dominação secular da Península Ibérica pelos povos árabe-berberes, que praticavam tais posturas corporais, e atestadas por fontes materiais, como o tablado, tapete e móvel com pequenas pernas para apoio da pessoa sentada de pernas cruzadas, e iconográficas, como na pintura de Delerive.

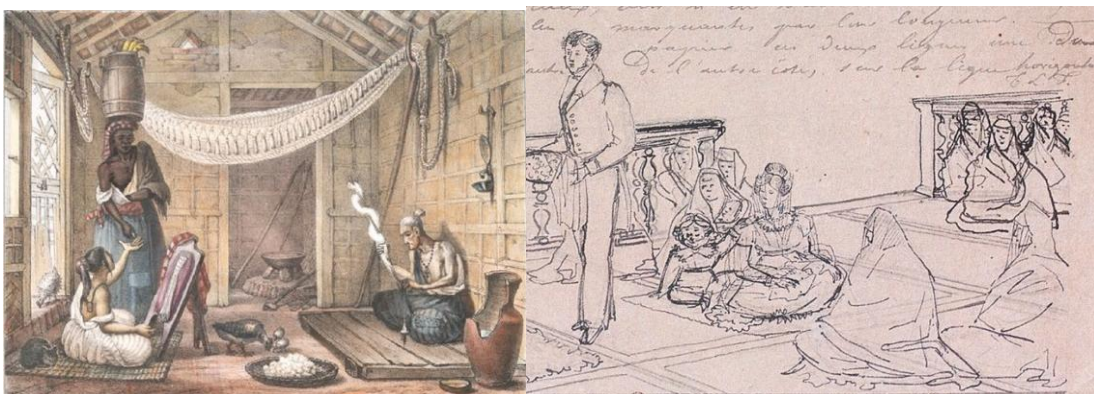
Figura 11 – Marceneiro e sala em palácio



Legenda e fonte: Nicolas Delerive, “O marceneiro de rodas de carroça”. c. 1801. Acervo do Museu de Artes Decorativas de Lisboa. Foto do autor | Sala no Palácio Azurara, Museu de Artes Decorativas de Lisboa. Foto do autor.

Tais hábitos corporais cruzaram o Atlântico e foram praticados até o século XIX no Brasil Colônia, como podemos ver pela iconografia de viajantes como Debret e Saint Hilaire.

Figura 12 – Hábitos corporais



Legenda e fonte: J. Baptiste Debret, “Família pobre em sua casa”, 1827. | Hercules Florence, “A inocência sobre o túmulo de um ilustre liberal”, 1830.

Vê-se como tais posturas são por vezes realizadas sobre o próprio chão, às vezes sobre esteiras e mesmo tablados, posturas semelhantes entre classes e estamentos sociais diferentes, as quais para se distinguir entre si e dos escravizados utilizam-se de aparatos para realizar tal performance do corpo. Como, por exemplo, os móveis chamados marquesas, que aparecem na iconografia oitocentista no Rio de Janeiro, e em artefatos musealizados, como o ricamente entalhado móvel, o qual pertenceu à Marquesa de Santos, Domitila de Castro Canto e Mello (1797, São Paulo – 1867, idem), integrante do Museu Paulista. Seu assento é bastante fundo, permitindo espaço para que a posição das pernas cruzadas se desse elevada do solo, destacada com o uso do mobiliário.

Figura 13 – No século XIX



Legenda e fonte: J. Baptiste Debret, “Uma Senhora de Algumas Posses em sua Casa”, 1823. | Marquesa em jacarandá, século XIX. Acervo do Museu Paulista da USP. Foto José Rosael/Hélio Nobre.

Também em relatos escritos houve comentários sobre tais posturas corporais do sentar. Escreveu a viajante inglesa Isabel Burton (1831, Inglaterra – 1896, *idem*), em passagem por São Paulo em 1865, sobre a sua convivência com a Marquesa de Santos:

We had one very curious character at Sao Paulo. It was the Marchesa de Santos. (...) She had been obliged to adopt up-country habits, and the last time I saw her, she received me en intime in her own kitchen, where she sat on the floor, smoking, not a cigarette, but a pipe. (...). She was a great bit of interest to me in that out-of-the-way place. (Burton, 1893)

Assim, percebe-se como independente da distinção social dentro de um grupo cultural específico, a qual se opera com essas técnica do corpo e os artefatos que as amparam, notamos como essas posturas foram tomadas como indícios de inferioridade racial e civilizacional pelos “olhos do império”, (parafraseando Pratt, 1999), através dos viajantes e cronistas de outros países europeus, como ingleses e franceses.

5 Guardar

Se as relações entre os artefatos de guardar e os corpos não são tão contínuas durante o uso quanto às duas ações anteriormente vistas, isso não significa que elas sejam menos deles imbricados e com suas idiossincráticas temporais e culturais.

Por exemplo, as ações corporais dependem da lógica de guarda a qual os móveis foram projetados para permitir. Como

as caixas e arcas são relativamente baixas, com um tampo superior basculante, isso implica na flexão das costas do usuário para guardar/acessar seus objetos. Estes acabam sendo armazenados segundo uma lógica de empilhamento horizontal. Por suas vez, os guarda-roupas permitem um armazenamento verticalizado e indexado, facilitando a classificação visual, a facilidade e rapidez de acesso, sem haver necessidade de reclinção do corpo (Borrego; Marins, 2024).

No que tange aos contrastes entre os povos de matriz ocidental e as comunidades tradicionais do atual Brasil, uma pergunta fica patente ao notarmos os contrastes entre a materialidade de seus artefatos de guarda é: para que tantas fechaduras e repartições no mobiliário?

Figura 14 – Guardar



Legenda e fonte: Contador, século XVII. Madeira (mogno, pinho), marfim e ferro. Acervo do Museu Paulista da USP. Foto José Rosael/Hélio Nobre.

Por exemplo, o contador ibérico de estilo bargueño: há diversas fechaduras e repartições, mostrando a necessidade de racionalizar e dividir os objetos a serem armazenados segundo categorias. Ao mesmo tempo, o móvel serve para exibição distintiva do proprietário através de sua exuberância de marchetaria, com marfim e folheados de ouro; e serve para esconder e coibir o acesso, senão daquele que as chaves detém.

Semelhantemente, o pequeno artefato de viagem do Regente Padre Feijó possui repartições secretas, que foram descobertas por mim e os colegas das equipes de montagem e conservação da exposição, revelando a preocupação com a intimidade do possuidor e um momento de gênese do sujeito moderno e sua crescente individualização, com novas noções de privacidade. Igualmente há uma técnica do corpo envolvida mesmo nos móveis mecânicos e com segredos, que são formas de saber usar: “ver com os dedos” para saber o ponto certo onde acionar a trava a qual revela as gavetas secretas.

Figura 15 – Gavetas secretas



Legenda e fonte: Vistas da escrivaninha portátil com segredo. Século XVIII, Inglaterra (atribuído). Note-se no destaque (superior à direita) a pequena alavanca de metal, permitindo a remoção do tampo que esconde as gavetas. Pertenceu ao Padre Diogo Feijó (1784-1843). Acervo do Museu Paulista da USP. Foto José Rosael/Hélio Nobre.

Trata-se no caso de materialidades dos artefatos que revelam não somente o ato em si de depositar algo em um recipiente, mas as suas razões sociais. E essas estão relacionadas não somente a um corpo individual e suas ações, mas também aos corpos coletivos e seus acessos e às noções de propriedade e de privacidade. Outras lógicas de armazenamento aparecem, variando conforme a sociedade. Por exemplo, entre os indígenas há menor preocupação em individualizar os insumos alimentares, dado o trabalho ser mais

coletivizado e haver o empenho mútuo pelo “bem viver” (Gordon, 2014; Sampaio e Alcântara, 2017), concepção do pensamento indígena que transcende ao mundo natural e não só à comunidade humana, indo além das subdivisões do cartesianismo ocidental. Assim, não há razão para as cestas terem fechaduras e chaves, bem como os apetrechos usados para transportar tornam-se móveis para guardar quando pendurados nas estruturas das kikrés (casas) dos povos Kayapó-Mebêngôkre, habitantes dos atuais estados do Mato Grosso e do Pará, autores do exemplar do Museu da Casa Brasileira a seguir mostrado.

Figura 16 – Cesto cargueiro



Legenda e fonte: Cesto cargueiro, Povo Kayapó. Acervo do Museu da Casa Brasileira, Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas. Foto José Rosael/Hélio Nobre. | Mulher kayapó-xikrin com cesto cargueiro feminino para carregar na cabeça e com filho no colo. Lux Vidal, 1971. Laboratório de Imagem e Som em Antropologia. FFLCH-USP.

A forma de se transportar os bens é igualmente bastante idiossincrática e contrastantes com o geralmente realizado entre populações de matriz europeia, dado que o cesto é portado através de uma faixa apoiada na testa e nas costas, permitindo os braços livres para outras tarefas como o cuidado das crianças e colheita de alimentos. Além disso, a sua importância não se limita aos usos práticos, estando envoltos esses objetos de vários significados. Primeiro no uso da matéria-prima, tratando com respeito os vegetais que são desmembrados e depois se desfazem, voltando para a terra. E depois durante a sua produção, sendo a forma de educar contando histórias de como os trançados são uma síntese de todo o Cosmos e a relação entre os seres (Borrego, Marins, 2024).

Considerações finais

O artigo se coaduna com o objetivo deste presente dossiê, buscando realizar o tripé de pesquisa, ensino e extensão que balizam a Universidade de São Paulo, especialmente através de seus museus. Isto pois, as suas exposições são embasadas por pesquisas desenvolvidas por anos, culminando nas mostras enquanto espaços e momentos de extensão das atividades universitárias para toda a população fruir e aprender, assim fomentando fortemente o ensino, como na ocasião do curso apresentado e desse próprio artigo, fruto desses esforços.

Pelos exemplos múltiplos pontuados e sob uma mirada transdisciplinar e apreciativa da diversidade cultural, essenciais para o pensamento decolonial, pode-se compreender como até as posturas corporais mais “simples” e que parecem “naturais” são também históricas, isso é frutos da agência humana. Desnaturalizá-las é necessário para compreender, refletir, contemplar e valorizar as coisas à nossa volta, quando nos voltamos a elas.

Isso é possível através de um olhar advindo da decolonização, não escalonando as culturas entre si, ressaltando as suas diferenças e idiosincrasias: são formas diferentes de habitar, sentir e entender o mundo, cada uma com suas potencialidades e limitações.

Esse talvez seja o primeiro passo para a compreensão crítica das alteridades e das identidades dos grupos. E mesmo assim não é tarefa fácil: compreender como a totalidade da vida social em suas dinâmicas, arranjos econômicos e políticos, materialidades, cotidianos e práticas pode ser diferente - e efetivamente é - variando-se a cultura, o tempo e o espaço, significa profunda digressão sobre o próprio viver. Não obstante, é uma tarefa necessária, pois nela está implicada a luta por um mundo mais equânime e justo para com as diversas sociedades coabitantes do planeta.

Entender que mesmo ações aparentemente tão “naturais” como sentar e dormir podem ser realizadas de

formas diferentes entre grupos culturais do passado e do presente é um exemplo de que “outros mundos são possíveis e já existem”, no dizer de Casé Angatu e Ayra Tupinambá (2019), historiador indígena Tupinambá. E, se tomarmos deste princípio, mesmo no que tange as grandes formações sociais e econômicas, sendo elas conglomerados estruturados e estruturalizantes de práticas humanas coletivas e sistematizadas (Bourdieu, 2002 [1972]), elas também poderiam ser mais mutualistas e equânimes, frente à atualidade das sociedades globais de matriz ocidental, tão individualistas e assimétricas.

Referências

ALCANTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver: uma perspectiva (des)colonial das comunidades indígenas. *Rev. Rup.*, San Pedro de Montes de Oca, v. 7, n. 2, p. 1-31, Dec. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-24662017000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan.2025.

ANGATU, Casé; Tupinambá, Ayra. Protagonismos Indígenas: (re)existências indígenas e indianidades. *In*: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci, ROSSI, Miriam Silva (Orgs.) *Índios no Brasil: vida, cultura e morte*. São Paulo: Intermeios, 2019. p. 23.

ARGYRIADES, Marcia. *Chairless by Alejandro Aravena for Vitra*. Yatzer (online) 21/05/2010. Disponível em: <https://www.yatzer.com/Chairless-by-Alejandro-Aravena-for-Vitra>

AYOREO. ASOCIACIÓN INDIGENISTA DEL PARAGUAY (online), 2024. Disponível em: <https://www.asociacionindigenistaparaguay.org/tribus-general/ayoreo>

BORREGO, Maria Aparecida de Menezes; MARINS, Paulo César Garcez (org.). *Sentar, guardar, dormir*: Museu da Casa Brasileira e Museu Paulista em diálogo (catálogo de exposição). São Paulo: Museu Paulista/FAAMP 2024.

BORREGO, Maria Aparecida de Menezes; FELIX, Rogério Ricciluca Matiello. Ambientes domésticos e dinâmicas sociais em São Paulo colonial. *Rev. Hist.* (São Paulo), São Paulo, n. 175, p. 91-132, dez. 2016.

BORREGO, Maria Aparecida de Menezes. Artefatos e práticas sociais em torno das refeições (São Paulo, séculos XVIII e XIX). *Varia hist.*, Belo Horizonte, v. 32, n. 58, p. 101-137, abr. 2016.

Bourdieu, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática*. Procedido de três estudos sobre etnologia Cabila. Oeiras: Celta Editora, 2002 [1972].

BURTON, Isabel. *The Life of Captain Sir Richard. F. Burton*. London: Chapman and Hall. Vol. 1. 1893. P. 480

CARVALHO, Celina Cordeiro;; COELHO, Bruna; MORAES, Cícera;; SOUZA, Isabela Santos; SILVA, Joselania. Alterações posturais em Povos Indígenas. *Revista de Trabalhos Acadêmicos - Universo Recife*, América do Norte, 5, ago. 2018. Disponível em: <http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=1UNICARECIF&page=article&op=view&path%5B%5D=6641>. Acesso em: 05 jan. 2025.

DELORD, Taxile. Jusqu'a la corde. *Le Charivari*, Paris, ano 10, n.233, 21/08/1853. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3058503d/f2.image>. Acesso em: 14 jan.2025.

DLAMINI, Nkosazana; MORRIS, A Ian G. An Investigation of the Frequency of Squatting Facets in Later Stone Age Foragers from South Africa. *International Journal of Osteoarchaeology*. 15: 371–376 (2005). Published online 9 August 2005 in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com). DOI: 10.1002/oa.791

DOUCLEFF, Michaelleen. Lost Posture: Why some indigenous cultures may not have back pain. Reportagem publicada em 8 jun.2015, em *NPR News*. Disponível em: <http://wshu.org/post/lost-posture-why-indigenous-cultures-dont-have-back-pain#stream/0>. Acesso em: 14 jan.2025.

FÉLIX, Rogério Ricciluca Matiello. *Os móveis da terra: dinâmicas sociais a partir da produção e circulação do mobiliário em São Paulo (1700-1830)*. 2018. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.8.2019.tde-14032019-124025. Acesso em: 14 jan.2025.

Foucault, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2019 (1975).

Gordon, Cesar. Bem viver e propriedade: o problema da diferenciação entre os Xikrin-Mebêngôkre (Kayapó). *Mana*, v. 20, n. 1, p. 95–124. 2014 <https://doi.org/10.1590/S0104-93132014000100004>

HEWES, Gordon. World distribution of certain Postural Habits. *American Anthropologist*, v. 57, n. 2, p. 231–244, 1955.

Kauark, Giuliana. Decolonizar a diversidade cultural: Outras interpretações possíveis sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 3, n.3, 2017. <https://doi.org/10.23899/relacult.v3i3.573>

Maldonado-Torres, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 75–97, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>

Martins, Paulo Henrique. O ensaio sobre o dom de Marcel Mauss: um texto pioneiro da crítica decolonial. *Sociologias*, v. 16, n. 36, p. 22–41, 2014. <https://doi.org/10.1590/15174522-016003602>.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo (1934). In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify. 2003.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A cultura material no estudo das sociedades antigas. *Revista de História*, n. 115, São Paulo, 1983, p.103-117.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, n. 1 v. 1, pp. 12-32, 2017

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

Pierre Prince de Grèce, 1958, Chevauchée tibétaine, Fernand Nathan, Paris.

PRATT, Mary Louise. *Os olhos do Império*. Relatos de viagem e transculturação. São Paulo: Edusc, 1999.

REDE, Marcelo. História a partir das coisas: tendências recentes nos estudos de cultura material. *Anais do Museu Paulista*. v. 4, p. 165-82, jan./dez. 1996.

RODRIGUES, Igor M. Mariano; COSTA, Rodrigo Lessa; SILVA, Fabíola Andréa. Perspectivas arqueológicas e etnográficas sobre tecnologias perecíveis: uma introdução. *Revista de Arqueologia*, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 3–14, 2021. DOI: 10.24885/sab.v34i3.980. Disponível em: <https://revista.sabnet.org/ojs/index.php/sab/article/view/980>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SENNETT, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2012

Tetley Michael. Instinctive sleeping and resting postures: an anthropological and zoological approach to treatment of low back and joint pain. *BMJ*; v. 321, n. 7276, p.1616-8. 23-30 dec.2000.

doi: 10.1136/bmj.321.7276.1616. PMID: 11124203; PMCID: PMC1119282.

VEYNE, Paul. *O inventário das diferenças*. História e Sociologia. Brasília: Editora Brasiliense, 1983.

WADLEY, Lyn; ESTEBAN, Irene, DE LA PEÑA, Paloma; WOJCIESZAK Marine; STRATFORD, Dominic; LENNOX, Sandra; D'ERRICO, Francesco, ROSSO, Daniela Eugenia; ORANGE, François; BACKWELL, Lucinda; SIEVERS Christine. Fire and grass-bedding construction 200 thousand years ago at Border Cave, South Africa. *Science*, v. 369, n. 6505, p. 863-866, 14 aug.2020. doi: 10.1126/science.abc7239. PMID: 32792402.

Capítulo 6

Geografia escolar, colonialidade e decolonialidade: diálogos transfronteiriços a partir do audiovisual Amazônia sem garimpo presente na matriz do PAS/UNB

Leonardo Castro de Carvalho ²⁹

Ricardo Chaves de Farias ³⁰

Introdução

O presente capítulo surge em meio a inquietudes de dois professores da Educação Básica que buscaram, na pós-graduação, um dos caminhos possíveis à formação continuada e à possibilidade de confrontar a origem de tais inquietações. Nessa perspectiva, procura-se avançar dentro do que já existe em pesquisas no Ensino de Geografia, ao propor o diálogo entre a Geografia Escolar e a abordagem Decolonial. Entendemos que essa aproximação é mediada, no cotidiano da escola, pela didática própria dessa disciplina, que tem no campo das linguagens e representações o caminho pelo qual

²⁹ Mestrando em Geografia no Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional no Instituto Federal de Brasília (PROFGEO/IFB). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. e-mail: leonardosoetbsb@gmail.com

³⁰ Doutorando em Geografia no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade de Brasília (PPGEA/UnB). e-mail: ricardochaves@outlook.com

os jovens escolares mobilizam pensamentos na construção de conhecimentos. Por isso, daremos atenção especial às linguagens como possibilidade de confrontar os discursos hegemônicos, ao dar voz aos grupos subalternizados e silenciados historicamente, permitindo que seus saberes, cosmovisões e subjetividades coabitem o imaginário dos sujeitos periféricos na significação do mundo.

No caso específico desse texto, a costura será realizada a partir de referencial teórico que envolve a episteme colonial da Geografia, o potencial da Geografia Escolar Decolonial no processo de emancipação dos estudantes - sobretudo os de escolas públicas - e as experiências dos autores com a matriz de humanidades do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). Avaliação externa de caráter processual, voltada ao ingresso dos estudantes, que se vale de uma matriz de caráter multimodal de linguagens, como referência ao diálogo entre diferentes saberes - entre eles os tradicionais - e ciências. Ou seja, constituindo-se como iniciativa voltada para promover o diálogo transfronteiriço que é o objetivo do presente livro. Para tanto, o texto discutirá sobre o audiovisual Amazônia sem Garimpo e sua contribuição em uma aprendizagem decolonial e potente à formação dos sujeitos escolares.

É necessário contextualizar o tempo e o espaço de escrita por esses professores-pesquisadores. Trata-se de uma fase, que

ainda colhe frutos dos desmontes na Educação, provocados pelos governos liberais pós-golpe de 2016. Desse modo, escreve-se na vigência do chamado novo ensino médio, organizado durante a gestão Temer (2016 - 2018), o qual atacou diretamente as ciências humanas, cada uma com sua identidade, ao abordá-las como grande área de humanidades. Fato que diminuiu a carga horária das disciplinas, abrindo espaço aos itinerários formativos - muitas dos quais, organizaram-se como arranjos improvisados, para professores trabalharem áreas diversas, muitas delas, com foco no discurso neoliberal do empreendedorismo e precarizante, do microempreendedor individual. Ademais, a gestão Bolsonaro (2019 - 2022) que ganhou toques de necropolítica, com a ineficiência na condução da crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19 e abordou a Educação brasileira, conforme a pauta de costumes conservadores. Nessa fase, foram constantes os ataques discursivos à figura de nomes como Paulo Freire - reconhecidamente um educador voltado às camadas populares - e aos professores, os quais foram responsabilizados pelos baixos índices alcançados pelos estudantes brasileiros, em avaliações organizadas por instituições hegemônicas, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de responsabilidade da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Dessa forma, espera-se contribuir com uma educação geográfica emancipatória, decolonial, cidadã e com foco no território, pois os estudantes de espaços periferizados, precisam ter acesso a saberes que emergem de suas espacialidades, conduzidos a conhecimentos científicos, de forma horizontal, uma vez que ambos são relevantes à formação dos escolares e precisam dialogar, no sentido de potencializar os usos do meio social de desenvolvimento, como diria Vigotski. Isso não só permite uma compreensão mais profunda sobre quem somos, mas também concede autonomia na interpretação das relações de poder que atravessam o cotidiano dos sujeitos periféricos em diferentes escalas, desde o corpo-território à organização do espaço.

Pelas razões já explicitadas, escolhe-se a abordagem decolonial, em função do lugar geográfico onde os autores escrevem. O Brasil, situado na América Latina! Espaço visto pelas instituições hegemônicas do mundo, como fornecedor de recursos naturais e força de trabalho apta à realização de atividades pouco complexas. Esta região, recebe recursos e orientações de instituições como Unesco e Banco Mundial, para manter os sujeitos hegemonzados com formação escolar precária e o pior: desacreditados da potência que a educação escolar possui, no sentido de transformação pessoal e espacial, uma vez que pessoas empoderadas por conhecimento e senso

crítico desenvolvido, têm condições de provocar verdadeiras revoluções na escala dos micropoderes e além.

Sujeitos que reconhecem as próprias condições socioespaciais, muitas vezes em vulnerabilidade social, podem atuar na transformação, mediante ações organizadas pelo poder popular. A Geografia Escolar tem mais a oferecer ao contexto formativo do que informações gerais sobre o mundo. Junto dela, o raciocínio geográfico na mobilização de pensamentos coerentes à espacialidade dos sujeitos, com maiores condições de envolvimento em lutas organizadas e coerentes com as transformações, tão necessárias ao bem viver e ao direito à terra, à moradia e à dignidade.

Para a ocorrência do que é vislumbrado como utopia, é necessário formação inicial e continuada dos professores de Geografia. A clareza epistemológica e situada espacialmente desses profissionais agrega valor ao processo de ensino. Por essa razão, busca-se uma Geografia Escolar crítica e decolonial, envolvida nas lutas populares, de sujeitos que reconhecem a relevância do diálogo e da ascensão necessária entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos. Essa situação tem a contribuição do PAS/UnB , com obras que ampliam o repertório cultural dos estudantes e apresentam outras ontologias e cosmovisões, como o caso dos povos originários, apresentado em nosso texto.

2 A geografia como instrumento da colonialidade do ser, do saber e do poder

O conceito de colonialidade compreendido como os efeitos persistentes do colonialismo, que se reproduzem no tempo e no espaço para além dele como período histórico e modelo de dominação, veio à tona no início do século XXI a partir das contribuições do grupo de pesquisadores latino-americanos (ou radicados na América Latina, fortemente comprometidos com a causa) Modernidade/Colonialidade. O sociólogo e pensador humanista peruano Aníbal Quijano (1930-2018), um dos grandes expoentes do grupo, considera que a colonialidade se mantém, por meio das formas como as estruturas de poder político, econômico, social, cultural e epistêmico da contemporaneidade perpetuam a lógica do colonialismo (Quijano, 2005).

Antes de entrar nas especificidades da dimensão epistemológica do colonialismo e, por consequência, da colonialidade, é importante salientar que o colonialismo estrutura-se sob a lógica da dominação territorial, social, política e econômica promovida pelos europeus a partir do século XV no continente americano. Esse processo significou a imposição de um sistema econômico capitalista extrativista, que considera os componentes físico-naturais recursos a serem apropriados, transformados e comercializados para a manutenção de uma estrutura de acumulação, ou seja, o

território percebido como recurso a ser expropriado pelos europeus. A escravização de povos indígenas e africanos foi a força motriz do referido modelo econômico que não só desumanizou e explorou seres humanos, mas também subalternizou cosmovisões, culturas e conhecimentos, destituindo-os de suas identidades, linguagens e, portanto, subjetividades. Tudo isso a partir das conversões forçadas, proibição do uso da língua nativa, estigmatização de suas práticas tradicionais, entre outras questões.

De acordo com Torres (2007), a colonialidade “se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (Torres, 2007, p.131), ou seja, a ideia da suposta superioridade racial entre o europeu e o não-europeu se constitui como pedra angular desse sistema. Ademais, o autor ainda afirma que a colonialidade “se mantém viva nos textos didáticos, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Torres, 2007, p.131). Portanto, a verdadeira emancipação dos povos latino-americanos pressupõe confrontar essa lógica em diferentes frentes (Walsh, 2009), entre elas a dimensão do conhecimento. Nisso consiste a ideia de decolonialidade ou abordagem decolonial.

Nesse sentido, considerando que a colonialidade possui uma dimensionalidade no campo da produção de conhecimento, ou seja, nos padrões e métodos que definem aquilo que a sociedade entende por conhecimento formal, é importante observar que todos esses parâmetros estão assentados geograficamente na Europa, na perspectiva de Descartes e Kant. De acordo com Grosfoguel (2007), a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (Grosfoguel, 2007, p.35), se constituindo, portanto, uma geopolítica do saber. Daí a relevância de pensar a relação entre o conhecimento tradicional e o científico de forma horizontal, ou seja, de maneira não hierarquizada, para que os diálogos transfronteiriços sejam possíveis, assim como para que se possa romper com a lógica da negação do outro, própria do colonialismo e da modernidade.

Nesse contexto, torna-se importante questionar: qual é o papel da ciência geográfica e da geografia escolar, tanto na consolidação da colonialidade como na desconstrução dela? É fato, que para pensar na Geografia como elemento de desconstrução dos efeitos da colonialidade, é necessário compreender de que forma ela contribuiu para esse fetichismo epistêmico eurocêntrico (Oliveira e Candau, 2010) se consolidar como realidade. Portanto, ao pretender uma Geografia

contribuinte do processo de emancipação dos sujeitos escolares, antes é necessário compreender a base epistêmica estruturante e correspondente à formação dos professores, bem como do ensino na escola.

A consolidação da Geografia como ciência se dá no século XIX, sob a lógica do iluminismo e do positivismo europeu, movimentos filosóficos que contribuíram para a ideia de um determinado modelo de desenvolvimento e progresso, assentado na razão (na perspectiva eurocêntrica), assim como para as próprias bases do pensamento científico. No entanto, essa ideia estava fortemente atrelada aos interesses europeus na colonização da África, Oriente Médio, Sul e Sudeste Asiático e Extremo Oriente. Dessa forma, a Geografia, ainda jovem ciência, também foi influenciada por esse movimento. De acordo com Moreira (2014):

A partir dos anos 1870 as sociedades mudam de orientação, desvinculando-se paulatinamente da tarefa de fazer ciência para a de subsidiar os projetos de conquista e domínio de territórios pelas grandes corporações de indústria e comércio, por meio de seus Estados. A Conferência Internacional de Geografia, de 1876, convocada pelo rei belga Leopoldo II junto às sociedades de geografia para decidir a partilha da África, é seu marco inaugural (Moreira, 2009a). Cessa o período de auge científico de 1840-1850. E inicia-se o de auge imperialista de 1870-1920. É assim que as atividades de formulação metodológica de realização dos trabalhos de investigação, produzidas pela comunidade científica em seus balanços internos da experiência de expedições e viagens e passadas aos naturalistas como orientação para as expedições e viagens seguintes - e que vão significar os primeiros

ensaios de teoria e método da ciência natural e humana moderna -, são substituídas agora pela de formulação de metodologia de conhecimento linguístico-cultural como caminho de abordagem de conquista territorial e econômico-comercial dos povos (Moreira, 2014, p.84)

Portanto, após o período em que o romantismo filosófico influenciou a concepção de Geografia como ciência que estuda a relação sociedade-meio em uma perspectiva ontológica, marca do período dos grandes expedicionários naturalistas, como Humboldt e Darwin, a ciência geográfica enveredou pelos caminhos do iluminismo e positivismo neokantiano que a colocaram como uma das armas metodológicas da própria dominação colonial imperialista europeia.

No período de sistematização da Geografia enquanto ciência, na Alemanha, o país estava passando pelo processo de consolidação do capitalismo após o fim da sociedade feudal com o processo de unificação tardia. De acordo com Silva (2020), em sua dissertação de mestrado em que aborda a necessidade do diálogo entre a Geografia e o pensamento decolonial, a autora afirma que o “(...) capitalismo incipiente necessita de matérias-primas e de novos mercados, para expandir o comércio, precisando assim, conquistar novos territórios” (Silva, 2020, p. 35). Vão no mesmo sentido Costa; Rocha (2010), que detalham o processo da seguinte maneira:

O contexto do surgimento e organização da geografia está relacionado com o processo imperialista e expansionista das grandes potências europeias(Sic) entre os séculos XVIII e XIX. Isso estruturado sobre as bases do positivismo. O fato contribuiu decisivamente para a constituição de uma ciência preocupada em atender aos anseios capitalistas e voltada para a expansão territorial e comercial. A geografia científica nasce durante o triunfo da burguesia na Alemanha e passou a ser usada com fins políticos expansionistas. Os alemães, que entram tardiamente nas relações capitalistas de produção, em razão da unificação tardia, utilizaram a nova ciência para atingir suas necessidades imperialistas de expansão territorial e comercial. (Costa; Rocha, 2010, p.31 *apud* Silva, 2020, p.35).

A relação da Geografia com o imperialismo e o expansionismo europeu, bem como com a consolidação do processo de subalternização dos povos não-europeus não se limita apenas ao contexto da época, uma vez que os próprios fundadores tinham relações diretas com a nobreza e a burguesia que se consolidava como classe dominante na Alemanha. Alexander von Humboldt foi conselheiro do rei da Prússia durante o processo de unificação política, enquanto Carl Ritter foi tutor dos filhos de uma famosa família de banqueiros (Silva, 2020, p.36). Pode-se mencionar, também, o papel do determinismo geográfico defendido por Friedrich Ratzel (discípulo de Ritter), fruto da aproximação com o pensamento darwinista, o qual considerava que as condições naturais determinam as características e histórias das sociedades. Esse discurso serviu como base para a subalternização de outros povos, em uma perspectiva cultural,

epistêmica e social, além de conceder base científica para teorias de supremacia racial. Além disso, ainda pode-se mencionar as contribuições de Ratzel ao expansionismo territorial bismarckiano com sua teoria do Espaço Vital.

A escola francesa também deu suas contribuições ao colonialismo e imperialismo europeu, também influenciada pelo positivismo. As críticas de Paul Vidal de La Blache ao determinismo alemão refletiu mais a disputa teórica e geopolítica entre as duas potências do que a proposição de algo livre das influências políticas e econômicas (inclusive apregoada pelo positivismo). Abordando esse tema, Moraes (2005) afirma que La Blache:

(...) critica o expansionismo germânico, ao mesmo tempo em que resguarda uma legitimação da ação colonial francesa. As fronteiras européias(Sic) definiriam domínios de civilização, solidamente firmados por séculos de história. Assim, qualquer tentativa de não respeitá-las significaria uma agressão, na medida em que estes limites seriam fruto de um longo processo de civilização. Note-se que a ação imperial francesa não se concentrava na Europa; era principalmente um expansionismo colonial, que tinha por espaço a Ásia e a África (Moraes, 2005, p.83).

Portanto, ao adotar o discurso da colonização como missão civilizadora e dar base teórica para isso por meio da teoria do gênero de vida, La Blache também vai servir de arcabouço teórico para os processos de dominação colonial europeia conforme o discurso da suposta superioridade. Como veremos mais adiante, esse pensamento que serve como base

da geografia regional vai influenciar diretamente a consolidação da geografia brasileira, a partir da atuação de discípulos de La Blache nos primeiros anos da geografia universitária brasileira, como Brunhes, na recém fundada Universidade de São Paulo (USP), nos anos 1930.

É importante salientar, que durante o colonialismo na América ainda não existia ciência geográfica. No entanto, os conhecimentos geográficos foram fundamentais para as chamadas Grandes Navegações, tanto na sua dimensão cosmológica - que usa referências astronômicas de orientação a olho nu ou com instrumentos -, quanto na sua dimensão cartográfica. Por isso, é possível afirmar, desde a epistemologia da Geografia, que ela deu contribuições para o colonialismo e, em alguns aspectos, para a colonialidade do ser, do saber e do poder. De acordo com Mignolo (2005) e Castro-Gomez (2005), as ciências humanas, de forma abrangente, contribuíram para a formação de uma historiografia que se baseia na concepção europeia de desenvolvimento e progresso, adotando esse modelo como referência. Essa visão não apenas justificou o colonialismo ao legitimar a suposta superioridade europeia, mas também consolidou a colonialidade do poder.

No que diz respeito à consolidação histórica da Geografia Escolar brasileira, é possível verificar o uso do ensino da Geografia como disciplina escolar pelo aparato ideológico do Estado em formação, de maneira a contribuir para a

consolidação de um sentimento nacional cujo as bases econômicas, sociais e políticas significavam uma continuação daquilo que era o próprio colonialismo. Trata-se da construção de uma identidade nacional patriótica (Leite, 2002), a serviço da consolidação do domínio territorial do Estado brasileiro, em uma proposta de homogeneizar as diferenças regionais e manter o poder hegemônico estatal no processo formativo dos sujeitos, de modo a constituir a identidade nacional.

No Brasil, existem relatos da prática de ensino de conhecimentos que hoje entendemos como geográficos, desde o período dos jesuítas. No entanto, se considerarmos a educação formal, como política de Estado, Silva (2012) aponta a presença da Geografia nos primeiros exames de ingresso ao nível superior ainda no período joanino, afirmando que esse período da história da Geografia costuma ficar esquecido, bem como a introdução desse ensino no movimento científico vivido nas escolas técnicas do ensino superior iniciantes após a chegada da corte portuguesa ao Brasil. Para Moreira (2014, p.95), a geografia escolar, portanto a que se ensina, é uma modalidade de circulação que integra o aspecto analítico, da geografia acadêmica, e o aspecto operacional, da geografia aplicada, num só sistema de ideias. O autor ainda considera que a consolidação da geografia acadêmica se dá na década de 1930, no Brasil, como profissão, e assim também nasce a AGB. Não obstante, o Colégio Pedro II ao ser inaugurado em

1837, já apresentava a disciplina como uma das presentes no currículo a ser lecionado. Dessa maneira, a geografia escolar brasileira é mais antiga que a geografia acadêmica. Apesar disso, ambas serviram ao mesmo propósito inicial: servir ao Estado brasileiro, no processo de formação da identidade nacional e consolidação do poder sobre corpos e territórios.

A geografia universitária tem início em 1934 com a criação da USP e da antiga Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, no Rio de Janeiro, atual UFRJ. Já a geografia aplicada em 1937, com a fundação do IBGE. A predominância de estrangeiros nos quadros, especialmente vindos da França, fez com que a geografia brasileira fosse influenciada por essa escola, tendo em La Blache, Sorre, Sauer, De Martonne, Brunhes, Reclus e Ratzel (alemão) e outros como principais referências teóricas. Desses quadros, o professor Ruy Moreira faz referência à Pierre Monbeig, Deffontaines, Francis Ruellan e Leo Waibel (Moreira, 2014).

O início do século XX foi marcado pela consolidação de um ensino de Geografia ainda descritivo, e que estava a serviço de contribuir à estruturação do sentimento nacional. Lopes (2023) estabelece como ponto de partida a análise do ensino de Geografia nas décadas de 1950 e 1960, afirmando que não existe grandes diferenças com o que se fazia nas décadas de 1930 e 1940, pois o ensino de Geografia continuava a ser orientado pela Reforma Capanema, de 1942, auge da ditadura

Varguista, que apresentava forte discurso ideológico com a proposta de educar para a pátria. Tal fato distanciou as influências do escolanovismo, que tinha como princípio “educar para a sociedade”. Essa mesma reforma instituiu o ensino técnico profissional e manteve o caráter elitista do ensino secundário.

A reforma Capanema colocou a Geografia e a História como elementos fundamentais ao desenvolvimento da ideologia nacionalista, comum a regimes autoritários, uma vez que instituiu o ensino de Educação Moral e Cívica na escola e na formação docente das duas disciplinas. De qualquer forma as mudanças não foram significativas, uma vez que se mantinha o caráter de extensos conteúdos que super exploravam a memorização de dados e fatos geográficos. As poucas alterações estão vinculadas a uma perspectiva de Geografia Moderna, introduzida aqui por Delgado de Carvalho, que criticava a Geografia ensinada no Brasil desde os anos 20. Essa Geografia escolar moderna, de acordo com Albuquerque (2011) vai perdurar até a década de 1970, quando a Geografia e a História são substituídas por Estudos Sociais, e se verifica o surgimento de uma perspectiva tecnicista.

No campo da formação docente, a LDB/61 estabeleceu o período de quatro anos para a formação na licenciatura em Geografia. No entanto, a portaria nº 117 do MEC de 1966, estabeleceu a licenciatura curta em Estudos Sociais,

considerada uma formação superficial e sem lastro epistemológico e metodológico. De acordo com Pizzato (2001) os Estudos Sociais vigoraram até 1986 exercendo o objetivo de mascarar as questões de classe, a repressão política e dificultar a formação do senso crítico nos estudantes. Segundo Conti (1976), destituídos da possibilidade de promover reflexões críticas da realidade, os professores propagavam uma ideia harmoniosa de sociedade, fazendo os alunos acreditarem que existia igualdade de oportunidades a todos. Proposta coerente com o discurso da ditadura militar vigente no país durante 21 anos, a qual perseguiu, torturou e matou, quem se posicionasse de forma crítica à realidade social brasileira. Nesse sentido, o escolanovismo é substituído pelo tecnicismo.

Percebe-se até aqui, que apesar de mudanças legais ou de gestão da política educacional, no caso da Geografia, há uma ampla utilização dela para fins ideológicos que subsidiaram a permanência da estrutura política e social ora no poder. Seja através da utilização de seus conceitos e categorias para desenvolver um sentimento nacional e patriótico, seja pela fragmentação e afastamento de seus conteúdos da realidade dos estudantes no espaço escolar, tornando-o repetitivo e acrítico, no sentido de inviabilizar uma percepção crítica da realidade, que permitisse às camadas mais populares entenderem as questões de poder e classe às quais estavam submetidas. Cabe salientar, que o aspecto reprodutivista da

Geografia, e demais ciências humanas, contribuíram para a manutenção de um *status quo*, cuja classe dominante beneficiou-se da estrutura fundiária, política e econômica do colonialismo. Desta forma, tal manutenção se constitui como a própria reprodução da colonialidade do ser, do saber e do poder no tempo e no espaço.

Esse processo começa a mudar apenas na década de 1970, com a Renovação Crítica da Geografia, no Brasil. Pode-se destacar as contribuições do professor Vesentini, quando apresenta a edição brasileira do livro de Lacoste em que o autor constroi os conceitos de *Geografia de origem* e *Geografia dos professores* (Lacoste, 2010, p.13). Mostrando que a descrição fragmentada de características físicas do espaço empobrecia a Geografia e a colocava à serviço de um sistema de exploração do homem pelo homem. Portanto, o caminho da Geografia crítica e do ensino da Geografia nesse mesmo viés, precisava estar a serviço das análises da influência das relações de poder (política, econômica, social e cultural) no processo de apropriação e transformação do homem no espaço, criando diferentes espacialidades e territorialidades. Apesar de estar atrelada a teorias desenvolvidas na Europa (o marxismo), já é uma abordagem contra hegemônica, pois confronta as contradições próprias do capitalismo e possui um discurso pluralista com relação ao ser humano.

Dentro da linha crítica, o professor Milton Santos aborda os efeitos do colonialismo em várias de suas obras, principalmente nas que tratam da globalização e da formação do espaço geográfico. Uma das obras mais importantes nesse contexto é *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (2000). Nesse livro, Santos discute como o colonialismo e a globalização, no modelo capitalista atual, perpetuam desigualdades e reproduzem a dependência dos países periféricos em relação aos países centrais, um legado direto do colonialismo. Outro livro relevante é *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção* (1996), onde Santos explora a influência do colonialismo na produção do espaço geográfico e nas relações de poder, destacando como essas dinâmicas moldam o mundo contemporâneo. Ambos os livros oferecem uma perspectiva crítica sobre os impactos do colonialismo e a sua perpetuação através de novas formas de dominação, como a globalização neoliberal.

No campo da Geografia Escolar, os trabalhos de dissertação de doutorado das professoras Sônia Castellar, Lana Cavalcanti e Helena Callai representam um marco para a constituição de uma teoria crítica do ensino de Geografia, desde a década de 1990. Neste período consolidou-se a visão do papel da disciplina na educação básica como fundamental para uma formação cidadã, pois desenvolve uma forma específica de pensamento, o geográfico, fundamental para a

consolidação da leitura de mundo (Cavalcanti, 2019), por meio das diversas formas de representações que os seres humanos fazem dele.

O giro decolonial do início dos anos 2000, impactou todas as áreas das ciências humanas, impulsionando cada área a refletir sobre os efeitos da colonialidade e, a partir disso, atuar no sentido de confrontar essa lógica. Entendemos que a Educação Básica é o *locus* ideal para estruturar a capacidade interpretativa dos sujeitos no que diz respeito às relações de poder que atravessam suas vidas e como elas se materializam no espaço. Desta forma, se a Geografia escolar e acadêmica foram utilizadas historicamente para consolidar as estruturas multidimensionais da colonialidade, cabe a elas contribuírem na desconstrução dessas estruturas a partir de sua perspectiva decolonial desde a Educação Básica. Esse tema discutiremos na seção que se segue.

3 O papel da perspectiva decolonial da geografia escolar na descolonização da leitura de mundo

A utilização da Geografia científica e escolar como ferramenta de consolidação das relações de poder político, econômico, sócio-cultural e epistêmico não foi fruto do acaso. Os saberes oriundos delas promovem a mediação entre o indivíduo e a sua compreensão das espacialidades e territorialidades. Daí a importância dos movimentos (inclusive

acadêmicos) contra hegemônicos ocuparem os espaços que historicamente lhes foram negados, para quebrarem o monopólio da narrativa única.

A Geografia que se ensina na Educação Básica possui uma interface importante com a Pedagogia. Nesse sentido, a proposição de uma Geografia Escolar decolonial prescinde da aproximação com bases teóricas da Pedagogia, também comprometidas com a crítica aos discursos hegemônicos, ao capitalismo e ao colonialismo (como origem dos dois primeiros). Por isso, acreditamos que o modelo epistemológico construtivista é o que melhor se adequa a abordagem decolonial, uma vez que propõe que os estudantes carregam consigo um repertório histórico-cultural que precisa ser considerado, pois este se constitui como elemento de mediação entre a realidade e a forma como os sujeitos a significam. Esse entendimento permite o diálogo horizontal entre os saberes tradicionais e a ciência. Além disso, a relação dialógica da relação professor/aluno favorece a compreensão do conhecimento como algo que não precisa, necessariamente, estar atrelada a uma estrutura hierárquica.

Para atingir esse objetivo, Ocaña et al. (2018), afirma que *“Decolonizar la educación significa, entre otros argumentos, reconocer que indígenas, campesinos, afrodendientes, o no-oyentes vienen a la universidad no solo a aprender y transformarse, sino también a enseñar”* (Ocaña et al., 2018, p.

205). Ou seja, dar voz aos que foram historicamente silenciados tanto no processo de ensino-aprendizagem, como na produção de conhecimento, pois *“La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida que se reconoce la importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial”* (Ocaña et al., 2018, p. 205). Tais saberes têm o papel de trazer diversidade e riqueza que confrontam os discursos binários, pendulares e deterministas provenientes do norte global.

No campo da pedagogia, concordamos com Mota Neto (2018), uma vez que o autor propõe a discussão sobre as contribuições que os educadores populares Paulo Freire (1921-1997) e Orlando Fals Borda (1925-2008) deram, mesmo talvez sem saber, para estruturação das bases de uma pedagogia decolonial genuinamente latino-americana. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, teve sua trajetória de vida e obra vinculada à educação popular, campesina e operária, em uma perspectiva emancipatória, buscando o desenvolvimento da capacidade de leitura do mundo a partir de elementos contextuais da vida cotidiana dos oprimidos durante o processo de alfabetização.

Ambos os autores demonstram o reconhecimento da importância dos saberes populares e do contexto concreto ao pensarem em métodos de pesquisa que buscam identificar contextos e temas a serem utilizados pedagogicamente. Borda

(1985) chamou de *investigação-ação participativa* (IAP) e Freire (1987) de *pesquisa do universo temático* ou *investigação dos temas geradores*. Em ambos os casos há um processo profundo de diálogo com as camadas populares. Para Mota Neto (2018), a pedagogia decolonial tem como característica a valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência e vincula isso ao legado deixado por Freire e Borda. Segundo ele:

São conhecimentos que, apesar do epistemicídio promovido pela modernidade/colonialidade, teimam em resistir, e são repassados de geração a geração por meio de práticas formativas muito peculiares, que infelizmente a ciência pedagógica, de dominância positivista eurocêntrica, tem ignorado (Mota Neto, 2018, p.9).

A constituição do referido legado evidencia-se na obra de Fals Borda na medida em que na proposta da IAP existe o elemento denominado de recuperação coletiva da história, que “visa recontar a história a partir do ponto de vista dos oprimidos, das classes populares, dos camponeses, dos indígenas, dos negros, dando visibilidade a seus heróis, a suas lutas, a suas tradições artísticas, a suas memórias, em geral silenciadas ou deturpadas pela história oficial” (Mota Neto, 2018, p.9). Já Paulo Freire fornece importantes contribuições quanto a recuperação coletiva das memórias quando

[...] defendeu a investigação do universo temático, a seleção dos temas e palavras geradoras, o diálogo com as comunidades populares, a valorização do

saber de experiência feito, o protagonismo das classes populares na construção do conhecimento e a síntese cultural entre o saber popular e o saber científico” (Freire, 1987 apud Mota Neto, 2018, p.9, grifo nosso).

Além das contribuições já apontadas, é notável a influência dos pensamentos falsbordiano e freiriano na busca por uma pedagogia que procura coordenadas epistemológicas outras. Isso fica evidente na busca, em suas obras, de diálogo com as perspectivas teóricas emergentes no final do séc. XX, como Gramsci, Amílcar Cabral, Frantz Fanon, Camilo Torres, Che Guevara, além da teologia da libertação. Todas engajadas com o pensamento anti-colonial, pós-colonial e crítico.

Entendemos que a Geografia Escolar pautada por uma pedagogia decolonial, tem condições de problematizar a dinâmica de (re)produção do espaço ao ir além do que está prescrito pelo currículo e pelos livros didáticos. A disciplina escolar que apresenta o mundo ao estudante além do que está posto, de forma que ele construa os conhecimentos para ser mais autônomo e ao mesmo tempo coletivo. Autônomo para saber decidir os rumos do projeto de vida e coletivo para entender que as outras vidas coetâneas com propósitos comuns, podem encontrar nas contradições do capital, as brechas necessárias à ruptura sistêmica para um mundo mais justo sobre as oportunidades.

De acordo com Suess e Silva, a escolha pela perspectiva decolonial da Geografia Escolar trata-se de “resgatar a função crítica da escola, de colocar essa instituição a serviço da transformação social” (Suess e Silva, 2019, p.04). Para tanto, os autores propõem a (re)leitura dos conceitos básicos da Geografia, a partir de uma perspectiva decolonial, e situações didáticas de abordagem destes na Educação Básica.

Ademais, considerando que a Geografia Escolar tem como função social o desenvolvimento do raciocínio geográfico, compreendemos a necessidade de diversificar as representações e linguagens que adotamos em sala de aula, no sentido de garantir espaço a outras formas de conhecimento e de ser no mundo. No caso do Brasil, dando uma ênfase especial aos povos originários, aos sujeitos periféricos, aos povos tradicionais, às pessoas pretas, pardas e outros grupos oprimidos e silenciados historicamente. Já existem experiências nesse sentido, tanto por parte de professores como por parte das universidades.

Na próxima sessão, compartilharemos a experiência da Universidade de Brasília (UnB), que, compreendendo seu papel mediante a educação pública do Distrito Federal, criou ainda na década de 1990 um Programa de Avaliação Seriada (PAS) como forma de ingresso, cuja elaboração das questões é orientada por uma matriz de referência crítica e uma matriz de obras multimodais e multiculturais em que muitas delas

permitem abordagens decoloniais de conceitos e situações geográficas, assim como permitem o diálogo transfronteiriço entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico, como é o caso da obra audiovisual analisado no presente texto.

4 A experiência do PAS/UNB como avaliação de ingresso ao nível superior e suas contribuições para a formação escolar decolonial

Os exames de ingresso ao nível superior, como vista anteriormente neste texto, existem no Brasil desde o período joanino, em que já constavam conhecimentos caracteristicamente geográficos. Enquanto forma de acesso, tais exames sempre projetaram uma grande influência sobre os conteúdos, estratégias de ensino e metodologias utilizadas na Educação Básica, especialmente na sua fase conclusiva, o Ensino Médio. Historicamente, os exames de ingresso ao nível superior se constituem como excludentes, privilegiando o acesso às universidades pelas classes dominantes. No entanto, a terminologia vestibular e seu caráter classificatório atrelado a um número limitado de vagas se dá com a Reforma de 1925, em que os estudantes que se classificavam abaixo do número de vagas precisavam prestar novo exame (Cunha, 2000).

Até 1996 os vestibulares tradicionais eram a única forma de acesso ao nível superior. A Lei nº 4024/1961, que definia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1961), em seu Capítulo I, artigo 69, alínea a), definia: “de graduação, abertos à

matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação” (Brasil, 1961, s/p.). Apesar de não trazer grandes alterações relacionadas ao acesso à universidade, a LDB de 1968 (Lei nº 5.540/1968) explicitou a função do vestibular, conforme expresso no artigo 21, o qual cita que o vestibular “(...) abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores” (Brasil, 1968). Considerando o acesso desigual à educação básica por camadas da população majoritariamente pobres, pretas, pardas, indígenas e outros grupos minoritários ou minorizados, pode-se considerar esses exames possuíam um caráter excludente e discriminatório.

A Lei nº 9.394 de 1996, denominada nova LDB, aboliu o termo vestibular e o substituiu por processo seletivo, o que permitiu maior autonomia das instituições para criar formas alternativas de ingresso, distintas do vestibular tradicional. É nesse contexto que surge o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB), proposta alternativa de ingresso que busca democratizar o acesso ao nível superior, tanto por meio da valorização da trajetória do estudante no Ensino Médio (seriação da prova), quanto do caráter participativo da elaboração das matrizes de referência,

formuladas por comissões constituídas por professores da Educação Básica pública e privada, professores da UnB e representantes de outras organizações interessadas. Sobre isso, Kunz (2019) afirma que “essa experiência (...) tem demonstrado ser mais democrática (...) com capacidade de diálogo e maior participação da universidade nos processos pedagógicos das escolas (...)” (Kunz, 2019, p.97). Ou seja, ao mesmo tempo que proporciona ao estudante ser avaliado com relação aos conteúdos trabalhados no ano corrente, os documentos que norteiam o exame partem da interação entre os professores da Educação Básica e Universidade, passando por etapas de consulta pública, horizontalizando mais o processo.

A influência dos vestibulares no cotidiano do Ensino Médio se dá de forma multidimensional, como afirma Reis (2011), referindo-se especificamente ao PAS/UnB em sua dissertação de Mestrado, defendida na Faculdade de Educação da UnB: “o PAS atinge diretamente a prática dos professores de Ensino Médio no que se refere à escolha e abordagem dos conteúdos em sala de aula, o que será avaliado e como será a avaliação da aprendizagem dos estudantes (...)” (Reis, 2011, p.13). O que evidencia a profundidade da influência do programa no fazer pedagógico em todas as escolas que ofertam o Ensino Médio no Distrito Federal e Entorno, os quais também possuem estudantes que realizam essa avaliação.

A maior participação da universidade nos processos pedagógicos, mencionados por Kunz (2019), é materializada através de matrizes que buscam valorizar “a aprendizagem significativa, contextualizada e interdisciplinar e que visa contribuir para uma educação crítica e emancipadora, distante de uma formação meramente conteudista” (UnB, 2022), o que deixa clara a intencionalidade da universidade em utilizar a influência natural que os vestibulares têm na organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, a partir de matrizes que fomentam o desenvolvimento do pensamento crítico, conectado com a realidade, em uma perspectiva de educação como elemento transformador da realidade de desigualdades e contradições geradas pelo capitalismo, levando o contraditório, mesmo aos espaços mais elitizados e conservadores, sob as perspectivas financeira e de costumes.

Assim, o PAS/UnB acrescenta ao currículo escolar formal verticalizado pelo Estado brasileiro, uma possibilidade mais horizontal, posto que grande parte dos professores membros das comissões de seleção das obras e da matriz, atuam na educação básica e estão conectados às demandas formativas críticas. Nesse aspecto, o repertório cultural dos estudantes é ampliado, rompendo bolhas que por vezes, esses sujeitos podem estar submetidos, por diferentes questões. Eis a potência de uma educação popular, com diálogo e trânsito entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos:

apresentar contraditórios e contribuir com a ativação da cidadania, quebra de preconceitos e ampliação da empatia, para uma vida em sociedade menos violenta e desigual.

Um dos aspectos que tornam o PAS/UnB inovador e crítico consiste em promover a “contextualização por meio de obras de referência, perspectiva interdisciplinar e construção de objetos de conhecimentos elaborados por meio do diálogo entre a Universidade e a Educação Básica (...)” (UnB, 2022). Desta forma, a universidade torna pública matrizes de obras multimodais e multiculturais (textuais, musicais, audiovisuais, teatrais e visuais), também elaboradas por comissão mista. Muitas dessas obras permitem abordagens decoloniais de conceitos e situações geográficas, pois trazem à tona as narrativas e cosmovisões de povos indígenas e tradicionais, além de contribuir para uma educação antirracista. De acordo com Carvalho *et al.* (2023):

A Matriz de Obras de Referência do PAS/UnB constitui-se como elemento importante de aderência entre a matriz de referência (objetivos de aprendizagens) e a práxis dos professores, inclusive de geografia, mediados pelas múltiplas linguagens presentes (textos, músicas, teatro, audiovisual e artes visuais), utilizadas na contextualização da elaboração do exame. De tal maneira que os professores de ensino médio lançam mão, com frequência, dessas linguagens como meio de contextualização dos conteúdos à luz de cada área de conhecimento. No caso da Geografia e das demais disciplinas de Ciências Humanas, a matriz de audiovisuais é um recurso privilegiado, visto a predominância de assuntos/temas relacionados a essa área. As obras audiovisuais

presentes na Matriz de Obras de Referência possuem um caráter crítico, decolonial e interdisciplinar, que conferem uma identidade própria ao PAS. (Carvalho *et al.*, 2023, p. 06)

Nesse sentido, consideramos o PAS/UnB uma experiência de opção de acesso ao nível superior, que possui caráter democratizador e que faz uso da influência que possui nas práticas de ensino e avaliativas na Educação Básica para fomentar uma abordagem crítica e decolonial aos conceitos, conteúdos e situações geográficas, contribuindo, portanto, para a consolidação de um diálogo horizontal e transfronteiriço entre saberes tradicionais e o conhecimento científico. Um exemplo dessa perspectiva é a obra analisada a seguir.

5 Amazônia sem garimpo: possibilidade de diálogo e colaboração entre saberes originários e conhecimento científico

O audiovisual *Amazônia sem garimpo* é uma produção da EPSJV (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio), ENSP (Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP) e FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz), lançada no ano de 2022. A história é narrada em dois idiomas indígenas - yanomami e munduruku, além do português. Conforme o sítio de internet da Fiocruz, as narrações foram feitas pelas próprias populações indígenas.

Em entrevista, um dos autores argumenta, que o audiovisual é uma devolutiva aos povos indígenas envolvidos

no projeto de pesquisa intitulado “Impactos do Mercúrio em Áreas Protegidas e Povos da Floresta na Amazônia: Uma abordagem integrada Saúde e Ambiente”, desenvolvido pela FIOCRUZ. Ainda no relato, a proposta surgiu de uma demanda da Associação Indígena Pariri, representante do povo Munduruku, no médio Rio Tapajós, no estado do Pará. Ele argumenta: “Na carta, o povo Munduruku solicitava ajuda para entender os impactos e as consequências da presença de garimpos ilegais e do uso indiscriminado do mercúrio à saúde da população e ao ecossistema amazônico, em seus territórios ancestrais” (Fiocruz, 2022).

Como apontado na introdução do texto, o recorte temporal remete ao período pós-governo Bolsonaro, o qual reduziu as fiscalizações sobre florestas. O processo foi marcado pela célebre frase do então ministro do Meio Ambiente, onde em uma reunião divulgada pela imprensa, falava na oportunidade de “passar a boiada”, quando todas as atenções estavam voltadas à pandemia de COVID-19. Entre elementos da referida boiada, garimpeiros ilegais aproveitaram a deixa e intensificaram a invasão de territórios indígenas, para a exploração do que ficou conhecido por “ouro de sangue”, uma vez que contribuiu para o aumento dos conflitos territoriais e de doenças associadas ao consumo de água contaminada.

Ainda referente à entrevista com um dos autores do audiovisual, nota-se a dimensão geográfica e decolonial da

justificativa para a pesquisa, pois ao indicar a criação do documentário como um dos produtos resultantes da pesquisa, aponta para o fato de contar com “[...] protagonistas indígenas compartilhando seus olhares e suas experiências de vida e convívio forçado com os invasores, em seus territórios” (Fiocruz, 2022). Uma importante evidência do diálogo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais de um povo originário em conflito com agentes do capital.

O vídeo tem início com uma descrição sobre a relação social desse povo projetada espacialmente em um território como recurso e ao mesmo tempo, como abrigo, pois relata a presença de caça, peixes e os parentes - referindo-se à convivência com outros povos indígenas, além da ausência dos povos não-indígenas, referindo-se aos brancos.

Em sequência, a obra já denuncia o processo de invasão territorial, pois apresenta a chegada dos garimpeiros vistos por uma criança indígena, aos sons de motosserra. Processo representativo da violência com que a invasão territorial ocorreu, em nome da apropriação de recursos, como se fosse um espaço ausente de poder em suas delimitações. Situação que situa os estudantes contemporâneos, à colonialidade do poder, que ainda ocupa e desterritorializa sujeitos.

Ao abordar os efeitos da contaminação por mercúrio e as consequências para o meio ambiente e a saúde indígena, o audiovisual evidencia a contribuição da ciência para com a

comunidade indígena. No entanto, ao demonstrar a forma como os povos indígenas usam essas informações e entrelaçam elas aos saberes ancestrais no esforço de reduzir o impacto da contaminação, como no trecho em que o narrador afirma que ao comer peixes que comem peixes há um aumento da contaminação e que, portanto, os indígenas devem dar preferência a peixes que comem frutas e plantas (e passa a listar as espécies), a produção evidencia a relação horizontal entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais, na forma como ele ocorre no território, na busca por soluções concretas para os problemas do cotidiano da comunidade.

Na sequência, problematiza-se a invasão territorial e a contaminação, questionando se o ouro vale mais do que a vida, uma vez que o problema ambiental provoca uma série de doenças, que impactam diretamente o modo de vida originário. Assim, ao apresentar a narrativa do próprio povo indígena, em seu idioma, apresenta-se outra cosmovisão diante de um problema exaustivamente retratado pela grande mídia, mas sem a voz dos povos afetados. Portanto, entende-se que o vídeo empodera esses povos e contribui para a formação de jovens escolares, ao pensar em diferentes territorializações e espacialidades além do cotidiano. Eis uma potência da escola: apresentar contraditórios, que provavelmente não apareceriam nos espaços de senso comum, seja por obstáculos

epistemológicos ou por conservadorismos em posicionamentos a que os estudantes estão submetidos.

Próximo do encerramento do vídeo, um frame recortado, demonstra a intencionalidade do processo de cooperação entre os povos originários e centros de pesquisa científico. Nele, é possível observar em situação de horizontalidade, homens, mulheres e crianças indígenas, ao lado de pesquisadores e técnicos, representantes da instituição envolvida na pesquisa - a Fiocruz. Concluindo, que embora ainda não exista uma solução para a descontaminação das águas e animais por mercúrio, acredita-se na potência do diálogo entre os conhecimentos dos povos e os dos parceiros médicos e cientistas. Fala potente que ultrapassa a resignação e entende o espaço em aberto, para as ações transformadoras de uma realidade prejudicial aos sujeitos em seus territórios.

Figura 1 - frame recortado do vídeo Amazônia Sem Garimpo



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=6o_fyNphgMU. Acesso em 23 out. 2024.

Os autores do presente texto, também membros da comissão de humanidades de seleção de obras para o PAS/UnB, selecionaram a obra em uma comissão mista, que possui professores de diferentes áreas de humanidades, como Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Portanto, a escolha da obra como orientação cultural a uma avaliação externa, vem no sentido de provocar o diálogo multidisciplinar, de caráter decolonial na grande área de Ciências Humanas. A escolha pela narração em língua yanomami foi pensada no sentido de promover o contato entre os estudantes e a sonoridade da língua indígena, ancestral dessa terra, criando um estranhamento que leva a reflexão da normalização do uso de línguas estrangeiras do Norte hegemônico e o apagamento das línguas indígenas do cotidiano escolar. Romper com o apagamento e o silenciamento dos povos oprimidos pelo colonialismo, constitui, na prática, dar passos firmes no sentido de uma compreensão de mundo diversa e humanista, além de contribuir para a desconstrução dos efeitos da colonialidade do ser e do saber. Espera-se dessa maneira, contribuir com o processo formativo dos jovens escolares, ao tomarem conhecimento sobre: (i) modos de vida de povos originários; (ii) conflitos territoriais; (iv) geografia da saúde; (v) diálogo entre instituições vinculadas ao poder do Estado com povos que exercem poder em seus territórios ocupados ancestralmente, mas em atrito com invasores financiados por agentes do poder

econômico e; (vi) o diálogo entre o conhecimento científico e os conhecimentos tradicionais

A potência de trazer os saberes tradicionais aliados aos conhecimentos científicos, na formação escolar dos jovens, diz respeito ao reconhecimento do espaço como possibilidade, em devir. Diferente do que é posto pelo imaginário do senso comum, que não avança nas dimensões de flexibilidades do espaço geográfico e dos territórios e reduz a importância dos povos originários e suas lutas.

Considerações finais

O ensino de Geografia tem muito a contribuir com a sociedade. Para além de uma disciplina declamatória, o processo de construção de conhecimentos possui condições de empoderamento dos sujeitos para (re)pensarem sobre suas espacialidades, lugares e territórios. Condições que possibilitam o reconhecimento do espaço geográfico como devir em constantes transformações, sobretudo com sujeitos cientes do caráter global da escala geográfica no cotidiano.

A Geografia Escolar se vale de temas e conteúdos, disponíveis aos estudantes para o conhecimento sobre o mundo, operação do raciocínio geográfico, formação da identidade e conhecimentos das contradições e lutas, típicas das relações sociais projetadas espacialmente. Desse modo, costurar saberes tradicionais e conhecimentos científicos,

torna-se uma forma de contribuir com a ativação cidadã, uma vez que os estudantes têm a possibilidade de desenvolver o protagonismo em suas comunidades locais, com a identificação e a proposição de soluções aos problemas existentes no território usado.

Por não tratar-se de aprendizagem de conteúdos, mas sim, da operação de pensamentos e raciocínios por meio deles, é que a curadoria criteriosa de obras audiovisuais, textuais, musicais, entre outras, são importantes instrumentos na mediação didática de professores, em situação de atividade destinada ao ensino-aprendizagem. Assim, a obra “Amazônia sem Garimpo” torna-se um excelente exemplo de problematizações sobre os conflitos territoriais, povos originários, questões de saúde e importância do conhecimento científico em atendimento às demandas dos povos situados territorialmente, ao mesmo tempo que abre-se ao contexto de aprendizagem com os saberes dos povos, para alcançar uma possível solução.

Apresenta-se uma possibilidade de construção da Geografia Escolar Decolonial, pois oportuniza aos estudantes, o conhecimento do mundo sob outros olhares, ontologias e cosmovisões, além do que está posto pelo modo de vida na cidade. Para que se alcance o efeito esperado de ativação da cidadania e olhar empático à diferença, é necessário que a formação inicial e continuada de professores, amplie suas

referências teóricas e práticas, alinhadas aos processos de aprendizagem e demandas dos jovens escolares, que têm acesso a muitas informações, embora tenham dificuldade de transformá-los em conhecimentos que contribuam para uma vida em melhores condições.

É pensando nisso, que a matriz e obras do PAS/UnB apresentam uma série de produções voltadas ao diálogo de repertório cultural com as diferentes disciplinas escolares envolvidas no currículo prescrito pelo Estado. Trata-se da contribuição universitária na formação de sujeitos, promovendo a tão importante interação entre escola e academia, dialogando inclusive com professores da Educação Básica. Esse processo de construção colaborativa, possibilita o impacto em um ponto sensível no sistema educacional: a sala de aula.

O mais importante, é a constatação empírica baseada nas experiências docentes dos autores, no envolvimento e interesse dos estudantes em dialogar os temas e conteúdos com as possibilidades apresentadas pelas obras. O uso de diversas linguagens amplia o repertório dos escolares, ao mesmo tempo que conduz a discussões e conexões, que seriam mais difíceis de se alcançar por caminhos mais tradicionais. Portanto, ao trazer o diálogo proporcionado pelo audiovisual “Amazônia sem Garimpo” para a Segunda Série do Ensino Médio, os estudantes têm maiores condições de

conhecer os processos conflituosos na dinâmica dos múltiplos territórios existentes nos limites e fronteiras do Estado brasileiro, reconhecendo o caminho em aberto para transformações, no diálogo e colaboração entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 19-51, 2011. Semestral.

BORDA, Fals; ZAMOSC, León. Balance y perspectivas de la IAP. In: GARCÍA, Carlos (Org.). *Investigación Acción Participativa en Colombia*. Bogotá: Punta de Lanza; Foro Nacional por Colombia, 1985.

BRASIL. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11421, 27 dez. 1961.

BRASIL. *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Modifica a legislação do ensino superior e fixa normas de organização e funcionamento. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 10477, 29 nov. 1968.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro. In: LANDER, Edgardo (Org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 189-186.

CARVALHO, Leonardo Castro de et al.. A influência das obras audiovisuais da matriz do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB no ensino de geografia: percepção dos professores de geografia da rede pública de ensino de Sobradinho - DF. *Anais do XV ENANPEGE...* Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94108>>. Acesso em: 03 jan.2024.

CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 51, p.57-73, jun. 1976.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Fiocruz - Fundação Oswaldo Cruz. *VideoSaúde* entrevista coordenador do projeto “Amazônia sem garimpo”. Disponível em: <https://www.iciet.fiocruz.br/content/videosaude-entrevista-coordenador-do-projeto-amazonia-sem-garimpo>. Acesso em: 27 out. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSFOGUEL, Ramon. *Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais*. In: *Ciência e cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007. Acesso em: 08 mar. 2024.

Instituto Saúde e Sustentabilidade. *Amazônia sem Garimpo* - YouTube. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6o_fyNphgMU. Acesso em: 27 out. 2024.

KUNZ, Sildemar Alves da Silva, *A expressão espacial da qualidade da educação, a partir da lente do PAS/UnB – contribuição para o aprimoramento dos indicadores de avaliação do ensino médio no Distrito Federal*, 2019. 313f. Tese

(Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38252>. Acesso em: 01 maio.2023.

LACOSTE, Yves. *A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Tradução Maria Cecília França. 16. ed. Campinas: Papirus, 2010.

LEITE, C. M. C. Geografia no ensino fundamental. *Revista Espaço e Geografia*, v. 5, n. 2, p. 245-280, 2002.

LOPES, Victoria Vicente Rodrigues. *O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a contribuição na formação de professores de geografia no Brasil 1962-1971*. 2023. 200 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. (p. 57-65).

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Acesso em: 10 mar. 2024.

MIGNOLO, Walter. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MOTA NETO, João Colares. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *FOLIOS*, Segunda Época, n.48. Segundo semestre de 2018, pp 3-13. Acesso em: 16 mar. 2024.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. 20 ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, Ruy. *O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

OCAÑA, Alexander Luis Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*. Vol. XIII, n.2, pp 201-233, ISSN 1659-0104, *Julio-diciembre*, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.26, n.01, 2010.

PIZZATO, Maria Diloné. A Geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. *Geosul*, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 95-137, jan. 2001.

REIS, Liège Pinheiro dos. *A inserção da música no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) e sua repercussão em escolas do ensino médio*. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10197>. Acesso em: 01/05/2023.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2023.

SILVA, Jeanne M. *A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...)*. 2012. 387 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, Uberlândia, 2012 (p. 169-226).

SILVA, Tatiane Regina da. *Geografia e pensamento decolonial: um diálogo necessário*. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. A perspectiva descolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. *Geografia Ensino e Pesquisa*, . 23, p. e7, 2019. DOI: 10.5902/2236499435469. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469> . Acesso em: 16 mar. 2024.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. 1. ed. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala, 2009.

Capítulo 7

Português brasileiro escrito (em uso) por populações indígenas na universidade brasileira: dilema ou tema superado?

Antonio Almir Silva Gomes ³¹

Cilene Monteiro do Carmo ³²

Introdução

Os cinco séculos posteriores à ocupação portuguesa no Brasil forjaram nossa identidade nacional sobre o pilar da igualdade tomada a partir de parâmetros socioculturais, econômicos etc. dos próprios portugueses; não por acaso, ainda hoje é sentido país afora o orgulho que determinados grupos exprimem e celebram por sua ligação demográfica com Portugal e Europa. O referido pilar atuou contraria e coercitivamente a tudo o que a ele se opusesse, instaurando desta forma, o que se estabeleceu como identidade nacional, destacando-se dentre outros, o Português Brasileiro (PB), a cultura, o jeito de ser do povo. Como efeito, no século XX a

³¹ Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Federal do Amapá. Email: almir@unifap.br

³² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal do Pará. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Amapá. Email: cilenemonteiro14@hotmail.com

população brasileira aparentemente sentiu-se confortável com a ideia de que somos um povo homogêneo em nossas formas de existir e pensar. O PB pareceu prevalecer de maneira indiferente sobre todas as demais línguas faladas neste imenso território, embora delas se tenha constituído em termos lexicogramaticais (Noll e Dietrich, 2010; Petter, 2015). Imbuído do papel de formar cidadãos, o sistema escolar nacional atuou e contribuiu com esta realidade ao potencializar uma pretensa língua portuguesa correta e irretocável em detrimento da diversidade linguística inerente ao próprio PB, mas também palpável através das distintas línguas indígenas, das línguas africanas, das línguas de imigrantes das mais diversas nacionalidades que aqui se estabeleceram. Vemos como evidência deste período, por exemplo, o período integracionista /assimilacionista para o caso do PB frente às línguas indígenas em todo o território nacional (Kahn e Franchetto, 1994) e a proibição de línguas europeias distintas do PB em diversos municípios da região sul (Campos, 2006).

De um ponto de vista da legislação brasileira, as aparências mencionadas, como efeito de lutas e reivindicações de distintos atores, começam a ser desestabilizadas a partir da Constituição Federal de 1988, quando a diversidade e ao mesmo tempo as subjetividades, até então perseguidas, negadas e invisibilizadas, são postas em evidência. Os anos finais do século XX, desta forma, iniciam uma nova etapa da

historia das populações que constituem o imenso caleidoscópio brasileiro, sobretudo, marcada pelo direito à luta, à voz, a ser per si. No contexto das populações indígenas, como resultado de reivindicações e lutas de suas autoridades, reconhece-se no Art. 231 da Constituição suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (Brasil, 1988).

Nas duas primeiras décadas do século XXI, entre tantos outros, um efeito crescente e concreto das lutas e movimentos indígenas se refere ao ingresso de suas populações na universidade brasileira, sendo que "entre 2011 e 2021 a quantidade de matrículas de alunos autodeclarados indígenas no ensino superior aumentou 374%"³³. De um ponto de vista linguístico, esse ingresso carrega uma série de desafios a ser superada em razão da presença do PB enquanto língua nacional de instrução. Segundo Gomes (2024, p. 222-223), tais desafios, que envolvem a todos os agentes constitutivos da mesma universidade, implicam mudanças de atitudes capazes de reconhecer o indivíduo em suas múltiplas potencialidades linguísticas, opostos, portanto, à qualquer forma de estigmatização linguística. Com esse panorama em mente, o presente artigo, com escopo na universidade brasileira e em

³³ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/matriculas-de-indigenas-em-universidades-subiram-374-de-2011-a-2021>

seu corpo docente, objetiva discutir questões relacionadas ao PB escrito em uso por indivíduos e populações indígenas que adentram aos espaços das mais diversas áreas de conhecimentos presentes na mesma universidade. Em tais discussões, a construção de respostas acerca do seguinte questionamento: trata-se este de um dilema para a universidade, ou tema já superado?

As discussões apresentadas são permeadas pela compreensão inequívoca de que os saberes tradicionais, as ciências, as interdisciplinaridades de conhecimentos e formações são permeados pela língua(gem), de modo que dissociá-los compromete os processos de transmissão, gerando prejuízos ao próprio conhecimento humano. Nesse caso, consideramos no presente artigo que os diálogos transfronteiriços assumidos para a universidade brasileira que recebe cidadãos provenientes das mais diversas sociedades indígenas, devem tomar como premissa as relações que se instauram entre as línguas que essas sociedades carregam e o PB; as fronteiras e os territórios demarcados na / pela língua são reconhecidos e potencializados em suas particularidades gerando conseqüentemente uma relação horizontal. Assim sendo, o presente artigo estrutura-se em três seções seguintes, através das quais discutimos a diversidade de línguas indígenas brasileiras em sua relação com o PB (2), o uso desta língua em sua modalidade escrita por estas populações e seus

indivíduos (3) e a relação que se estabelece entre essa modalidade da língua com a universidade numa perspectiva histórica e atual que demanda atenção e mudanças de comportamentos (4). As Considerações Finais encerram as discussões conclamando a todos por novos tempos e comportamentos metodológicos da / na Universidade Brasileira voltados ao PB em uso por populações indígenas.

2 Diversidade e usos linguísticos em sua relação com o PB

O quantitativo de línguas indígenas brasileiras (LIBs) ainda faladas no território nacional não é exato, seja de um ponto de vista das ciências linguísticas, seja de um ponto de vista dos números governamentais. Por exemplo, os números mais aceitos entre a comunidade científica apontam para um quantitativo de aproximadamente 150 (Moore, Galucio, Gabas Júnior, 2008) a 180 línguas (Rodrigues, 1996; Seki, 1999), ao passo que os dados do CENSO de 2010 apontam para um total de 274 línguas.

Em termos genéticos, independentemente do numero exato, as LIBs são classificadas, conforme Seki (1999), em cinco grandes grupos: "Tronco Tupi, Tronco Macro-Jê, Família Karib, Família Aruak, Família Pano; havendo ainda nove outras famílias menores e dez Isolados lingüísticos". Para a autora,

outras famílias linguísticas são: Tucano, com 11 línguas e vários dialetos; Arawá, com 7 línguas; Makú, com 6 línguas; Katukina e Yanomámi, cada uma com 4

línguas; Txapakura e Nambikwara, com 3 línguas cada; Múra, com 2 línguas e Guaikuru, com 1 língua no Brasil (Kadiwéu). Dez outras línguas indígenas são classificadas como isoladas, isto é, constituem tipos linguísticos únicos: Tikuna, Irantxe/ Münkü, Trumai, Máku, Aikana, Arikapu, Jabuti, Kanoê e Koaiá ou Kwaza. (Seki, 1999, p. 260)

Os números em questão são tratados pela autora como demonstrativos de uma grande diversidade linguística, presente também em suas estruturas gramaticais. No que confere aos sistemas vocálicos, por exemplo, Seki (2000, p. 240) aponta para a existência de línguas

com sistemas vocálicos orais de três fonemas, como o kulína (arawá); de quatro fonemas, como o baré (aruak) e o kaxinawá (pano); de cinco, como o yawalapití (aruak), o tapirapé (tupi-guarani); e de seis, como o kamaiurá (tupi-guarani). Línguas do tronco macro-jê apresentam, em geral, sistemas de nove vogais orais, como o xerênte e o kaingáng, ou de dez vogais, como o kayapó e o apinayé.

As LIBs, para além de suas gramáticas e contribuição para nossa natureza nacional diversificada, envolvem-se com o Português Brasileiro (PB) sob diferentes aspectos e, assim, materializam cenários de usos do PB dos mais diversos considerando-se dois extremos - LIB língua materna e PB língua materna - permeados por cenários em que os usos intercambiados destas línguas são cada vez mais comuns. No primeiro extremo da escala, que equivale à maior parte das populações indígenas brasileiras, as línguas indígenas, embora em contato de alguma forma com o PB, já que não estão

isoladas em si mesmas, são transmitidas às suas crianças enquanto línguas maternas. No outro extremo da escala, enquanto língua materna, o PB é a língua do dia a dia da população, sendo, inclusive transmitido às crianças durante período de aquisição. Para casos como estes, as línguas indígenas ancestrais da população ocupam lugar de memória, de herança. Entre esses dois cenários, identifica-se a presença cada vez mais acentuada do PB diante das LIBs patrocinada pela presença da instituição escolar em seus territórios, assim como pelas relações socioeconômicas e culturais cada vez mais frequentes.

A observação dos distintos cenários de uso do PB tem ganhado novo capítulo com a recente acolhida em solo nacional de populações Warao oriundas da Venezuela, e que carregam consigo sua língua ancestral. Segundo Silva e Brandão (2022, p. 71),

A língua Warao é falada pelo povo de mesmo nome que residia originalmente na Venezuela, mas que hoje estão espalhados em alguns países, inclusive o Brasil. A língua Warao é considerada uma língua isolada, uma vez que não há descrições suficientes para enquadrá-la como pertencente a uma família ou tronco linguístico. O status da língua pode ser diferente para cada país, na Venezuela a língua é considerada como vigorosa, já na Guiana e no Suriname a língua é classificada como moribunda, o que significa dizer que a língua corre risco de extinção. No Brasil o status da língua ainda não foi classificado, pois a migração é relativamente recente.

Em contextos amazônicos, destacamos a presença desta população e sua língua em solo paraense, particularmente na capital Belém (Silva, Brandão, 2022) e na região sudeste do estado, cidade de Marabá (Gama; Alencar, 2023). Em ambos os casos, são destacadas ações que implicam na acolhida e no acesso ao sistema educacional brasileiro pelas mesmas populações. No que confere ao contexto universitário, Silva e Brandão (2022) destacam a aprovação de sete alunos Warao na Universidade Federal do Pará, no ano de 2022, como resultado de processo seletivo especial. Segundo as autoras, um dos desafios sentidos no caso se referiu "fato de não dominarem a língua portuguesa a nível acadêmico" (Silva, Brandão, 2022, p. 88). Quanto aos Warao que vivem em Marabá, Gama e Alencar (2023) destacam uma série de ações realizadas por diferentes esferas do poder público com fins à acolhida desta população no sistema de educação escolar básico municipal, o que incluiu a produção de materiais diversos para o ensino de PB a estas populações. De acordo com as autoras, as ações adotadas partiram de pressupostos metodológicos oriundos do PB como língua de acolhimento (PLAC) visando

ofertar cursos de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para migrantes (apátridas, refugiados, portadores de visto humanitário). O projeto visa promover a convivência, a aprendizagem e a transculturalidade dessa população. Nessa modalidade de ensino, os cursistas têm acesso à educação e à comunidade escolar e convivem com a

pluralidade e as diferenças culturais, étnicas e religiosas. (Gama e Alencar, 2023, p. 16)

O tratamento do PB como língua de acolhimento (PLAC) tem sido bastante produtivo no contexto de refugiados em solo brasileiro (Grosso, 2010; Amado, 2011; Almeida Filho, 2012; Oliveira, 2013; Cursino et al., 2016; Bizon, Diniz e Camargo, 2021; Ruano, Diniz e Bizon, 2023) seja atrelado ao ensino desta língua na Educação Básica, seja na Educação Superior.

A considerar as realidades inerentes às distintas populações indígenas brasileiras e às populações Warao presentes no estado do Pará, mas também em outros estados, a questão que se impõe é a não padronização dos procedimentos linguísticos, pelo PB, de acolhimento, de ensino e aprendizagem destes indivíduos nas universidades brasileiras; devendo-se levar em consideração as diferentes formas de uso da língua, como também as diferentes formas de culturas que constituem cada indivíduo atendido e sua relação com o tempo e o espaço, com as fronteiras e os territórios, com os conhecimentos. A acolhida pela língua passa a ser neste caso, um tema para todas as ciências da / na universidade e, portanto, não exclusividade do linguista e / ou dos cursos de Letras. A considerar que os alunos ingressam em diferentes áreas do conhecimento, os professores destas áreas devem compreender e conseqüentemente atuar neste sentido: cada indivíduo carrega consigo particularidades linguísticas e culturais que se mostrarão também em suas

formas de usos do PB em sua modalidade escrita. A acolhida, o ensino, a aprendizagem, a valorização dependerão, portanto, da relação instaurada, e que se retroalimenta, universidade-docente-discente-língua.

3 O uso do PB escrito entre populações indígenas

Na seção anterior, fizemos referência a diferentes cenários de usos do PB entre diferentes populações considerando uma escala entre dois extremos. Na presente seção, consideramos essa língua em termos de seu uso na modalidade escrita, que adentra ao seio das referidas populações, sobretudo, por meio da instituição escolar, incluídos seus professores.

Silva (2006, 2009) destaca o caso de professores indígenas Kaingang no Rio Grande do Sul, segundo a qual a ausência de concordância verbal e nominal é característica comumente identificada nos textos por eles produzidos: "Notou-se que não existe concordância, na maioria das vezes, entre o verbo e seu sujeito e também entre o verbo e seu complemento – objeto." (Silva, 2009, p. 772). Gomes (2012), ao observar dados provenientes de produções textuais de professores em formação no contexto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá, identifica fenômenos semelhantes aqueles identificados por Silva *op. cit.* Para além disto, entretanto, Gomes descreve uma série de aspectos de fonética e de fonologia, de morfossintaxe, de

ortografia, da construção do texto; aspectos estes que devem ser considerados como elucidativos da “competência de uso do PB em sua modalidade escrita” de seus usuários. Do ponto de vista dos professores que recebem estes alunos usuários do PB, Gomes (2012, p. 12), considera que a preocupação docente “não deve ser com a produção (ou não) de concordância, de sinais de pontuação e todos os outros aspectos mencionados”, pois secundários. Para o autor, a preocupação do professor deve voltar-se à habilidade de argumentação.

No caso do uso do PB em sua modalidade escrita por alunos indígenas, características semelhantes são identificadas. Em estudo acerca desta modalidade da língua em uso por alunos bilingues Jaminawa-PB que vivem no município de Sena Madureira, estado do Acre, por exemplo, Souza e Padilha (2016, p. 14-15) apontam as seguintes características:

- (i) desconhecimento da estrutura lógica do texto escrito; (ii) desconhecimento das regras ortográficas do português; (iii) dificuldade em diferenciar traços de sons distintivos e outras características fonológicas; (iv) interferência do português oral na variedade escrita da língua; (v) interferências estruturais da língua Jaminawa no português escrito.

Braga (2023), ao observar textos escritos em PB por alunos indígenas em contexto de uma escola urbana na cidade de Macapá, destaca a presença de uma série de características que perpassam por questões fonético-fonológicas, como

alçamentos e abaixamentos vocálicos, neutralizações, apagamentos e por questões também morfossintáticas, como alterações de raízes lexicais, apagamento de preposições em sintagmas preposicionados e ausências de concordâncias nominais e verbais. Para além dos aspectos linguísticos, Braga (2023) destaca alguns desafios percebidos pelos alunos na aprendizagem do PB. Segundo o autor, os alunos se ressentem de "falta de compreensão da cultura e língua indígena por parte da escola não indígena", assim como "a sensação de serem diferentes é mencionada, sugerindo uma possível desconexão entre o ambiente escolar e a identidade cultural dos alunos" (Braga, 2023, p. 111).

As diferentes questões inerentes ao uso do PB escrito por populações indígenas em contexto das escolas indígenas e não indígenas de Educação Básica contribuem para a busca de reflexões e ações voltadas ao uso do PB escrito no contexto da própria universidade brasileira que, conforme já revelado pelos números do IBGE, cada vez mais tem recebido indivíduos indígenas provenientes das mais variadas populações. Isto porque o PB que adentrará a esta universidade carregará consigo as mesmas características de usos identificadas. Todavia, se por um lado, temos que as experiências recentes destas populações com a escrita de suas línguas "operam mudanças significativas", por outro lado, as experiências com o

PB escrito implicam interação com a própria sociedade nacional em seus mais diversificados meandros.

Entre as experiências mais marcantes da história do encontro entre populações indígenas e colonizadores estão a descoberta, a entrada, a aquisição e o impacto da escrita, com seus inevitáveis corolários: alfabetização, letramento e escolarização. Instrumentos delicados e ao mesmo tempo poderosos nas mãos dos agentes “civilizadores”, essas experiências operam mudanças significativas nas sociedades indígenas. (Franchetto, 2008, p. 31).

Da mesma forma, se por um lado, no contexto da escrita de suas línguas indígenas, “inevitáveis corolários” são identificados, por outro lado, no contexto da escrita em uso do PB, questões como as elencadas a seguir se postulam: as universidades estão cientes das características do PB em uso por populações indígenas? Tais populações têm sido acolhidas pela universidade e pelos professores e cursos quando do uso desta língua? Já se ultrapassou nestes ambientes a pretensa concepção de um PB correto, culto em detrimento de qualquer outra forma de uso? O PB escrito é um dilema ou tema superado? A construção de *modus operandis* que respondam a questões como estas envolve-se com a concepção linguística de que as características apontadas nesta seção serão aquelas também presentes na universidade, o que nos conduz a outra questão, qual seja, o que fazer metodologicamente com esse cenário linguístico?

4 PB em uso por populações indígenas brasileiras em contexto universitário: decolonialidade em foco?

Distintos cenários de uso do PB por populações indígenas tais quais apresentados, seja em termos de contatos linguísticos (seção 2), seja em termos de escrita (seção 3), devem ser interpretados no contexto universitário brasileiro a partir dos seguintes pressupostos: a aprendizagem ocorre em fases, a oralidade se impõe sobre a escrita deixando-lhe marcas, a informação e interação prevalecem sobre a estrutura. A atenção ao primeiro pressuposto é importante no sentido de compreendermos que características presentes no PB escrito tais como apresentadas na seção 3 serão gradualmente alteradas pelo próprio usuário conforme seu contato e interação com o PB se ampliam. A aprendizagem de escrita não é pontual, mas contínua e, portanto, vai-se aperfeiçoando conforme o uso, não à priori. A presença de marcas de oralidade sobre a escrita é realidade bastante sentida em todo o sistema educacional brasileiro quando identificamos, por exemplo, ausência de concordância verbal e nominal em textos produzidos na Educação Básica e até mesmo na Superior. No caso da prevalência da informação e da interação sobre a estrutura, visulubramos a necessidade de ultrapassar uma visão estruturalista de linguagem em favor de uma visão pautada no uso eficiente que, por sua vez, transplanta uma visão proficiente.

Quadro 1 - Visão eficiente e visão proficiente

VISÃO EFICIENTE	VISÃO PROFICIENTE
Usa	Decodifica
Entende	Oralidade, escrita, leitura e compreensão
Interage a partir de seus conhecimentos de mundo e de língua tal qual nativo de língua	Aprendizagem e uso da língua
Expressa	(In)capaz
Sujeito no centro	Acerto / erro no centro

O corolário de escolhas assentadas em uma visão eficiente resulta em ações de ensino e de aprendizagem capazes de reconhecer o uso, o entendimento, a interação, a expressão da / pela língua(gem) em substituição de comportamentos metodológicos docentes pautados na expectativa de um usuário padrão, portanto, capaz pela irretocabilidade de uso da língua em suas quatro faces básicas: oralidade, leitura, escrita e compreensão. A visão proficiente está atenta ao status correto ou incorreto do uso da língua, seja de um ponto de vista da oralidade, seja de um ponto de vista da escrita; a noção de erro é sua diretriz, destacando-se metodologicamente pela indiferença ao próprio sujeito usuário que, por outro lado, numa visão eficiente, torna-se o centro dos processos de ensinar e de aprender (4.1.2). Junto aos pressupostos mencionados, consideramos a língua como o instrumento através do qual o sujeito interage e se constitui

na interação com os outros sujeitos (Bakhtin, 1981; Benveniste, 2005), ao mesmo tempo em que com estes estabelece práticas discursivas permeadas por relações de poder (Foucault, 1969). Nas relações de poder, a dicotomia inclusão versus exclusão demanda a atenção de todos os envolvidos, no caso, a própria universidade e seus docentes, de modo que ações metodológicas cotidianas tornam-se a diretrizes balizadoras.

4.1 Ações metodológicas

As ações metodológicas vislumbradas na presente seção, ao considerar a necessidade de uso da língua de perspectiva eficiente, baseiam-se no tripé língua, indivíduo e cultura que, segundo Gomes (2021, p. 218), constituem-se os “...aspectos que permitirão ao professor compreender as características do PB em uso nos contextos interno e externo da escola”. Essa perspectiva tem como premissa inicial um indivíduo cuja relação com o PB carrega especificidades moldadas a partir de suas experiências linguísticas com sua língua materna (cf. Seções 2 e 3). Nos ambientes de aprendizagem universitários em que esteja inserido, por outro lado, este indivíduo se relacionará em termos de usos com uma língua cuja característica é de instrução nacional, ou seja, a língua através da qual, majoritariamente, são transmitidos os conhecimentos das ciências.

A fim de planejamento das ações metodológicas, qual é a relação de uso oral e escrito do PB pelo indivíduo, é a pergunta inicial que se impõe; tendo esta como efeito o norteamiento das ações e dos comportamentos linguísticos da Universidade (4.1.1) e, conseqüentemente, dos docentes (4.1.2). Estes dois grupos envolvidos impactarão as ações e comportamentos linguísticos de um terceiro grupo, o discente numa relação discente-discente. Assim, compreendemos a existência de papéis distintos, mas interfaceados da Universidade e dos seus docentes e discentes.

4.1.1 Ações metodológicas da Universidade

A universidade brasileira, que nas primeiras décadas pós Constituição concentrou-se na formação de professores indígenas através de cursos de licenciaturas interculturais indígenas, conforme já mencionado, depara-se atualmente com o numero crescente de indivíduos indígenas em seus mais diversos cursos e áreas, ultrapassando desta forma o cenário inicial de formação de professores. Com isso, ao mesmo tempo em que se defronta com a necessidade de internacionalização que a coloca frente a frente com a língua inglesa, a universidade brasileira é confrontada com sua historia que, de certa forma, invisibilizou as línguas, culturas, saberes e ciências indígenas e, mais recentemente, as tratou

como objetos de pesquisas em seus programas de pós-graduação.

A desestabilização deste cenário que, no caso das línguas, para além do PB, voltou-se fortemente para as línguas europeias - com ênfase na inglesa - apenas recentemente ganha materialidade em razão dos próprios movimentos indígenas que nas últimas décadas têm forçado uma mudança de perspectivas com suas presenças nos ambientes universitários. Como efeito, as línguas indígenas têm marcado cada vez mais suas presenças, por exemplo, em cursos de extensão universitários como identificados na Universidade do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Destaca-se da UNIFESSPA projeto com escopo no ensino e na aprendizagem da língua Mebengokre para a população não indígena que vive no município de São Félix do Xingu. No caso da UNIFAP, destaca-se o projeto intitulado Língua Kheuól na Universidade que, segundo seus proponentes,

pretende oferecer o ensino da língua Kheuól para indígenas e não indígenas, dentro do espaço da UNIVERSIDADE, na perspectiva de prestigiar a língua Kheuól, fortalecer a identidade dos povos que a tem como língua materna para o enfrentamento ao preconceito, à discriminação étnica e ao viés exótico com que são tratadas as culturas indígenas no universo do Oiapoque. (<https://www2.unifap.br/indigena/extensao/projetos-de-extensao-concluidos/projeto-ensino-de-kheuol-na-universidade/>)

As atividades de extensão descritas são majoritariamente executadas por usuários membros das populações falantes destas línguas e coordenadas por professores da área de línguas que atuam nos cursos de Letras ou de Licenciatura Intercultural Indígena mas, por si sos, não são reflexivas, tampouco, suficientes quando se pensa a própria Universidade. Há que se planejar e fazer mais institucionalmente a fim de que a comunidade acadêmica como um todo, assim como a sociedade atendida pela universidade, possam identificar e reconhecer a importância que as populações indígenas brasileiras representam no âmbito do conhecimento humano. Internamente, há a necessidade de planejamento linguístico das próprias universidades a fim de que seus técnicos, docentes, discentes, terceirizados, etc. saibam exatamente o que pensam e como querem, as mesmas universidades, acolher e manter o aluno indígena. Especificamente do ponto de vista linguístico, há que se perguntar o lugar de todas as línguas indígenas presentes em seus ambientes e, sobretudo, como o PB se relacionará com as mesmas línguas. A universidade reconhece e favorece ações que tratem as diferentes línguas, de maneira simétrica ou seu escopo continuará na dicotomia PB e língua inglesa? A universidade tem delineados de maneira sólida parâmetros e procedimentos capazes de impedir qualquer forma de

marginalização e, portanto, atuado contrária a qualquer forma de estigmatização linguística?

Perguntas como essas configuram-se importantes no planejamento linguístico da universidade com fins a garantir o conforto linguístico a que as populações indígenas brasileiras têm direito ao transformar ou construir seus conhecimentos internamente nos cursos que escolherem, assim como ao serem atendidas por um técnico que lhes vai solicitar documentos escritos; esse técnico terá ouvido de sua instituição sobre como lidar com esse usuário do PB escrito? Nesse sentido, como ações metodológicas da universidade brasileira, é importante que estas construam cursos com seus colaboradores a fim de estes entendam as especificidades do PB em uso por populações indígenas; da mesma forma, que a ausência de um sinal de pontuação ou alguma questão ortográfica não se constitua indicativo de incapacidade, mas tão somente das características subjetivas do próprio usuário que na medida em que amplia seu contato com a língua nacional com esta tornar-se-á, conseqüentemente, mais confiante.

É importante que as ações dos cursos continuem a expor as línguas e populações indígenas à comunidade acadêmica, mas isso deve integrar-se a um conjunto de ações institucionais; a instituição deve reconhecer, propagar e incentivar os usos das línguas, deve compreender, aceitar e

valorizar diferentes formas de uso do PB escrito, claro, ciente de que tais usos passarão de forma perene por processos de atualização entre seus usuários. Ao assim fazê-lo, a universidade materializa em seu interior uma face concreta e uma face abstrata do PB em uso por indivíduos e populações indígenas.

Interfaceadas, a face concreta constitui-se pelos minicursos, pelas ações que envolvam sua comunidade, etc. ao passo que a face abstrata o faz pela concepção e valores que norteiam as ações, tais como simetria de valores agregados e de conhecimentos, PB não como barreira e/ou exclusão, mas como língua de instrução, cujo efeito, dentre outros, é a instrumentalização de seus usuários para a interação com a sociedade em seus mais diversos prismas, incluído o do mercado de trabalho, como por exemplo, no caso dos Warao:

Para os Warao, aprender o PB não significa apenas se comunicar no dia a dia com os brasileiros na hora das compras ou dentro do abrigo, mas também ter mais oportunidades de emprego e poder traduzir informações importantes para seus parentes (Brandão et al., 2019)

Estamos em um momento da história, portanto, em que não basta discutir o acesso das populações indígenas brasileiras nas universidades, é necessário discutir a permanência permeada pelas questões linguísticas que incluem sobremaneira o PB em sua modalidade escrita. A

universalidade das instituições de ensino superior, assim, caracteriza-se antes pelo reconhecimento da diversidade inerente ao país que, no caso das línguas, inclui as indígenas, assim como também as formas de contatos e usos do PB oral e escrito. Acolher, excluir ou simplesmente ignorar indivíduos e populações indígenas pelo PB escrito é questão que se coloca à Universidade brasileira. Não basta assumir a valorização das populações, conhecimentos e culturas indígenas brasileiras, portanto, se não acolher linguisticamente inclusive pelo PB escrito em suas características próprias de usos.

4.1.2 Ações metodológicas docentes

Ações metodológicas docentes não são um ato puramente técnico. Antes, refletem as próprias concepções e convicções daqueles que as adotam. Dessa maneira, consideramos que as ações metodológicas devem ser antecedidas por mudanças de concepção e convicção docentes acerca do PB escrito por indivíduos e populações indígenas acolhidas, resultando na sobreposição de comportamentos docentes calcados na tríade erro, incorreto e incapacidade de aprendizagem (figura 1) por comportamentos que valorizem e potencializem o input, a interação e o sujeito (figura 2). Assim, o escopo das ações antes centrado no PB escrito como objeto, volta-se ao próprio sujeito usuário.

Figura 1: Ações metodológicas centradas no objeto PB escrito

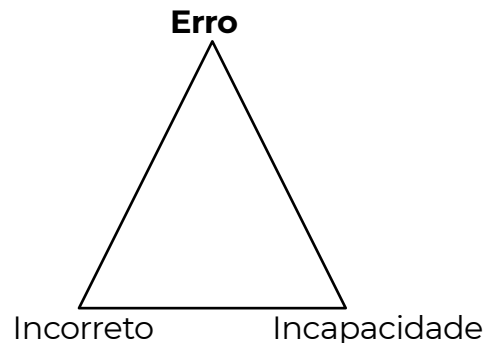
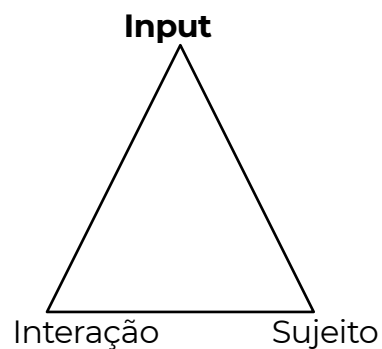


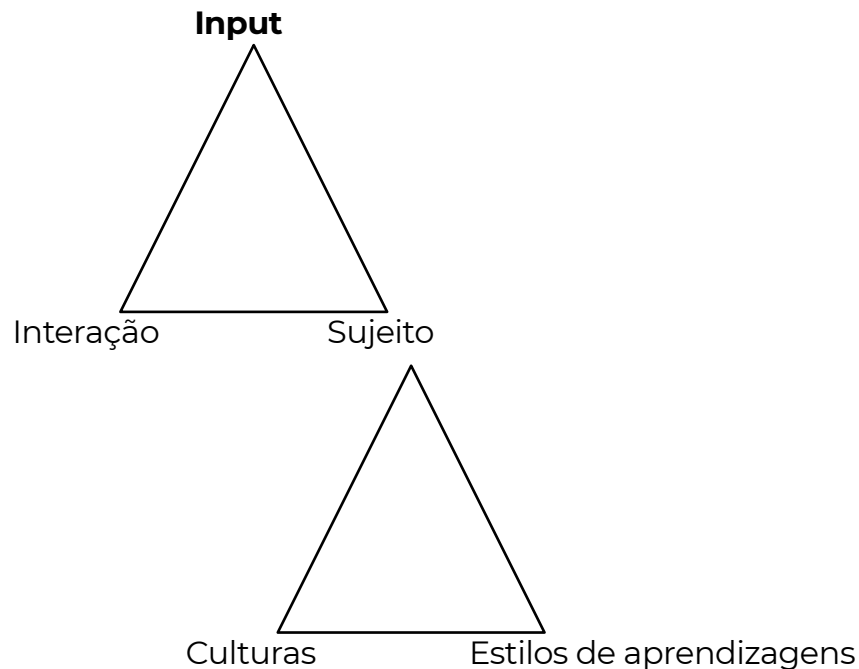
Figura 2: Ações metodológicas centradas no sujeito usuário do PB escrito



Se o potencial da figura 1 é a exclusão, já que indiferente ao usuário, na figura 2 reconhece-se o processo de ensinar e de aprender imbricado no reconhecimento do próprio indivíduo e de sua bagagem cultural, que antecede seu ingresso na universidade; logo, ao reconhecerem a agir metodologicamente voltadas ao sujeito e não ao objeto língua em si, as ações metodológicas docentes imbricam-se de mudanças de comportamentos em relação ao que o docente espera do discente: aprendizagem, entendimento e interação

pela língua, não texto irretocável como numa busca pelo português correto (padrão). Se na metodologia assentada no erro, o sujeito era avaliado pelos erros escritos cometidos, numa estrita relação correto versus incorreto tomada como reflexiva de incapacidade de aprender, na metodologia assentada no input reflete-se a concepção docente de que o uso do PB é um processo de aprendizagem contínuo. O input devolve simbolicamente ao discente o reconhecimento das ideias, das aprendizagens, das demonstrações dos conteúdos adquiridos, potencializando a confiança no texto escrito em uma língua que não é a sua materna, mas a língua de instrução da instituição onde estuda e do próprio país. Consequentemente, o que antes incorreto, agora interação respeitosa docente-discente; a noção de incapacidade é suplantada pela concepção de que o sujeito usuário do PB em sua modalidade escrita carrega suas próprias especificidades individuais marcadas por estilos de aprendizagens e culturas que o definem em si e por si. Ações metodológicas docentes baseadas na figura 02, desta forma, ao reconhecerem o sujeito, reconhecem adicionalmente que este é portador de culturas e estilos de aprendizagens próprios (figura 3).

Figura 3: Ações metodológicas centradas no sujeito e suas culturas e estilos de aprendizagens



O docente deve conscientizar-se e agir no sentido de que precisa lidar não apenas com o texto escrito produzido, mas também com a motivação do discente para fazê-lo, com as formas e as histórias de contato que tem com o PB em sua modalidade escrita, com a faixa etária, estando estas características diretamente ligadas aos estilos individuais de aprendizagens. Ao lidar com as culturas presentes em seus aprendizes, o docente entende, sobretudo, quais são as formas de pensar e de interagir características dos discentes, numa atenta e mediada relação de poder que se estabelece nos processos de ensinar e de aprender, cujas bases metodológicas iniciam-se “muito antes da presença do professor na sala de

aula, quando este procura saber o que, para que(m) ensinar e como?” (Gomes, 2019, p. 41). A atenção, o respeito e a certeza da perene mudança da forma de uso do PB escrito por indivíduos indígenas atuam contrários a qualquer forma de estigmatização linguística. Do ponto de vista docente, o que se vislumbra é uma perspectiva do que antes PB escrito errado, agora PB através do qual se revelam e identificam os processos de aprendizagens da língua e das ciências. Não é a forma que interessa, mas o conteúdo.

4.2 Decolonialidade

As ações metodológicas apresentadas anteriormente (fig. 02; fig. 03) enquanto aspecto concreto da / na universidade, uma vez executadas, refletirão uma mudança de perspectiva ainda tão arraigada: modelos coloniais através dos quais se identifica, por exemplo, a primazia do PB, e até mesmo da língua inglesa, sobre qualquer outra língua. De perspectiva histórica, se identifica nos mesmos modelos coloniais a propensão à exclusão do usuário causada pela dicotomia das modalidades padrão-culto e coloquial-errado, que sustentou ao longo dos séculos uma presumida classe (social) alta usuária e guardiã da primeira modalidade em detrimento das classes trabalhadoras, usuárias e guardiãs da segunda modalidade. Ao ingressar ao sistema educacional brasileiro, esta classe historicamente sofreu os mais diversos tipos de estigmatização

linguística, seja de um ponto de vista de sua oralidade, seja de um ponto de vista de sua escrita (com marcas de oralidade e de suas culturas). Manteve-se desta forma no referido sistema, que incluiu a própria Universidade, o grupo dos letrados, que consumia literatura clássica e, portanto, “escrevia corretamente” e o grupo dos reprovados anos após anos em razão de sua “incapacidade de entender e de aprender” os conteúdos da escola, bem como expressá-los por meio de uma escrita “correta”. Nessa perspectiva histórica, a língua consubstanciou-se objeto de exclusão entre as mais diversas ciências que permeiam o ambiente escolar, inclusive, quando se naturalizavam discursos do tipo: (reprovou porque) não sabia escrever; não sabia ler; não sabia interpretar; não sabia falar, etc.

Há consenso de que discursos como estes não foram ao longo da história educacional brasileira exclusivos de docentes da área de línguas, o que corrobora nossa compreensão de que o PB escrito deve ser objeto de atenção da Universidade e dos docentes de todas as ciências que constituem as universidades brasileiras. Como assumimos na Introdução, as transversalidades, os espaços, os conhecimentos se materializam pela língua e pelas relações de poder instauradas.

As ações e discussões de qualquer ciência devem reconhecer o papel que a própria língua vai desempenhar. Não adianta discutir a formação do discente indígena em Biologia

se não se reconhece e se presta atenção nas relações linguísticas instauradas a partir do PB, embora a língua materna do mesmo não seja a língua nacional. Mostra-se contraproducente ao professor de Geografia achar que se opõe aos modelos historicamente construídos sob o pilar da exclusão por “valorizar” em sua aula a descrição do espaço físico da população indígena desta ou daquela região se, ao fazê-lo, valora negativamente o PB escrito através do qual o referido espaço é demonstrado. O mesmo valeria para qualquer outra ciência em sua relação com o PB escrito em uso por populações indígenas, a dizer: o conhecimento é repassado pela língua, logo, sua valorização implica consequente valorização da língua em suas formas de ser. Nesse sentido, discussões que se presumam decoloniais, de qualquer ciência presente na universidade brasileira, não podem prescindir da atenção e do respeito à forma da língua escrita através da qual se repassam os conhecimentos; disto dependerá a decolonialidade das ciências. Assim, num processo necessário de mudança de perspectiva, o PB em uso por populações indígenas brasileiras em contexto universitário implica reiterarmos seu papel e função enquanto língua nacional e de instrução, ao mesmo tempo em que se reconhecem e respeitam suas características conforme seus usuários.

Esse posicionamento da universidade tem efeito simbólico sobre si mesma ao ampliar-lhe o sentido de sua

atuação permitindo-lhe construir perspectivas opostas às perspectivas recentes que a norteavam sobremaneira às línguas europeias através do incentivo à oferta de cursos e aulas, por exemplo, em língua inglesa. Sobretudo, ao reconhecer a diversidade, a universidade volta-se internamente à sua essência que é a própria sociedade em suas múltiplas faces constituindo-se, portanto, acolhedora, jamais excludente. Como efeito de tal natureza acolhedora, acolhem-se também os conhecimentos provenientes de tais populações usuárias do PB em diferentes prismas. Decolonialidade está assumida no presente artigo como o reconhecimento consciente pela universidade e todos aqueles que a compõem, das características do PB em uso por indivíduos e populações indígenas brasileiras e seu consequente acolhimento alheio a um pretenso português escrito correto-padrão, associado à compreensão de que a capacidade de expressão é contínua. Esta, certamente, é uma concepção que coloca a universidade em uma dicotomia em que de um lado quebra suas estruturas estabilizadas ao longo dos séculos ou, de outro lado, a mantém solidamente calcada em seus pilares coloniais. Trata-se de uma condicional nos seguintes termos: ou altera comportamento ou mantém-se como está.

Por fim, mas não menos importante, mudanças de paradigmas que reconheçam o PB escrito sob diferentes

prismas atuam contrárias a qualquer forma de estigmatização linguística, o que tem efeito sobre as relações socioculturais e identitárias. No contexto da universidade brasileira tem o efeito reverso de testar a própria universidade em sua capacidade de inovação e, ao mesmo tempo, de permitir a esta instituição, ainda tão nova em sua história nacional, fundar suas bases assentadas em sua própria diversidade interna.

Considerações finais

As discussões apresentadas foram permeadas pela compreensão inequívoca de que os saberes tradicionais, as ciências, as culturas são permeados pela língua(gem), de modo que dissociá-los constitui-se equívoco e gera prejuízos ao próprio conhecimento humano. Consideramos que os diálogos transfronteiriços fomentados pelo título do livro “Saberes tradicionais e Ciências - diálogos transfronteiriços” perpassam necessariamente pela atenção às formas de uso e tratamento da(s) línguas(s), no caso do escopo do artigo, relacionado ao PB em sua modalidade escrita por populações indígenas que ingressam nos mais diversos cursos as universidades brasileiras. Portanto, os diálogos transfronteiriços assumidos para a universidade que recebe cidadãos provenientes das mais diversas sociedades indígenas, devem tomar como premissa as relações que se instauram entre as línguas que essas sociedades carregam e o PB; as

fronteiras e os territórios demarcados na / pela língua são reconhecidos e potencializados em suas particularidades gerando consequentemente uma relação simétrica consciente de que aprender o PB é necessário, é instrumento de interação com a sociedade nacional; entretanto, não implica perder sua(s) língua(s) materna(s). Cabe reconhecer e favorecer ações metodológicas reflexivas de concepção em que o uso do PB escrito com particularidades gramaticais não se constitui impeditivo para a aprendizagem, já que em constante aperfeiçoamento. Os novos tempos da universidade brasileira, em consonância com a língua, conclamam para uma mudança de paradigmas em que o PB é tratado como língua de instrução, não como instrumento de exclusão. Nos termos dos organizadores deste livro, trata-se de “Uma universidade que deve romper suas fronteiras e se entender constituída de possibilidades perante os desafios do contexto histórico e social no qual vivemos hodiernamente”. Nesse contexto, permeado pela atenção ao usuário da língua, temos que a universidade brasileira está pronta para tomar sua decisão; mas, está disposta?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T. et. al. (Orgs). *Rosae: linguística histórica*,

história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 723-728.

AMADO, R. S. Português como Segunda Língua para comunidades de trabalhadores transplantados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)*, v. 2, 2011.

BAKHTIN, M. M. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press, 1981.

BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 2005.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, H. R. E. (Orgs.) . *Vamos Juntos(as)!* Curso de Português como Língua de Acolhimento - Trabalhando e estudando - Livro do(a) aluno(a). 2. ed. Campinas: Pontes, 2021. 244p.

BRAGA, V. S. *Português Brasileiro (escrito) em uso por alunos indígenas em contexto urbano da cidade de Macapá*. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Amapá, 2023.

BRANDÃO, A. P. B.; SILVA, F.; SANTOS, S. Os desafios do ensino de PLAc para os indígenas Warao em Belém. *Revista Muiraquitã*, v. 7, p. 118-129, 2019.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, Congresso Nacional, 1988.

CAMPOS, C. M. *A Política da Língua na Era Vargas*. Proibição do Falar Alemão e Resistências no Sul do Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

CURSINO, Carla. et al. Português Brasileiro para migração humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In: RUANO,

B. P. et al. (Orgs.). *Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: Ed. UFPR, 2016. p. 317-136.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

FRANCHETTO, B. A guerra dos Alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. *MANA*, v. 14, n. 11, p. 31-59, 2008

GAMA, F. C. B. M. A; ALENCAR, M. C. M. Cconstrução de políticas linguísticas e educacionais para imigrantes na rede pública de ensino do município de Marabá. *In: ALENCAR, M.CM. et. al. Ensino de língua e linguagem: literatura, interpretação e produção de sentidos*. 01ed. Rio Branco: NEPAM, 2023, v. 01, p. 12-26.

GOMES, A. A. S. Ensino de português brasileiro por professores não-indígenas na escola indígena: uma questão de interculturalidade, de pragmática. *Revista Brasileira de Línguas Indígenas*, v. 2, p. 31-43, 2019.

GOMES, A. A. S. Por um português brasileiro em uso por populações indígenas. *In: Abdelhak Razky; Eliane Oliveira da Costa; Regis José da Cunha Guedes. (Orgs.). Estudos linguísticos do português falado em áreas indígenas*. 1ed. Campinas: Pontes, 2024, v. 1, p. 211-228.

GOMES, A. A. S. Português Brasileiro em uso por professores indígenas do estado do Amapá. *In: Simposio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2012, Uberlandia. Anais do SIELP*. Uberlandia: Editora da Universidade Federal de Uberlandia, 2012. v. 2. p. 1-13.

GOMES, A. A. S. Processos de Ensinar e de Aprender Português Brasileiro na Escola Indígena: cultura permeando. *In: Patrícia Tondineli. (Org.). (Re)vitalizar línguas minorizadas e/ou ameaçadas: teorias, metodologias, pesquisas e experiências*.

1ed.Porto Velho: Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2021, v. 01, p. 212-234.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

KAHN, M.; FRANCHETTO, B. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. *Em aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, p. 5-9, 1994.

MOORE, D.; GALUCIO, A. V.; GABAS JÚNIOR, N. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. *Scientific American Brasil* (Edição Especial). Amazônia: A Floresta e o Futuro, v. 3, p. 36-43, set. 2008.

NOLL, V.; DIETRICH, W. (Orgs). *O português e o tupi no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, G. M. Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: LOPES, L. P. M (Org.). *O português no século XXI*. São Paulo: Parábola, 2013.

PETTER, M. (Org.). *Introdução à Linguística Africana*. São Paulo: Contexto, 2015.

RODRIGUES, A. D. *Línguas Brasileiras*. Para o conhecimento das línguas indígenas. Missão Aberta 11. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RUANO, B. P.; DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. (Orgs.) . *Vamos juntos(as)!* Curso de Português como Língua de Acolhimento. Me virando no dia a dia. Livro do(a) professor(a). 1. ed. Campinas: Nepo / Unicamp, 2023.

SEKI, L. A Lingüística Indígena no Brasil. *Revista D.E.L.T.A*, Vol. 15, n. Especial, 1999, p. 257-290.

SEKI, L. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. *Impulso*, n. 27, p. 233-256. 2000.

SILVA, D. T. X.; BRANDÃO, A. P. B. Multilinguismo e políticas linguísticas: o caso dos Warao em Belém. *Revista MOARA*, v. 1, p. 70, 2022.

SILVA, M. L. Análise do bilinguismo na escrita em língua portuguesa de sociedades indígenas Kaingang. *Anais do SETA*. Universidade Estadual de Campinas, número 3, 2009, p. 766-774.

SILVA, M. L. “Bilingüismo e escrita em português de falantes nativos do kaingang no RS”. Trabalho apresentado no / *Congreso Internacional de Lenguas y Literaturas Indoamericanas*. Temuco, Chile: Universidad La Frontera, 2006.

SOUZA, S. L.; PADILHA, R. N. Aprendizagem de Português escrito por indígenas Jaminawa: dificuldades e estratégias facilitadoras. Muiraquitã: *Revista de Letras e Humanidades*, v. 4, p. 1-25, 2016.

Capítulo 8

Política e tecnicidade dos mapas: sobre o mapeamento participativo nas terras indígenas Xakriabá

Maurice Seiji Tomioka Nilsson ³⁴

Isabel Froes Modercin ³⁵

Diego Viana ³⁶

Introdução

Este trabalho descreve um mapeamento realizado no contexto da Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial de Terras Indígenas (Dec. 7747/2012) para examinar o modo como se relacionam a tecnicidade dos mapas e seu potencial como instrumento político e reivindicatório, bem como a ação comunicativa dentre os que os produzem. Produzir um mapa depende do trabalho entre aquele que conhece a terra/território a ser mapeado e a técnica e convenções envolvidas nessa arte.

³⁴ Doutor em Ciências Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (Diversitas-USP). indigenista, bolsista (UnB/Finatec). mauricetomioka@gmail.com

³⁵ Mestre em Antropologia (PPGAS-UFBA), doutoranda em Ecologia e biomonitoramento (UFBA) . Indigenista, Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI)

³⁶ Doutor em Ciências Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (Diversitas-USP). Reles: Red Latinoamericana de Estudios Simondonianos. vianadeoliveira@gmail.com

Criada no contexto de muito debate e práticas sobre o *cuidar da terra*, uma preocupação constante após a demarcação das terras indígenas, a PNGATI foi levada a efeito no âmbito de experiências escolares entre indígenas, que se desdobraram na demanda concreta de se apropriar da linguagem dos mapas para uma compreensão e uma reflexão sobre suas terras. Essa experiência teve como ponto de partida as terras amazônicas, com ações simultâneas entre vários povos indígenas, dentre os quais destacamos o Acre, o Xingu, os Yanomami, os Timbira, em trabalhos que transcenderam o âmbito da educação escolar. Encontros para discutir a PNGATI foram realizados ao longo da primeira década do novo milênio, culminando com sua transformação em política pública em 2012.

Apresentamos inicialmente o histórico dos que hoje se auto convencionaram chamar de Xacriabá no contexto da História dos povos indígenas do Nordeste e leste, com destaque para a alienação de suas terras e o aniquilamento de seus modos de viver, que ensejaram as lutas para recuperar e demarcar os territórios. Em seguida, apresentamos o trabalho de mapeamento realizado no âmbito da PNGATI com esse povo, desde a formação da equipe, até a construção dos mapas. O trabalho de mapeamento será relatado segundo os métodos propostos. A seguir, serão avaliados seus resultados para os povos em questão. Como modo de avaliação,

partiremos de quatro eixos considerados importantes, encadeados entre si: desafios ambientais, de proteção territorial, ameaças externas e demandas territoriais. A importância das terras indígenas na conservação da caatinga é discutida em Andrade e Dantas (2020). A sociodiversidade contribui com o conhecimento da biodiversidade, uma vez que as espécies animais e vegetais são significativas para esses grupos sociais. Mas a temática transcende a conservação ambiental, não se limitando tampouco ao econômico-utilitário, podendo revelar concepções novas sobre esses temas. Por isso, a ideia de gestão é uma aproximação do conceito de cuidar: enquanto gestão é uma atribuição de Estado, de poder centralizado, administração, geralmente exercida por notáveis, a ideia de cuidado dissemina-se pelo corpo social, construída conforme os modos consuetudinários da organização social de cada povo, não se impondo senão como busca de algum consenso. Os desafios ambientais podem se dar nos cuidados com a terra, perante dificuldades e limitações das relações sociotécnicas dos habitantes com a terra, ou por ameaças externas. Outra discussão pertinente está na relação terra/território, que pode ser medida através das respostas dos participantes à questão das demandas territoriais dos povos em questão. O terceiro item apresenta e discute o conceito de tecnicidade, conforme desenvolvido pelo filósofo francês Gilbert Simondon e sua aplicação ao tema da constituição e

inscrição de territórios, incluindo o modo como se relaciona ao conceito de mapa. Por fim, apresentamos uma discussão sobre o teor político dessa tecnicidade, para o caso dos trabalhos de mapeamento anteriormente apresentados. Importa ainda ressaltar que o trabalho atual parte da mesma base teórica de Política e Tecnicidade dos mapas, apresentado e publicado nos anais do VII REACT (2021), mas aprofundado para uma discussão para os Xacriabá, por entender que tal aprofundamento rende mais nos termos da tecnicidade e da política de seu uso, especialmente quando acareada com a demanda atual de recuperar o território e de refletir sobre seu futuro. Assim, é possível de que algumas partes soem familiares para quem leu o primeiro, mas traz a originalidade de debater o tema dentro da perspectiva da troca de saberes oriundos de diferentes modos de se trabalhar território e ambiente.

2. XACRIABÁ, SABERES DA TERRA

Histórico

Os Povos Indígenas do Nordeste (incluindo aqueles do leste do país) apresentam o histórico de resistência mais duradouro do país, por terem sofrido o primeiro impacto da colonização. Estudos históricos indicam a ampla presença indígena desde as primeiras fontes, com a enumeração de diferentes povos, cada um com vários agrupamentos; Dantas,

Sampaio e Carvalho (1992) reportam, no início do Séc. XVIII, 51 denominações, entre grupos e subgrupos, apenas na região do semiárido. Listam, a seguir, 89 missões em aldeamentos, com objetivo de sedentarizar os povos do Nordeste; informam terem ultrapassado a centena no Séc. XIX. Além dos aldeamentos, as “guerras justas”, contra aqueles que defendiam seus territórios com armas, foram outro fator de aniquilamento. O histórico de disputas territoriais, de apagamentos de sua presença, de atos administrativos que objetivavam anular e não reconhecer suas especificidades e a consequente retirada de direitos, especialmente o direito à terra, foi documentado em trabalhos como o citado acima (Dantas, Sampaio e Carvalho 2001). Inicialmente, a sociologia brasileira centrou-se em estudos de aculturação, contribuindo para uma visão pouco precisa, baseada em aparências, e questionada por trabalhos mais recentes (Silva, 2016). Embora houvesse uma preocupação legítima em preservar fundamentos das culturas descritas, a ideia de aculturação serviu ao mesmo apagamento e negação de existência dos povos, negando-lhes legitimidade e direitos pelo argumento de "não serem mais índios". Toda sorte de pressão, inclusive a de não ser denominada segundo os etnônimos devidos, foram utilizadas para forçar esse apagamento; Dr. Waldemar Ferreira da Silva Xacriabá conta que eram chamados de 'caboclos', e a população regional recusava-se a reconhecê-los como

indígenas. A negar-lhes o *status* de sociedade diferenciada, pretendiam negar-lhes direitos como o direito à terra.

A mobilização indígena atual contrasta com as previsões de sua extinção, expondo novos parâmetros de seus históricos de resistência, ganhando maior legitimação com o conceito de autorreconhecimento, conforme aceito pela convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A capacidade de resiliência dos atuais povos indígenas do Nordeste destaca o papel da Associação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), na mobilização pelo reconhecimento das terras. Em 2012, a par das experiências pioneiras na Amazônia e através da APOINME, esses povos reivindicaram a aplicação da PNGATI também no Nordeste. Julgaram que as práticas constitutivas do processo de “pensar seu território através dos mapas” poderiam ser-lhes úteis, já que os territórios reconhecidos apresentavam especificidades e mereciam tal atenção. Em atendimento a essa demanda, uma equipe de profissionais agrupados pela ANAI (Associação Nacional de Ação Indigenista) desenvolveu diversas experiências. Relatamos a seguir o caso das terras Xacriabá, que tem sua legitimação reforçada pela existência de uma missão religiosa, que torna impossível negar a história dos índios reunidos no aldeamento. Por decisão da APOINME, as terras escolhidas para este trabalho foram contempladas com um projeto pedagógico de mapeamento, com vistas ao

processo de gestão ambiental de terras indígenas. Em outras terras, também já se desenvolve esse processo de discussão da gestão ambiental e territorial³⁷; é o caso dos Potiguara da Baía da Traição (PB), os Pataxó de Barra Velha do Monte Pascoal (BA), ambos no litoral, os Xokó (SE)³⁸ e os Pankararu³⁹ de Entre Serras (PE). A terra escolhida localiza-se na Bacia do Rio São Francisco e possui como biomas dominantes a caatinga, o semiárido nordestino, que se estende até o norte de MG, em contato com o cerrado .

O povo

Os Xacriabá são oriundos da antiga missão ali existente, São João, cuja igreja foi construída em 1698. São, na verdade, um aglomerado de diversos povos, dentre os quais é possível haver grupos Jê, Akwe, que hoje lhes denominam, Gamela e outros. Por muito tempo, não sofreram grandes pressões sobre sua terra, reconhecida pelo fazendeiro local. Esquecidos e sem nome, os índios da Missão de São João, no norte de Minas

³⁷ Para mais detalhes, ver:

http://cggamgati.funai.gov.br/files/4114/8839/0160/Ncleo_RegionalNordeste.pdf

³⁸ Para mais detalhes, ver:

<https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cggam/pdf/2017/etnomapeamento-ti-caicara-ilha-de-sao-pedro.pdf>

³⁹ Para mais detalhes, ver:

<https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cggam/pdf/2017/etnomapeamento-ti-entre-serras-de-pankararu.pdf>

Gerais não tinham reconhecimento como tal, mas eram legítimos em sua descendência desse aldeamento do fim do século XVII (1698). Segundo a própria memória dos índios, expressa pelo Cacique Domingos, em 2016, nessa época a terra destinada a eles, teria como limites os rios Itacarambi e Peruaçu, sabidamente muito maior que o território atual.

A população, formada por alguns grupos que foram reunidos no processo de sedentarização, de aldeamento, sempre recebeu os migrantes e retirantes fugidos da seca, o que caracterizou aquele brejo como Brejo do Mata Fome, onde hoje se localiza a Aldeia homônima. tal solidariedade e capacidade de incorporação das diferenças demonstra a característica tolerância de quem vê na chegada do retirante como um ato de solidariedade enriquecedor; não era visto como perigoso receber em suas terras os retirantes da seca que cronicamente assombrou os nordestinos habitantes mais ao norte. Era uma forma de fortalecer essa população, vítima de violências quando se afirmavam como indígenas; a miscigenação foi unificadora do povo, por paradoxal que seja, ao criar uma rede de alianças com os retirantes que eram incorporados, passando a viver com eles. Afinal, havia uma identificação enquanto pobres, marginalizados e despossuídos e que viviam da terra.

Tal situação só vem a mudar com a consolidação dos modos de apropriação capitalística, em que o cercamento e a

imposição de documentos privou-os de bons trechos de sua própria terra. se tais pessoas e atitudes, a mando de poderosos a imposição de privações em suas vidas, então só resta haver uma intolerância com a intolerância, que resultou na luta de Rosalino, morto em 11 de fevereiro de 1987. Rosalino é uma liderança morta à frente de seus filhos e marca o tempo das lutas, para que conquistassem a terra; do ponto de vista da sociedade nacional capitalista, marca o tempo em que o empresariado passou a se apropriar de terras na calha do Rio São Francisco, estimulado pelo desenvolvimento de técnicas de plantação comercial em larga escala, tempo que ficou conhecido como "revolução verde"; tratava-se de um pacote tecnológico associado à monocultura com uso de insumos, a ser desenvolvido em grandes propriedades; com apoio do Governo do Estado de Minas Gerais, através de seu instituto de terras, os indígenas são tratados como posseiros e incentivados a venderem suas posses, sob a forte ameaça de violências e de perder a terra. A morte de Rosalino leva o povo a recorrer à Funai, e à identidade indígena; Cacique Rodrigão rumam então para Brasília, e se apresentam como indígenas da região de São João das Missões, conseguindo através desse processo o reconhecimento territorial de sua terra, denominada de Terra Indígena Xacriabá que foi demarcada em 1979, após uma disputa com pretensos grileiros, que enfrentaram a resistência do povo. O Cacique Rodrigo vai então a Brasília e consegue dar

início ao processo de reconhecimento territorial. Nesse momento, ficam de fora terras de Rancharia (demarcada posteriormente) e outras (em processo de demarcação).

As lutas territoriais resultaram em maior visibilidade e uma nova rede de alianças, que se forma a partir da aproximação de projetos universitários, envolvendo principalmente a educação indígena (Gomes 2006). com tais aliados, os Xacriabá passam a se beneficiar de um melhor entendimento das políticas públicas e do funcionamento político das leis, do Direito indígena. Começa a se escolarizar e se organizar (Paladim Jr., 2010, p.31), e ver os sonhos de futuros se concretizando; a perspectiva de futuro passa a ser dentro da terra, com melhorias e com conquistas políticas, tais como a prefeitura de São João das Missões. Lembrando que atualmente há deputada dessa etnia e trata-se de uma pessoa esclarecida, que já foi coordenadora de educação indígena em Minas Gerais (Coordenação de Educação Escolar Indígena, Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015 - 2017), doutora pela UnB. Também é digno registrar, que Waldemar Ferreira da Silva, um dos principais informantes e orientador desse trabalho, recebeu o título de Doutor honoris causa pela UFMG.

Os Xakriabá encontram-se na borda do bioma Caatinga, na transição com os cerrados existentes nos Gerais, formações

de tabuleiros cobertos com campos, em cujos vales prevalece a caatinga, denominada “mata seca”.

Os Xacriabá vêm produzindo um criativo processo de reinvenção cultural, com base na sua organização política, repensando diversos aspectos da vida social e ocupação da terra, que não possui caráter de propriedade, e cuja ocupação se dá por modos coletivos que ressaltam a união, o mutirão como práticas de produção.

Relato do trabalho de mapeamento

O processo que havemos de relatar a seguir foi a construção do mapeamento do território Xacriabá, com base na Política Nacional de Gestão Ambiental em Terras Indígenas. Esse trabalho foi realizado pela ANAI- Associação Nacional de Ação Indigenista, e contratou um dos autores para sua realização, bem como Isabel Modercin e Ana Paula Lima, no ano de 2016. Foram realizadas duas grandes campanhas de campo, que se iniciaram convidando um grupo de participantes, escolhidos por suas comunidades mas por candidaturas próprias, a se juntarem e se formarem ao mesmo tempo na atividade.

Atualmente as Terras indígenas Xacriabá e Rancharia contam com 46 comunidades, incluindo as que anda pleiteiam processo demarcatório, e a escolha precisava ser representativa dessas comunidades, além de serem expoentes que de fato contribuíssem no processo de construção do PGTA. Isso

significava escrever, ser aceito pelas comunidades, onde os participantes entrevistariam as pessoas e coletariam dados e informações; foram selecionados 17 integrantes da equipe (Figura 1), distribuídos por todas as regiões.

Figura 1: integrantes da equipe de pesquisadores Xacriabá: em destaque, Waldemar Ferreira da Silva e a foto maior com todos os pesquisadores



Fonte: Fotos do 1º Autor

Os participantes puderam assumir para si várias responsabilidades desse trabalho, pois tinham de definir os temas centrais a serem pesquisados e desenvolvidos; a escolha desses grandes focos de preocupação torna já a pesquisa com mapas um trabalho significativo, pois modela o enfoque que deve conduzir o trabalho e o diálogo. O trabalho começou em 2015, quando em novembro tivemos uma oficina de mapeamento, seguindo por um ano de visitas aos pontos-chave escolhidos, e oficinas de validação, junto à população onde os mapas produzidos foram apresentados pelos

pesquisadores Xacriabá. Além dos pesquisadores Xakriabá, foram elencados orientadores, anciãos que sempre tiveram papel na organização da luta desse povo, dos quais destacamos especialmente Waldemar Ferreira da Silva, Doutor por notório saber pela UFMG (Figura 1). Um mapa pode tanto empoderar os habitantes da terra quanto fortalecer um poder externo, colonial, que vise controlar um território. Veremos também como o mapa incorpora territorialidades sobrepostas: dos níveis de poderes centralizados aos habitantes propriamente ditos e de outros atores sociais e seus interesses (Little, 1997). Essa é uma questão ressaltada no início de cada trabalho de mapeamento: mapeia-se aquilo que se deseja mapear, evitando o que pode ser utilizado contra nós; conhecimentos mapeados funcionam como o conhecimento do patrimônio genético, em que sua disponibilização só pode ser realizada com consentimento livre e esclarecido.

Figura 2: Oficinas de mapeamento: 1) em Rancharia, 2) em SUMaré e 3) oficina de Sistemas de Informação Geográfica com QGIS, na Prata

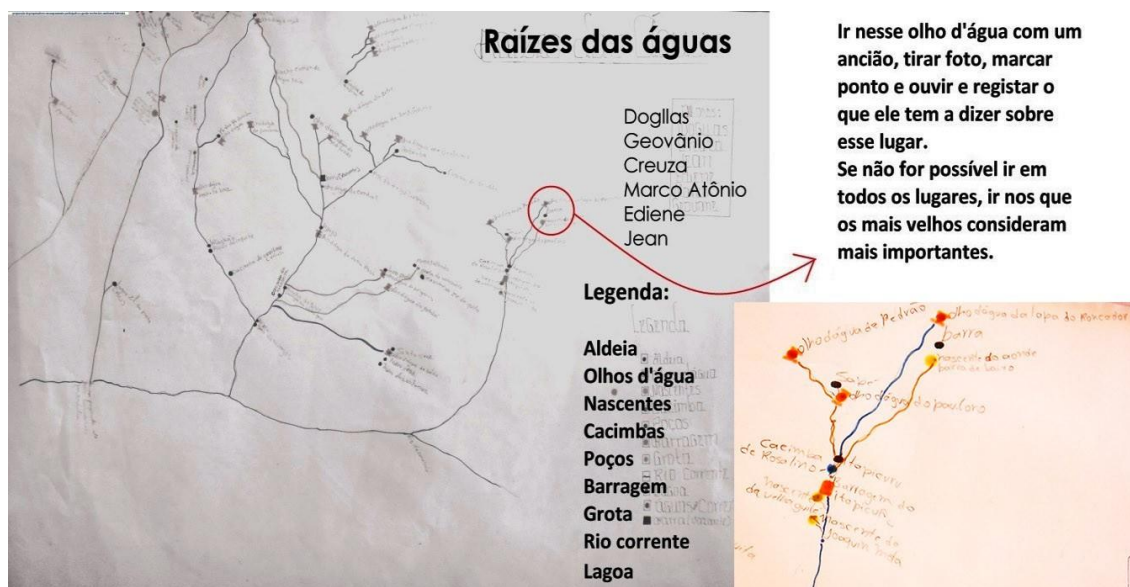


Fonte: Fotos do 1º Autor

O processo de mapeamento é a etapa sobre a qual se debruça este artigo. Primeiro, recolhem-se os depoimentos, falas livres dos participantes sobre os problemas enfrentados no processo de relação com a terra, geralmente qualificados, quando se localizam os mais sábios, os anciãos. Em seguida, o primeiro exercício cartográfico consiste no mapa mental, para depois serem apresentados materiais cartográficos mais sofisticados (limites da terra, temas preexistentes, imagens orbitais); soma-se a esses elementos o trabalho de campo, onde se escolhem e se visitam áreas significativas.

Mapas mentais constituem uma metodologia pela qual se desenham mapas com base na memória de indivíduos e grupos, dada a pouca disponibilidade de referências geográficas do território conhecido (Figuras 2 e 3). No âmbito da PNGATI, tal método é denominado “etnomapeamento”. Neste trabalho, damos preferência ao primeiro conceito, de maior potencial de universalização; ademais, a caracterização “etno” relativiza sua produção como algo não balizado pela ciência cartográfica, mas pelos seu caráter cultural, deslegitimando-o a uma categoria não científica.

Figura 3: Exemplo de mapa mental, "Raízes das Águas"



Legenda e fonte: Figura 3: Exemplo de mapa mental, "Raízes das Águas", de autoria do grupo elencado acima, e que retrata nascentes e outros corpos d'água; o mapa foi aproveitado para instruir as etapas de visita e coleta de informações que dão sentido a cada lugar. no destaque, a parte selecionada das raízes d'água no original, colorido.

Ora, um desenho que expresse um conhecimento territorial e assim o comunique é, antes de tudo, um mapa, não obstante a delimitação do conceito de mapa que possa decorrer da tendência à precisão e à adesão a convenções cartográficas oficiais. Os mapas mentais indicam os pontos significativos que devem aparecer no mapa final. Embora se recorra a uma tecnologia sofisticada no processo de mapeamento final, o mapa mental apresenta o conteúdo fundamental do trabalho de mapeamento, que consiste em expor o que há de significativo para os habitantes da porção de terra a ser mapeada. A Figura 3 apresenta um exemplo de

mapa mental, dedicado a mostrar fontes de água enquanto pontos-chave, interligados numa rede hidrográfica que os pesquisadores denominaram "Raízes das águas".

O efetivo conhecimento do território, que se busca por meio da verificação *in loco* dos lugares apontados pelos participantes do trabalho, é o fundamento da boa transposição de linguagens para o mapa. A coleta das posições em forma de coordenadas, realizada pelos aparelhos de GPS, garante o ajuste das localizações. Mas a importância maior do trabalho de campo, está na apreensão processual de como se dá a práxis territorial, isto é, o modo como o território com seus pontos-chave é vivido, o que se manifesta nos acessos e nas caminhadas, envolvendo o modo de executar as trilhas, as percepções e os outros elementos que envolvem os pontos significativos.

A representação dos elementos encontrados nessa sequência de etapas é feita de forma a revelar com a maior clareza possível as histórias narradas a seu respeito pelos povos envolvidos. Não apenas os pontos, mas fluxos podem ser representados, indicando trajetórias, dentre outras informações. Também a qualificação do entorno permite compreender melhor a vegetação, interpretada a partir das imagens orbitais, pois permite compreender o histórico de cada parcela de terra; por exemplo, se já foi desmatada no passado e qual o porte de vegetação encontrado.

O modo como são produzidas as imagens orbitais é explicado à população: a passagem do satélite se dá sempre pela manhã, de forma que as sombras estão a oeste, podendo compreender o relevo; a composição em falsa cor permite que observemos o infravermelho, onde há uma reflexão solar em folhagens na faixa próxima do visível e há absorção da energia solar pelas folhagens na faixa intermediária do infravermelho. Produz-se assim o contraste em que é possível distinguir a vegetação de solo exposto.

O mapeamento segue uma proposta multiescalar, em que a terra é representada em três níveis de abordagem: sítio, situação e destaques. Sítio é a escala de abordagem em que a terra é representada por inteiro, segundo seus diversos temas (vegetação, alteração da vegetação, histórico, pontos significativos etc.). Situação é o contexto regional no qual a terra está inserida. Apresentamos a terra e seu entorno, podendo compreender melhor as relações travadas com os agentes do entorno. Por fim, os destaques são pontos de interesse maior dentro da terra, que merecem uma visão em escala próxima, com mais detalhes, nem sempre perceptível na escala de abordagem da terra inteira.

A apresentação visual do que sabemos e conseguimos saber sobre a terra indígena pode revestir um caráter de violência epistemológica. A explicitação dos saberes que ocorre no mapa implica um poder, ou uma possibilidade de poder,

que deve ser posta às claras, isto é, deve-se informar aos interlocutores que essas tecnologias estão disponíveis e podem representar algum diferencial no controle sobre o que se passa no território. Daí decorre o potencial político dos mapas, como ferramenta na disputa pela retomada das terras. O mapeamento também deixa entrever suas próprias limitações. Por exemplo, numa imagem orbital de alta resolução, podemos ver casas, mas dificilmente vemos as plantas úteis, sejam umbuzeiros, ou concentrações de pequizeiros. Por isso, o mapeamento das terras indígenas comporta uma preocupação constante com a busca de simetria entre os saberes da terra e as geotecnologias. Essas últimas são apenas um instrumento de transcrição do processo de comunicação cartográfica do que foi proposto apresentar nas etapas anteriores. Mas a equipe que realiza o mapeamento deve ter em mente o poder intimidatório da tecnologia, por sua suposta sofisticação; espera-se que haja uma apropriação de seu uso pelos participantes, para que o diálogo seja mais simétrico.

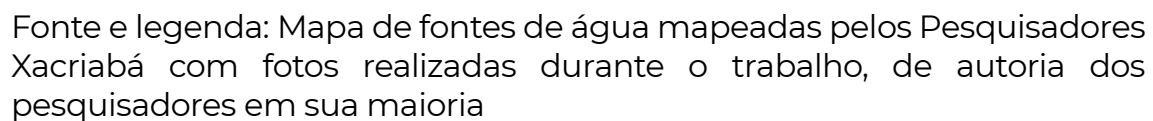
Aumentando a simetria, foi oferecido um curso de dois dias de sistemas de informação geográfica em que os participantes puderam utilizar o programa QGIS e realizar seus próprios mapas. foram ensinadas as técnicas de sobreposição de imagens e vetores de pontos e linhas. como detém o

conhecimento da terra, o uso do QGIS por eles lhes aumenta a autonomia perante esse trabalho.

O mapeamento foi conduzido com base em temas e preocupações levantadas pelos participantes, que elegeram alguns percursos de problematização e solução; dado o modo como somos treinados a resolver problemas, categorizando-os em "caixinhas" (saúde, educação etc.), percebe-se logo que os Xacriabá possuem uma visão mais interdependente dos temas; quando respondem sobre a saúde, frequentemente comentam sobre o ambiente, sobre o cerrado e as matas, ou seja, sobre a saúde da terra, bastante condizente com a visão exposta por Celia Xacriabá em sua defesa de doutorado (2023), em que há uma conexão corpo-território: o território é o corpo e o corpo é território. Assim, temas como a água revelavam sempre os modos de fazer no passado, as experiências vivenciadas em cada ponto-chave relacionados a esse tema.

Entre a primeira e segunda etapa de campo, os participantes foram chamados a conversar com a população e a determinar alguns pontos chave para esse mapeamento; como tema mais abrangente e crítico nessa região foi eleita a água, os participantes apresentaram em cada uma das regiões as fontes de água significativas para obtenção mesmo em tempos de seca prolongada, como em 2016, tempo de realização desse trabalho. Ali é uma região cárstica, de calcário, onde as fontes ficam dentro de grutas e precisam ser bem

Figura 4: mapa de fontes de água mapeadas pelos Pesquisadores Xacriabá

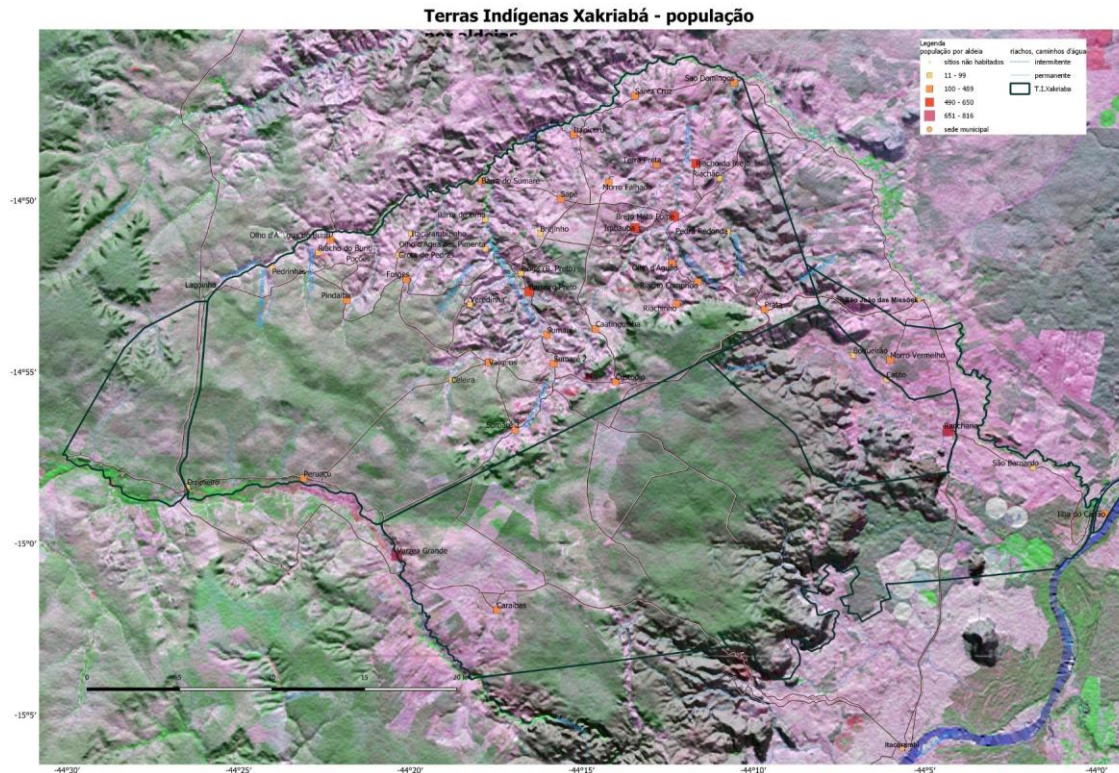


A Figura 4 apresenta o mapa editado com algumas das fontes de água principais que foram mapeadas, e que se apresentam como pontos-chave, declarados desde a primeira fase do trabalho com os mapas mentais. Tais pontos-chave mostram-se significativos no contexto de um povo que

conhece seu território e sabe que há nele a limitação da água, sendo fundamentais os saberes sobre o tema, sua localização, muitas vezes pouco aparentes, escondidos em grotas sob as pedras. A Figura 5 apresenta outro mapa produzido nesse trabalho em que o relevo e a vegetação são revelados por imagens orbitais e dados de modelo numérico de terreno, e pode-se perceber as relações entre os tipos de relevo e o modo como se manifesta a presença de água.

O mapa da presença de alimentos e outras plantas utilizadas, sobreposto à classificação em ecossistemas, ambientes que guardam semelhança de situações de relevo, e características da vegetação, mostra congruência dentre esses elementos formadores da paisagem. Dessa forma percebe-se claramente uma região que grosso modo corresponde ao carste e áreas de relevo dissecado, com fortes desníveis causados por ser uma beira da depressão. Nessa região de relevo mais acentuado, encontramos uma vegetação com elementos da mata seca (Fig 6 -1), e a parte baixa, um ecossistema florestal de mata seca, com a predominância de espécies da floresta de caatinga, imbu, imburana, barriguda, vários tamboris, juazeiros, bastante relacionados a depressão do São Francisco e à paisagem dissecada, isso é, erodida, no contraforte das chapadas. As chapadas são denominadas gerais, o tipo de relevo, topo de planalto, que comporta a vegetação de cerrado(Figura 6 -2).

Figura 5: Mapa das terras Xakriabá com as comunidades e respectivas populações



Fonte e legenda: Figura 5: Mapa das terras Xakriabá com as comunidades e respectivas populações e com fundo de imagem de satélite e relevo; ambos permitem a diferenciação de relevos dissecados, onde se desenvolvem as matas secas, e de planaltos gerais, onde predomina o cerrado.

Os biomas, tal como conhecemos, são identificados pelos Xacriabá pelas espécies que ocorrem, sendo uma abstração a categorização por biomas. Saber onde pode crescer uma determinada espécie, numa região de contato é uma compreensão vivenciada pelo habitante da região. A fala de Waldemar sobre as árvores, de que é necessário plantar aquela que quer nascer ali, plantar buriti onde sempre teve buriti, plantar pequi, jatobá onde sempre tiveram e plantar barriguda,

amarelinho, embu onde sempre estiveram permite uma outra compreensão lógica sobre viver essa distinção dos ecossistemas, não classificatória, mas vivenciada. É diferente de categorizar quando se observa o relevo plano do planalto, onde se encontram os ipês (utilizados no passado para fazer telhados com suas cascas) jatobás e pequis, e se observa a encosta abaixo e as áreas dissecadas de relevo, onde as aroeiras se desenvolvem bem, onde há também as barrigudas, os araticuns ("cabeça de negro"), fruto comestível. Na forma apresentada por Waldemar, é a presença das árvores que guia à conclusão, enquanto nossa lógica se volta a categorias de biomas. Ora, as observações dos habitantes que guiam a conclusão dos sistemas diferenciados.

Figura 6: 1) Mata seca, com ambiente cárstico rochoso ao fundo, e 2) cerrado em região plana de gerais; note os galhos retorcidos



Fonte: Fotos do 1º Autor

Tecnicidade e inscrição da espacialidade

O tema da elaboração dos modos e condições de vida leva à questão da inscrição de sentidos, para a interpretação e para a ação: são balizas, diretrizes. Esta perspectiva processual e gestual conduz à distinção entre o espaço puramente físico da terra e um espaço vivido, habitado, que se pode dizer *território*. As inscrições, a elaboração da rede de pontos-chave dotados de significação, proveem uma configuração topológica concreta, determinando a terra como território, espaço vivido, com diferenciações afetivo-emotivas em que ocorre a reprodução dos modos de vida. Este processo de inscrição precede a elaboração do mapa. podemos ainda assim empregar o termo "mapa" para denominar um regime de discurso sobre o espaço ocupado que orienta a ação dos habitantes. Compreender o mapeamento como pertinente a uma etapa anterior à atividade técnica enriquece o campo de relações sociotécnicas e sociopolíticas onde se insere o mapeamento. É por corresponder a uma atividade anterior à tecnicidade estritamente entendida que o mapa incorpora elementos díspares, dando forma a cargas afetivo-emotivas em modalidades econômica, política, sagrada etc.

A elaboração técnica de mapas se desenvolve junto com as tecnologias de comunicação, informação, registro e transporte, como presença indispensável à ocupação de territórios e ao desvelar da vida socioeconômica. O mapa

toma corpo tecnicamente, de modo que cada instância tecnicamente determinada de um mapa é a atualização do mapeamento enquanto atividade de inscrição. Recorremos à tipologia das técnicas e modos de estar no mundo elaborada pelo filósofo Gilbert Simondon para buscar a compreensão do papel múltiplo exercido pelo mapeamento, visando colaborar para o esclarecimento de conflitos mediados por mapas, de ordem política tanto quanto econômica, e além: na inscrição do território estão em jogo a memória, a tomada de forma dos modos de relação de grupos humanos com seu mundo, a afirmação de significados dotados de carga afetivo-emotiva. O mapa é uma instância objetivada articulando diversos registros, da tecnicidade à sacralidade, ao significativo; transcende a condição de objeto técnico e de imagem.

A inscrição da espacialidade emerge em duas obras de Simondon: o curso *Imaginação e Invenção* (oferecido em 1965-1966, publicado em 2008) e o livro *Do Modo de Existência dos Objetos Técnicos* (1958). Embora o vínculo entre esses dois textos não seja apontado pelo próprio autor, tratá-los associadamente é central para compreender o modo como Simondon trata o espaço, em relação com a tecnicidade e a sacralidade, bem como seu embasamento afetivo-emotivo. A problemática afetivo-emotiva da imagem pode ser resumidamente apresentada do seguinte modo: Simondon vincula a afeto-emotividade e a consciência às exigências da

ação dos corpos – ou, em sua linguagem, ao eixo perceptivo-ativo. Ou seja, os corpos sentem e pensam para poder reagir ao meio e agir sobre ele. A geração de imagens mentais é, neste sentido, decorrente do estabelecimento de gestos com os quais o indivíduo interage com o meio; o gesto se abstrai como imagem e, posteriormente, a imagem se concretiza como gesto.

Nesse meio-tempo, produz-se o "ciclo genético da imagem", em que diferentes níveis de atividade imaginativa atuam: desde a constituição de esquemas simples para a reação à presença de predadores, parceiros sexuais, alimento etc., até a elaboração simbólica de imagens complexas e objetos dotados de um grau de individualidade, "subconjunto relativamente independente no interior do ser vivo sujeito" (Simondon, 2008, p. 9). Estas últimas imagens, as "imagens-símbolo", têm duas características de interesse para este artigo: 1) podem ser concretizadas em objetos (técnico, sagrado, estético); 2) podem relacionar-se entre si, constituindo redes de imagens que configuram o mundo da ação subjetiva, como imagens (instituições, categorias de grupo, ideogramas e alfabetos etc.) e como objetos (aparatos técnicos, ídolos cultuados, obras de arte e atavios etc.). Ao colocarmos a questão do mapa a partir da rede de imagens-símbolo com que é possível inscrever espaços vividos e articular artefatos e instituições, buscamos na tecnicidade dessa elaboração

cartográfica o arcabouço afetivo-emotivo para seu papel político, social e histórico, que se manifestam nos projetos de etnomapeamento estudados.

Simondon dedica a terceira parte da obra sobre a técnica à gênese e ao devir dos modos de relação entre o humano (sempre coletivo) e seu mundo, seu meio vivido. A partir de uma "interpretação genética generalizada das relações do homem com o mundo" (Simondon, 2020, p. 234). O autor descreve a relação entre o pensamento técnico e outros modos de pensar, sobretudo o religioso, o estético e o ético, com suas derivações, entre elas os sistemas políticos. Esses modos são desdobramentos de uma atividade primitiva (no sentido de fundante), que consiste sobretudo em marcar o território, isto é, inscrevê-lo de sentido, produzi-lo a partir dos processos e gestuais da relação viva com a terra. Esse modo de pensamento é denominado "unidade mágica", "tomando essa palavra no sentido mais lato" (Simondon, 2020, p. 236), na medida em que implica a continuidade entre os corpos (reunidos em coletividade) e seu meio, sem a atribuição de uma subjetividade divina ou o desenvolvimento de relações com objetos da técnica.

O modo original é "pré-técnico e pré-religioso" e "rico em organização implícita" (Simondon, 2020, p. 236), de tal maneira que os modos dele derivados surgem de um desdobramento interno, uma diferenciação ou, na terminologia de Simondon,

uma defasagem da unidade fundante da inscrição territorial.
Por isso,

a tecnicidade não deve ser considerada uma realidade isolada, e sim parte de um sistema. É realidade parcial e realidade transitória, resultado e princípio de gênese. Resultado de uma evolução, é depositária de um poder evolutivo precisamente porque, como solução de um primeiro problema, tem o poder de ser uma mediação entre o homem e o mundo. (Simondon, 2020, p. 237)

Trata-se de modos de orientação da atividade, reagindo ao meio e agindo sobre ele, um meio tornado mais complexo pela presença de objetos individuados, como ferramentas, instrumentos e máquinas. Essa configuração dos objetos não prescinde da presença de um fundo de significações reticuladas, em que o sentido da atividade presente é vinculado a um devir que transcende a duração da vida humana. Este é um fundo de sentido para a figuralidade, em que o espaço em que se dão as atividades objetivas, quotidianas, possui seu próprio sistema de significados. Assim, dois sistemas de significado se relacionam. Simondon identifica nesse fundo subjetivo os modos religiosos de pensamento; o termo "religioso" também se entende em sentido lato, abarcando tudo que diz respeito à "representação da exigência de totalidade" ou de "representação sistemática do real" (Simondon, 2020, p. 261).

Assim, "a tecnicidade dos objetos ou do pensamento não pode ser considerada uma realidade completa ou um modo de

pensar que possui uma verdade própria, independente" (*idem*, p. 237). Modo técnico e modo religioso, figura e fundo, ação local e global, objeto e sujeito, são articulados por um eixo ancorado na afetivo-emotividade da qual emergiram, originalmente, as imagens. Simondon identifica aí uma articulação estética, que não é, ela mesma, um modo de pensamento, mas portadora de significados entre objeto e sujeito, figura e fundo. O mesmo engajamento afetivo-emotivo que se encontra na unidade da inscrição territorial é recuperado por essa articulação, de modo que as inclinações estéticas, ao implicar o envolvimento dos coletivos em suas práticas, reconstituem uma articulação sistemática que vale pela unidade original. Não se trata de "unidade perdida", no sentido evolucionista pelo qual os demais modos seriam superações da fase mágica; são processos internos a ela, desenvolvimentos seus, diferenciações. Diz Simondon (2020, p. 238):

O sentido geral do devir seria o seguinte: as diferentes formas de pensar e de ser no mundo divergem quando acabam de aparecer, isto é, quando não estão saturadas. Convergem depois, quando estão supersaturadas, e tendem a se estruturar por novos desdobramentos. Graças à supersaturação das formas evolutivas do ser no mundo, as funções de convergência podem ser exercidas no nível espontâneo do pensamento estético e no nível refletido do pensamento filosófico.

Todos os modos de pensar são modos de relação com o mundo, que se desdobram como variações da inscrição da configuração da vida coletiva. Ao tratar de sistemas técnicos como aeroportos, antenas de comunicação, pontes e viadutos, estradas e ferrovias, ou minas de carvão, Simondon os interroga em sua interação com o território, o meio inscrito, chegando a referir-se a um "meio tecno-geográfico" (Simondon, 2020, p. 104), em que o sistema técnico retorna sobre o território, já inscrito, com uma modalidade própria de marcação. Para o propósito desta reflexão, o que vale ressaltar é a simetria entre os imperativos da ação que geram imagens-símbolo em rede, como portadoras de afeto-emotividade e significação, e o desdobramento dos modos de estar no mundo e concebê-lo. Tanto a inscrição quanto a produção de objetos técnicos, e a elaboração dos sentidos transcendentais, se referem à mediação imagética e objetificada dos gestos de ação sobre o meio e reação aos estímulos do meio. Constituídas em sistema, elas reforçam umas às outras: "embora haja efetivamente sucessão na gênese, as etapas sucessivas das diferentes gêneses são simultâneas no seio da cultura, e existem relações e interações não apenas entre fases simultâneas, mas também etapas sucessivas" (Simondon, 2020, p. 244).

Quanto à unidade primitiva, "relação de vínculo vital entre homem e mundo", em que "o homem está ligado a um

universo experimentado como meio" (Simondon, 2020, p. 247-248):

Esse modo primitivo de estruturação é o que distingue figura e fundo, marcando pontos-chave no universo. Se este fosse desprovido de estrutura, a relação entre o ser vivo e o meio poderia efetuar-se num tempo contínuo e num espaço contínuo, sem momento nem lugar privilegiados. Mas, antes da segregação das unidades, institui-se uma reticulação do espaço e do tempo que evidencia lugares e momentos privilegiados, como se todo o poder de ação do homem e toda a capacidade do mundo de influenciá-lo se concentrassem nesses lugares e nesses momentos.

Assim, pertencem à unidade mágica a atribuição de "pontos-chave" e "altos- lugares" na forma de rios sagrados, florestas densas, picos a conquistar (o ato de conquistar, como esforço excepcional, é uma inscrição) (Simondon, 2020, p. 249); mas também praças urbanas, catedrais, muralhas, estradas, estações ferroviárias, rodoviárias ou aeroportos; e ainda inscrições cronológicas (Simondon, 2020, p. 251), como festas cívicas ou religiosas, períodos anuais ou semanais de descanso, que muitas vezes envolvem viagens para lugares impregnados com particular importância, práticas como o alpinismo. A inscrição do território se vale de habilidades técnicas, como a construção de monumentos, estradas, lunetas; e permite dar corpo à subjetividade de fundo com referências da ordem do sagrado: seja um templo que aproveita um promontório, seja a atribuição de um dia a um santo, ou ainda o vínculo de um

ponto do território a uma narrativa mítica ou histórica (sendo que, não raro, o mítico e o histórico são dificilmente distinguíveis).

Mapa e técnica

No sentido mais amplo do termo, pode-se dizer "mapa" a rede de imagens- símbolos que constitui a representação do território, espacialidade inscrita, disponível para a vida. O objeto físico que constitui o mapa propriamente dito pode ser gerado por meio da imaginação do cartógrafo amador, pelos cálculos e referências do cartógrafo profissional que, ao longo de milênios, dependeu de relatos de viajantes, medições de distâncias com bússolas e astrolábios, ou sistemas de aferição topográfica, níveis ópticos, aerofotos, imagens por satélites, GPS etc. O caráter técnico do mapa é secundário em relação a seu caráter simbólico e à inscrição. Mas os modos da sacralidade e da técnica atuam sobre o mapa, que exerce o papel de substrato para manifestações de significados de fundo e atividades figurais; para práticas religiosas e políticas, bem como econômicas. O mapa informa a localização de uma jazida e o acesso a uma nascente, tanto quanto dispõe a distância entre duas cidades ou o caminho entre dois bairros de uma metrópole. A expressão verbal de um território ocupado trará como referências os espaços da agricultura e da pesca, mas também elementos como o cemitério dos

ancestrais, o pico mais alto, a floresta mais densa; a toponímia reflete essas marcações de pontos-chave e lugares privilegiados, muitas vezes pela associação entre a importância reprodutiva e produtiva de um determinado lugar, ou ainda sua relevância militar ou logística, às denominações de natureza sagrada.

É preciso apontar que o gesto pelo qual o espaço é marcado, a inscrição do território, traz consigo as implicações de determinados modos de vida: a determinação de tal ou tal ponto como privilegiado é um gesto que determina um modo de relação: ao mesmo tempo em que determina aquele espaço como um território, determina os sentidos da vida que se pode levar naquele território, o gestual de reprodução dessa vida e de afirmação da significação transcendente, da sacralidade. Nesse sentido, portanto, o mapa faz o território.

Discussão

O mapeamento das terras indígenas estudado neste artigo é um caso relevante do modo de inscrição operado por meio do mapa. Há duas linhagens técnicas postas em relação no processo: de um lado, as imagens de satélites ou aviões, que serão marcadas em última instância (Figura 2). De outro, os mapas mentais (Figura 1). No primeiro caso, o objeto técnico (acompanhado do sistema que envolve transmissões por rádio, digitalização de imagem etc.) propicia somente a

representação imagética da terra não inscrita, cabendo aos participantes do projeto realizar as inscrições. O modo desdobrado da técnica fornece o substrato não inscrito ao modo da unidade, demonstrando o caráter não cronológico, mas simultâneo das fases. No segundo caso, a produção da imagem é simultânea à inscrição; a rigor, é a própria inscrição, gesto já informado pelas significações de fundo e de figura. O espaço, em geral, já é fixado na imagem como meio para os pontos-chave. A folha de papel onde se inscreve o mapa visual recebe uma tradução de um mapa discursivo prévio, herdado das gerações anteriores.

No caso da imagem fotográfica, também é sobre ela (impressa ou digitalizada) que se inscrevem as redes de sentido que orientam a atividade econômica e social quotidiana, bem como as referências à ancestralidade e à história das terras reivindicadas. A inscrição se vale de um sistema convencional, icônico, cujos símbolos se definem nas primeiras reuniões preparatórias do mapeamento. Ou seja, em instância de reunião social, da ordem do político e do ético. Nos mapas mentais, desenhados a partir da memória, do quotidiano e dos relatos dos mais velhos, os pontos-chave são inscritos diretamente na folha em branco, sem o substrato da imagem fotográfica. Nesses casos, como era de se esperar, o espaço é representado segundo sua topologia afetivo-emotiva: pontos-chave são realçados, distâncias são estendidas ou encolhidas

segundo a importância ou a dificuldade do trajeto. O espaço é diretamente representado como território; não é, como na imagem mediada pelo objeto técnico (satélite, câmera, drone etc.), uma topologia sobreposta à mera topografia. Esta não é uma oposição frontal. É antes uma paralaxe, que faz ressoar os dois modos da inscrição. Ambas permitem fazer convergir no espaço do enquadramento a rede de imagens-símbolos, carregados afetivo-emotivamente, que constituem o modo de vida daqueles povos, que ocupam aqueles territórios ou, tendo-os ocupado anteriormente, o reivindicam hoje. Na moldura do enquadramento, convergem as memórias narradas das tradições para além das gerações vivas, bem como as possibilidades da atividade produtiva e reprodutiva que, na linguagem corrente, denominamos "econômica".

Na arguição oral de defesa de seu doutorado, Celia Xacriabá conta a história de seu tio Wadinho que, quando perguntado sobre se tivesse tido oportunidade de estudar, o que gostaria para melhorar sua vida, ele afirma: eu quero uma enxada melhor para plantar para alimentar o novos doutores xavriabá, para eles poderem estudar em paz. Celia então, reflete: que se não houvesse os que ficam na terra, não teríamos mais a sabedoria de plantar no tempo certo de cada cultura, na lua certa e do jeito certo, coisa que só os antigos sabem. esse saber plantar, manejar o ambiente, dialogar com as estações do ano, revela uma sofisticação técnica da qual osa

educação escolar indígena não sobrevive, se não houver esse saber.

Há um terceiro elemento cronológico a convergir no mapa. Além da memória das tradições (passado) e potenciais de subsistência (presente), deve-se incluir a referência ao futuro. Os mapas são parte do processo reivindicatório; o passado é evocado em nome da recomposição das terras tradicionalmente ocupadas. Este é o cerne de sua dimensão política, na medida em que a temporalidade registrada no aqui-e-agora do mapa desenha uma tendência, de cunho histórico. Os registros especializados do passado servem à sua projeção para o futuro, formando um arco que reconstitui um sistema de significações que processos de ocupação, remoção e deslegitimação buscaram apagar. O processo político, desdobrado em atividades técnicas, econômicas, está centrado sobre o mesmo caráter afetivo-emotivo da relação entre os grupamentos humanos e seu mundo que já sustentava o ciclo genético da imagem; trata-se de desdobramentos dos problemas da vida e da ação, que atravessam as elaborações mentais, técnicas, sociais e políticas.

Os mapas resultantes do projeto cartográfico no PNGATI incorporam a *contraposição* política, que pode ser expressa, no caso dos mapas produzidos por meio das fotografias aéreas, através da *sobreposição*. A ocupação e determinação territorial realizada pelos não-índios não se dá de maneira

operacionalmente diferente daquela que descrevemos para as populações autóctones; pode ser descrita pela mesma tipologia das defasagens. Também aí encontramos uma rede de pontos-chave e zonas privilegiadas, em que se desenrolam as atividades determinadas pelo regime do capital. À inscrição se associa a determinação do regime de propriedade privada da terra, forma de instalar sentido estranha aos autóctones, mas eficaz para operar sua expulsão como instância do sistema político, econômico e jurídico da ocupação pelo capital; a sobreposição de dois regimes de inscrição territorial é a expressão visível de uma contraposição política em que o mapa, como elemento de inscrição que mobiliza uma tecnicidade própria, exerce um papel instrumental abrangente.

Desta discussão pode-se extrair a conclusão de que o potencial dos mapas como elemento político se atualiza através de seu próprio modo de constituição, elaboração e uso, ou seja, por sua tecnicidade. Não é um traço accidental, que meramente se some a um uso determinado dos mapas. A atividade técnica pela qual os mapas são constituídos e postos para expressar significações é de partida uma ação política, pelo fato de ser gesto de inscrição e, portanto, seleção, afirmação, negação. É gesto que traz à tona ou relega às sombras, segundo a carga afetivo-emotiva, o desejo, daqueles que estão envolvidos na própria atividade.

O mapa é a ferramenta que permite o diálogo entre os saberes constituídos por aqueles que conhecem a terra, detém a sua história e a sua memória, e que dela guardam sentidos e significados próprios do seu modo de vive-la e maneja-la; prover os sentidos dessa vivência e permitir comunica-la aos outros, é uma arte que trespassa a competência comunicativa dos envolvidos na sua confecção.

Por fim, quando o mapa do território Xacriabá é realizado, ele produz uma inversão de focos: antes, os mapas tematizavam as áreas maiores, o Estado de Minas Gerais, o Brasil e neles se podia ver a Terras Xacriabá; após a sua existência, as terras Xacriabá ganham centralidade, de onde se fala, é o lugar do estudo, e o resto do mundo é visto a partir desse território. Essa desperiferização produzida pelo mapa de um território permite ao povo que o habita pensar sua existência a partir desse centro; é uma ferramenta útil nos processos educativos, na escola Xacriabá, poder estudar seu próprio território; "antes, a gente não tinha o mapa da nossa terra, agora poderemos estudar nossa terra com esse mapa".

Referências

ALLOA, Emmanuel. *Prégnances du devenir: Simondon et les images. Critique*, n. 816. Paris: Les Éditions du Minuit, 2015, pp. 356-371.

ALMEIDA, Eliane Amorim de; MODERCIN, Isabel Fróes; ANDRADE, Lara Erendira Almeida de; NILSSON, Maurice Seiji

Tomioaka, DANTAS, Marcelino Soyinka. *Etnomapeamento Entre Serras Pankararu*. Funai/GATI 64 p, 2015a.

ALMEIDA, Eliane Amorim de; MODERCIN, Isabel Fróes; ANDRADE, Lara Erendira Almeida de; NILSSON, Maurice Seiji Tomioaka, DANTAS, Marcelino Soyinka. *Etnomapeamento Caiçara/ Ilha de São Pedro*. Funai/GATI/ANAI 84 p, 2015b.

ANDRADE, Lara Erendira Almeida de, DANTAS, Marcelino Soyinka Santos. Áreas protegidas e sociobiodiversidade no Semiárido brasileiro. *Anuário Antropológico*, v. 45, nº 1, 2020.

ATHIAS, Renato A. Os Encantados, a saúde e os índios Pankararu. *In: Luis Savio de Almeida e Marcos Galindo (orgs.). Índios do Nordeste: temas e problemas 3*. Maceió/AL: EDUFAL, 2002. P. 183-198.

DANTAS, Beatriz e DALLARI, Dalmo A. *Terra dos índios Xocó*. São Paulo: Comissão Pró Índio, 1980. 186 p.

DANTAS, Beatriz. SAMPAIO, JoséAugusto L.; CARVALHO, Maria Rosário. Povos indígenas do Nordeste Brasileiro: um esboço histórico. *In: Carneiro da Cunha, Manuela. História dos índios do Brasil*. Cia das Letras/SMC-SP, São Paulo, pp.431-56, 1992.

GOMES Ana Maria R O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na Antropologia da Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006

KITTLER, Friedrich. A Cidade é uma mídia. *In: KITTLER, Friedrich. A Verdade do mundo técnico*. Rio de Janeiro: Contraponto, pp. 235-255, 2017.

KORZYBSKI, Alfred. *Science and Sanity*. Nova Iorque: Institute of General Semantics, 1995.

LITTLE, Paul. *Superimposed cosmographies on regional Amazonian Frontiers*. Série Antropologia nº 219. UNB, 1997.

MEADER, Robert. Índios do Nordeste: levantamento sobre os remanescentes tribais do Nordeste Brasileiro SIL, Cuiabá 60p, 1976.

NIMENDAJU, Curt. *Mapa Etnohistórico dos índios do Brasil e regiões adjacentes*, 1981[1944].

PALADIM JR., Heitor Antonio. *Etnogeografia: Reflexões sobre a educação escolar, a espacialização e a territorialização do povo Xacriabá no Norte de Minas Gerais*. 2010. 210 f. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas FFLCH: USP. Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP. 2010

PERES, Carolina. *Imagem-experiência: uma abordagem do processo inventivo em fotografia em diálogo com Gilbert Simondon*. 2020. 212 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, do Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". São Paulo: Unesp, 2020.

ROSA, Roberto. Geotecnologias na Geografia aplicada. *Revista do Departamento de Geografia*, v. 16, p. 81-90, 2005.

SILVA, Edson. Os índios no nordeste e as pesquisas históricas: as influências do pensamento de John Monteiro. *Fronteiras e Debates* v. 2, nº 1, 2015.

SILVA, Edson. Povos Indígenas no Nordeste: Contribuição à reflexão histórica sobre o processo de emergência étnica. *Mneme*, Revista de Humanidades V.4 nº7, 2003.

SIMONDON, Gilbert. *Imagination et invention*. Paris: PUF, 2008.

SIMONDON, Gilbert. *Do modo de existência dos objetos técnicos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

VIANA, Diego. A Afeto-emotividade em Simondon e o conceito de desejo. *Kriterion: Revista de Filosofia*, v. 60, n. 144, p. 537-561, 2019. <https://doi.org/10.1590/0100-512X2019n14403dv>

Capítulo 9

Abordagem socioetnocultural e o uso da Função Afim: etnomatemática no contexto da Comunidade Quilombola Kalunga Ema (GO)

Hélio Rodrigues dos Santos ⁴⁰

Lorranne Gomes da Silva ⁴¹

Introdução

A Comunidade Quilombola Kalunga Ema faz parte do território Kalunga e está localizada no município de Teresina de Goiás, no norte do estado de Goiás. Composta por 52 famílias Quilombolas, a demografia gira em torno de 180 pessoas, predominantemente negras. Os Quilombolas são grupos étnicos com cultura e modo de vida distintos; grande parte vive no campo, onde a agricultura é muito presente, e práticas culturais milenares e ancestrais fazem parte da história e do cotidiano desse povo (Brasil, 2007).

⁴⁰ Mestre em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Professor Efetivo da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC/GO) e Professor voluntário do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEdoC/UnB). E-mail: rodrigueshelio75@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-3958-5256>

⁴¹ Doutora em Geografia. Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Cora Coralina, Cidade de Goiás (GO), no curso de Licenciatura e Mestrado em Geografia (PPGEO). E-mail: lorrannegomes@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3760-3705>

A presente pesquisa foi realizada no ano de 2024, tendo como participantes 9 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Quilombola Kalunga Mãe França. O objetivo foi investigar, por meio da abordagem socioetnocultural, o uso da Função Afim nas atividades de compra e venda dos sujeitos que vivem nessa comunidade.

A abordagem pedagógica socioetnocultural busca valorizar o conhecimento prévio dos estudantes e propõem aprendizagens contextualizadas pautadas nesses conhecimentos que no caso dos Quilombolas, são também ancestrais. Assim, procurou-se alinhar o ensino de Matemática escolar com as experiências dos estudantes quilombolas Kalunga em sala de aula com relação a ideia da Função Afim.

A questão balizadora desse estudo, entre outras foi: Quais situações problemas do dia a dia dos estudantes quilombolas Kalunga é possível aplicar a ideia da função afim? Ensinar e aprender Matemática de acordo com a realidade e experiências sociais das comunidades tradicionais, tem se tornando um imenso desafio. De um lado, encontramos defensores de um ensino alinhado as práticas socioetnoculturais coligado com a cultura, saberes e fazeres ancestrais, do outro, indivíduos que lutam por uma educação mercantil, conteudista, hierárquica, ranqueada, formalista e classificatória.

Essa educação mercantil, formalista e classificatória, revela-se um grande entrave às comunidades tradicionais, já que, a cobrança de desempenho, os níveis de testes e a forma pela qual são inseridas na realidade das escolas quilombolas, indígenas e do campo, nada faz sentido com o seu jeito, forma ou maneira de perceber a realidade.

Não é estranho que estas comunidades por mais de 300 anos viveram de migalhas e foram em todos os sentidos esquecidas pelos poderes públicos, principalmente, pelos adeptos do ultraneoliberalismo que se negam a entender que estas pessoas necessitam de uma educação de qualidade e de subsídios para evoluírem, isto é, necessitam de uma paciência histórica.

A evolução, é uma atividade humana, ora para adaptar e ora para modificar, por isso, pensar na Matemática como prática social, nos faz perceber a perversidade destes intitulados de “justos”, do racismo, do preconceito, da discriminação e da intolerância com os PPP+,⁴² dado que, o que sempre foi designado a essa população, foi o minimalismo de oportunidade, ou seja, atributos para a não evolução.

Estes conhecidos como das minorias, sempre foram enganados, mentalmente violentados e culpados pelos

⁴² A sigla PPP+, tem um significado emblemático e de posicionamento na sociedade, que marca a luta por uma sociedade justa, ética e colaborativa. Logo, Pretos (P); Pobres (P), Prostitutas (P) e o + representam toda a violação, humilhação e supressão dos direitos daqueles que sofrem com a injustiça e com o perverso sistema patriarcal e capitalista (Santos; Moreira, 2024 *no prelo*).

resultados médios, pressuposto que, é um projeto meritocrático que busca negar educação a todos justificando que estes não têm condições de comporem as instituições o que, ratifica o racismo estrutural, institucional e epistêmico em nosso país.

Embora, para muitos, o ensino e aprendizagem em Matemática só pode ser validada por meio de testes e gráficos de proficiência, para nós, educadores matemáticos, acreditamos na premissa de formar para além da escola, defendemos que todos devem alcançar a alfabetização, o numeramento e o letramento matemático, pois é preciso lutar e refletir sobre “a intersecção entre dois campos decisivos para a formação escolar e para a vida social das crianças, de jovens e de pessoas adultas” (Fonseca, 2009, p. 48).

Buscando interseccionar os conhecimentos cotidianos e escolares, intentamos em trazer a função afim que para muitos estudantes são cálculos sem sentido que não soma no dia a dia. A priori, é possível perceber que nas situações do cotidiano ao qual mantenho um valor fixo e lido com um valor variável, neste momento estou lidando com uma função, isto é, algo está em função. Em outras palavras, quando pensamos em abastecer um carro, pensamos em uma quantidade que consiga chegar ao seu destino, o valor pago em gasolina pela quantidade de quilômetros, isto é “[...] essas situações são oportunas para que

se expresse a variação por meio de uma sentença algébrica, representando-a no plano cartesiano” (Brasil, 1998, p. 84-85).

A investigação é de natureza aplicada sustentada pela abordagem qualitativa do tipo exploratória. O instrumento para aplicação se baseará na proposta de Santos (2022), isto é, a partir dos Procedimentos Socioetnoculturais de Ensino e Aprendizagem de Matemática (PSEAM). O método utilizado é a pesquisa participante e para coleta de dados, a observação participante. No sentido de interpretar os dados, nos baseamos na análise descritiva.

2 Etnomatemática

A concepção de se trabalhar partindo do contexto sociocultural do indivíduo, não é nova. Podemos dizer que as primeiras interpretações dessa necessidade nascem com o educador John Dewey (1859-1952) em 1920. Para o autor, a escola deveria ser real e vital. No Brasil, a proposta de Dewey (1959) obteve respostas significativas, sobretudo com Anísio Teixeira que estudaram juntos nos Estados Unidos da América (USA). Anísio Teixeira buscou divulgar as ideias de Dewey (1959) e implementou alguns de seus conceitos na educação brasileira. No entanto, foi somente na década de 1960 com o movimento da pedagogia libertadora divulgada por Freire (1921-1997), que o seu pensamento foi retomado e divulgado no Brasil, Chile e na África.

Freire (2016), estava em busca do tema gerador, uma proposta que partisse do chão da escola e da realidade para tornar a proposta de ensino e aprendizagem conectada, tendo como premissa a produção crítica de conhecimento estabelecendo uma visão profunda da realidade, da globalidade e da totalidade.

Diante deste cenário de resistência às diversas matemáticas que o termo Etnomatemática foi cunhada por Ubiratan D'Ambrosio (2005) na década de 1970 com o objetivo de descrever as práticas, linguagens e atividades praticadas por grupos sociais a partir das relações entre o conhecimento matemático e o contexto cultural. O contexto cultural nesta concepção corresponde a interação entre homem-natureza-homem com o intuito de sobrevivência e transformação.

O instinto de sobrevivência pertence a todos os animais, porém, somente os seres humanos constroem ferramentas externas para modelar o ambiente e constituir um intercâmbio entre indivíduos para melhor se adaptar ao mundo real. A partir da internalização, o indivíduo constitui novas formas de desenvolvimento, novas funções psicológicas superiores que o permite a modificar os instrumentos externos para melhor construir aprendizagens internas.

Todas as sociedades realizam essa atividade no sentido de sobreviver, produzir e reconstruir, utilizam a memória, a afetividade e a cultura para construir a sua identidade cultural.

Para D'Ambrosio (2005), toda atividade humana parte da cultura, a cultura é o espaço de interação que contribui para modificar e construir o indivíduo. Buscando perceber essas mudanças, a Etnomatemática intenta em compreender quais ações ou movimentos socioculturais o homem realiza para moldar o ambiente.

Com efeito, a Etnomatemática é um programa de pesquisa autônomo, alinha-se a “[...] tendência socioetnocultural e traz uma visão antropológica, social e política da Matemática e da Educação Matemática. Parte-se de problemas da realidade, inseridos em diversos grupos culturais, que gerarão temas de trabalho na sala de aula” (Fleming; Luz; Mello, 2005, p. 15). Podemos dizer que ela é a arte de explicar, entender, conhecer e mensurar os saberes socioetnoculturais a partir de um olhar matemático.

A humanidade, ao longo de sua existência, construiu e produziu instrumentos, materiais e reflexões sobre o ambiente, podemos chamar isso de “*ticas*”, buscou explicar, conhecer, aprender e compreender, podemos denominar como “*matema*” e como resposta ao contexto, ancestralidade, transcendência e respeito às diversas produções culturais, nomeamos “*Etno*”. Em um sentido intrínseco e mais amplo, refiro-me a grupos culturais de modo amplo, “associado a identidades diversas, tais como idade, classe social, educacional e profissional, gênero e sexualidade, raça,

nacionalidade, etnicidade, no sentido de compartilhar língua, religião e maneiras de agir” (D’ambrosio, 2009, p. 13).

Manifestada na prática social de cada grupo cultural, os indivíduos criam e manipulam objetos, ressignificam, modificam suas produções e tentam alinhar ao seu pertencimento e significado que cada objeto representa para a sua sociedade. A Etnomatemática busca entender essa diversidade, respeitar e compreender que estes indivíduos, isto é, matemáticos não formais, produzem matemática.

Nesse sentido, a Etnomatemática não considera o pensamento cartesiano como supremo e absoluto, isto é, única e específica forma de ler a realidade. A realidade é complexa, dinâmica e social. Todo indivíduo ao nascer, pertence a uma determinada cultura, e por meio dela e das relações sociais, constrói alternativas de lidar com a realidade natural. A realidade que cada indivíduo esta é a primeira motivadora de sua compreensão, isto é, o seu pequeno mundo, daí que é necessário o professor criar uma intimidade entre os conhecimentos e experiências sociais que os indivíduos apresentam com o currículo escolar para que ao se apropriar de novos conhecimentos, os sujeitos possam ampliar a sua visão de mundo.

O Programa Etnomatemática se torna imprescindível nas escolas quilombolas, pois nela existe a necessidade de buscar a construção da identidade e a valorização da cultura dos

indivíduos que dela são coparticipes. Nisso, podemos elencar a dimensão política da Etnomatemática. A dimensão política consiste na relação de poder do homem-sociedade-homem, ficando de linha oposta à valorização de um conhecimento em detrimento ao outro, a exclusão ou a inferiorização dos conhecimentos das minorias.

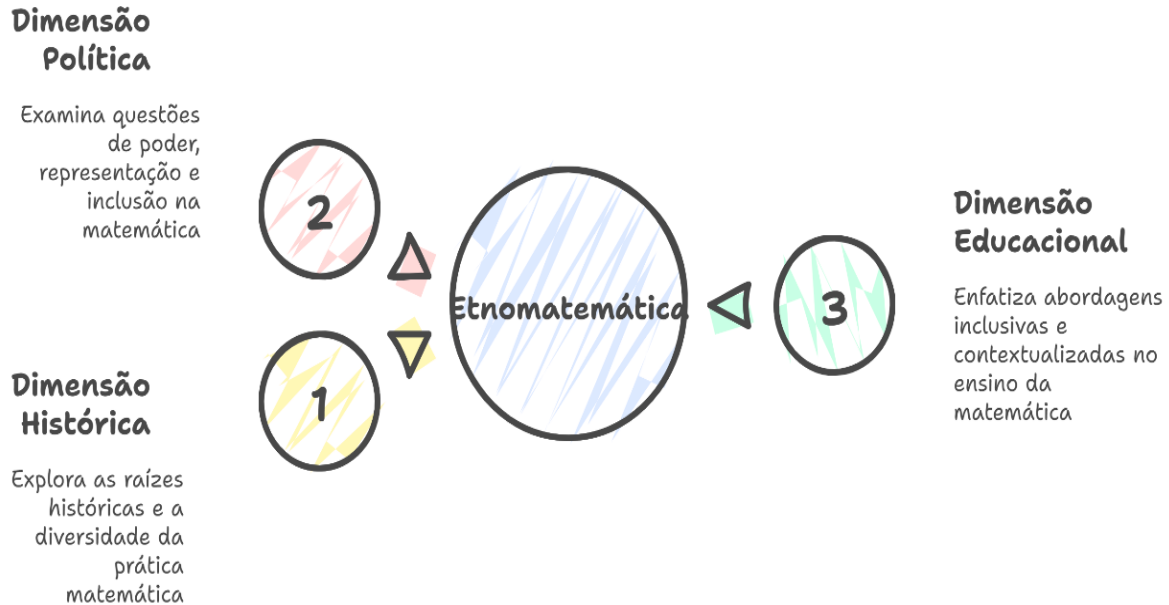
A Etnomatemática valoriza as diferenças, reconhece as atividades matemáticas dos grupos sociais na periferia da sociedade, valoriza a tradição, mitos, ritos, crenças e prisma pela diversidade cultural, ou por outra, “[...] não remove o referencial do indivíduo, mas reforça suas próprias raízes; não se finda em uma prática seletiva, mas restaura a dignidade do indivíduo e trabalha sobre o processo de transição da subordinação para a autonomia do indivíduo” (Sacardi, 2008, p. 8).

Em decorrência dessa dimensão, constrói uma relação pedagógica e dialógica que permite os indivíduos a serem ouvidos e tornarem-se parte da construção da aula e das atividades. Elencado a esse programa, os estudantes não são passivos e nem robóticos, as relações pedagógicas partem do contexto social, das experimentações, reflexões e fatos que se deram no presente ou no passado a partir de um contexto familiar. Na dimensão educacional, a partir do diálogo é incorporado a valorização do “[...] emocional, social, cultural, afetivo, político e econômico” (Sacardi, 2008, p. 8).

O contexto social é o ambiente natural ao qual os indivíduos produzem e reproduzem cultura, este espaço, é de negociação e renegociação e contribui para que o homem possa interpretar o seu mundo e construir aprendizagens para entender novos contextos, isto é, novos mundos. Partindo do contexto e da realidade é que nos apropriamos da dimensão histórica.

O homem, para “compreender a sociedade é preciso remeter a uma análise crítica e profunda da realidade e entender que a história nunca foi escrita pelos oprimidos” (Santos, 2022, p. 112). A dimensão histórica é essencial no campo da Etnomatemática e da Educação Escolar Quilombola, visto que, conhecer os processos anteriores e utilizar estes como base para entender as novas configurações são tão necessários quanto “retornar ao passado para reescrever o futuro” (Santos, 2022, p. 112). Somente assim, será possível compreender que no país onde a dignidade, a educação e a inclusão da população negra foram negadas historicamente, o que nos permite refletir que, lutar por políticas públicas e afirmativa se faz necessário. Assim, vejamos essas dimensões da Etnomatemática a seguir.

Figura 1: Dimensões do Programa Etnomatemática



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

As dimensões educacional, política e histórica não estão estáticas, estas estão em constante ação e são extremamente necessárias para o ensino de Matemática multicultural nas escolas quilombolas. A apropriação dessas dimensões contribui para que o agente socioetnocultural em sala contextualize a realidade, os aspectos culturais, sociais, comportamentais e diversos de cada estudante que pertence a comunidade escolar.

Como sabemos, vivemos em um país elitista atrasado e de pensamento retrogrado, ao qual a racionalidade europeia insiste em “[...] varrer com a produção intelectual dos Latinos, negros, gays, lésbicas, indígenas, quilombolas, camponeses e entre outras e, são os seus saberes e fazeres que são

invisibilizados e que a porta da escola e do currículo escolar ficam cerceados” (Santos, 2022, p. 102).

Ter um olhar para a diversidade na escola, sobretudo a quilombola contribui para agir nas entrelinhas do currículo que satisfaz as necessidades europeia e ensinar conforme a necessidade dos estudantes. Não podemos esquecer que toda ação é política e na sala de aula, toda prática deve ser intencional.

A intencionalidade transcultural marca o trabalho do agente socioetnocultural, a articulação entre a realidade, a escola, a sociedade, a natureza, a identidade e a cultura geram uma aprendizagem significativa, com maior afetividade emocional e educacional, tornando assim um trabalho político capaz de “posicionar-se contra a insensatez dos detentores do poder público e privado, estes que, muitas vezes, buscam naturalizar a miséria, a violência e as mortes de grupos específicos, a exemplo de negros, de LGBTQIAPN+ ⁴³e de mulheres” (Vieira; Moreira, 2020, p. 637), e construir uma consciência crítica, justa, inclusiva e elencada aos Direitos

⁴³ A sigla LGBTQIAPN+ marca um posicionamento de luta, resistência e orgulho, abrangendo lésbicas (L: mulheres que se relacionam com mulheres), gays (G: homens que se relacionam com homens), bissexuais (B: pessoas que se relacionam com homens e mulheres), transexuais e travestis (T: quem passou por transição de gênero), queer (Q: pessoas que transitam entre os gêneros, como as drag queens), intersexo (I: pessoa com qualidades e características masculinas e femininas), assexuais (A: quem não sente atração sexual por quaisquer pessoas), pansexuais (P: quem se relaciona com quaisquer gêneros ou orientações/condições sexuais), não-binário (N: quem não se percebe como pertencente a um gênero exclusivamente, cuja identidade e expressão não se limitam ao masculino e feminino, estando fora do binário de gênero e da cisnormatividade); e, o símbolo aditivo “+(mais)” (+: outros grupos e variações de sexualidade e gênero) (Moreira, 2022, p. 5).

Humanos para alcançar a paz mundial e a sustentabilidade planetária.

3 A prática pedagógica da abordagem socioetnocultural e a ideia intuitiva da função afim no contexto quilombola

Desde a antiguidade, a relação entre variáveis dependentes e independentes permeiam as situações cotidianas, revelando estruturas matemáticas que organizam fenômenos sociais e econômicos. A “matemática não é neutra, ela é um produto cultural que reflete e reforça as estruturas de poder da sociedade em que está inserida” (Skovsmose, 2000, p. 45). Essa perspectiva é fundamental para analisar os casos como do senhor Tião, produtor de leite, cuja remuneração (variável dependente) está condicionada à quantidade de baldes extraídos (variável independente). Esse modelo, aparentemente simples, evidencia como relações matemáticas básicas sustentam a dinâmica de exploração laboral, nas quais o ganho do trabalhador é determinado por uma lógica produtiva externa.

A função polinomial do 1º grau, pode ser definida quando qualquer função f de $\mathbb{R}$ em $\mathbb{R}$ expressa por uma lei de formação $f(x): ax + b$, na qual b tem de ser um número pertencente aos conjuntos $\mathbb{R}/b \neq 0$. Na função, existem alguns termos que são basilares para compreender o desfecho ou a sua inclinação, isto é, os quadrantes por onde o gráfico podem

perpassar. Na lei de formação $f(x): ax + b$, ax é o coeficiente angular e o b é o coeficiente linear. No entanto, reduzir essa equação a mero exercícios algébricos é ignorar as implicações sociais, pois “o ensino de matemática deve ir além da técnica; precisa questionar como os modelos matemáticos são usados para justificar desigualdades sociais” (D'Ambrosio, 2005, p. 89).

A crítica ao modelo técnico e formalista do ensino de Matemática é pertinente ao se considerar o contexto quilombola, onde a função neste espaço ancestral adquire contornos mais complexos, incorporando variáveis culturais, históricas e econômicas intrínsecas ao modo de vida da comunidade. A produção de artesanatos, tapetes, produções agroecológicas e dentre outras práticas socioetnoculturais que sejam possíveis observar as possíveis variáveis, não podem ser analisadas apenas como relação de causa e efeito, é necessário considerar estruturas de poder que historicamente marginalizam estes grupos.

Nesse cenário, o papel do professor transcende a transmissão de conceitos matemáticos, pois “(...) não há prática sem teoria e não há teoria sem prática. A teoria sem a prática vira 'verbalismo' e a prática sem teoria vira ativismo” (Freire, 2016, p. 44). É necessário que a prática esteja alinhada as teorias críticas, aos Direitos Humanos, à Pedagogia Progressista e a Abordagem Sociocultural, rompendo com os modelos educacionais eurocêntricos que desconsideram os saberes

tradicionais, visto que “a verdadeira educação não é aquela que transmite conhecimentos prontos, mas aquela que problematiza a realidade e estimula a consciência crítica” (Freire, 2016, p. 67).

Educar, nessa perspectiva, significa reconhecer as comunidades quilombolas como ponto de partida epistemológico, valorizando os repertórios culturais e sociais e promovendo uma leitura de mundo crítica e reflexiva, uma vez que para a “a descolonização do currículo exige que os conhecimentos indígenas e quilombolas não sejam tratados como folclore, mas como epistemologias válidas e fundamentais para uma educação transformadora” (Grosfoguel, 2016, p. 112).

Com enfoque, não é negar a existência de outros mundos, primeiro é preciso compreender o seu, vivê-lo, compreendê-lo, pois só assim a educação se tornará um instrumento de transformação, e não de dominação. Essa deve ser a prática do professor com enfoque na tendência socioetnocultural, uma ação política, intencional e coligada com os repertórios culturais das comunidades tradicionais. Vejamos a sua comparação apresentada na figura a seguir.

Figura 2: Prática tradicional e a prática socioetnocultural



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Como observamos, a verdadeira tarefa da abordagem socioetnocultural transcende o simples ato de ensinar práticas numéricas cotidianas – aspecto que, embora necessário, constitui apenas o patamar superficial da educação, sobretudo a emancipatória. Sua função é coletiva, colaborativa e transformadora: o educador assume o papel de mediador crítico, cuja missão é refletir sobre os processos sociais e desprender-se da educação bancária – aquela que contenta em depositar informações – serve antes a manutenção do *status quo* do que à emancipação dos sujeitos (Freire, 2016).

Nessa perspectiva, rompe-se radicalmente com os modelos de depósito memorizador, repetidor de fórmulas e frases prontas alienadas. Ao contrário, constrói-se um espaço educativo dialético, onde o ensino reflexivo-crítico-questionador se faz ferramenta de socialização do conhecimento, sempre ancorado na cultura local como matriz epistemológica. Como nos lembra Freire (2016) e Mc Laren (1997), toda educação é intrinsecamente política – ou serve à libertação, ou à dominação. Não há neutralidade na educação, ou serve à emancipação ou ao modo de produção capitalista.

Portanto, a abordagem socioetnocultural, quando verdadeiramente comprometida com a transformação social, deve operar constantemente para desnaturalizar as estruturas opressoras e formar mentes não apenas capazes de transformar, mas de ter consciência de classe e da transformação social.

4 Percurso Metodológico

Para compreender atividades comerciais de cunho socioetnocultural em territórios quilombolas, desenvolvemos essa investigação fundamentada na abordagem socioetnocultural de Vigotski (1896-1934), que nos permite reconhecer os saberes matemáticos emergentes organicamente das práticas cotidianas. Partindo do pressuposto de que a Matemática não é um conhecimento

abstrato, mas sim uma produção humana, coletiva e cultural (D'Ambrosio, 2005), este estudo buscou identificar as manifestações da função afim em contextos dinâmicos e econômicos locais, evidenciado como esses conceitos estão presentes ou são mobilizados intuitivamente pela comunidade.

Trata-se de uma pesquisa aplicada de natureza qualitativa com objetivos exploratórios, que adotou o método da pesquisa participante como eixo central. Utilizamos como ferramenta de coleta e análise os Procedimentos Socioetnoculturais de Ensino e Aprendizagem de Matemática (PSEAM), articulando a observação participante na fase da coleta e a análise descritiva para interpretação dos resultados.

Os participantes deste trabalho foram 9 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. do Colégio Estadual Quilombola Kalunga Mãe França, devido estarem estudando funções no período recorrente bem como participarem do grupo de estudos de Matemática Financeira. A sala foi composta por 1 (11%) do gênero masculino e 8 (89%) do gênero feminino, a média da idade ficou em 13 anos, devido alguns dos estudantes apresentarem a necessidade de correção e fluxo. A durabilidade foi de oito horas aulas divididas em quatro momentos com os estudantes partindo desde a coleta, reflexão, exposição, testes e verificação dos resultados. A cada momento de aula, utilizamos para retomar os conceitos

anteriores e construir novos conceitos, no sentido de construir uma aprendizagem significativa e real.

Para a realização desta atividade em Matemática, utilizamos a abordagem de Santos (2022), ao mencionar alguns passos: *i)* investigação da realidade de modo coletivo, *ii)* problematização da realidade e *iii)* aplicação dos conhecimentos matemáticos na realidade,

Com esses passos, a observação participante permitiu reconhecer a comunidade quilombola como um rico referencial cultural, repleto de artefatos que podem ser incorporados ao ambiente escolar. No ensino de Matemática, compreender essas práticas é essencial, pois a Educação Escolar Quilombola deve refletir a realidade dos territórios e proporcionar práticas que dialoguem com o seu modo de vida.

Para Khidir (2018); Santos (2022); Santos e Moreira (2024) e Khidir e Rosa (2025) a matemática precisa estar integrada a essas vivências, promovendo um ensino contextualizado e significativo. Dessa forma, o processo educativo fortalece a identidade quilombola e reforça a importância de uma abordagem pedagógica em diálogo com a cultura local.

Atividade 1: A realidade define a própria realidade

Nessa aula, tivemos como objetivo: *i)* apresentar as diversas situações comerciais na comunidade; *ii)* discutir a importância do comércio; *iii)* perceber a Matemática nessas atividades socioetnoculturais.

Sentados em coletivos, explicitamos aos estudantes os objetivos daquela aula comporia mais sete etapas. Nos assentamos em Freire (2016), para construirmos uma linha de diálogo com os estudantes, no sentido de perceber quais as suas concepções a respeito das atividades comerciais dos indivíduos da comunidade. É importante perceber que “(...) o diálogo é palavra, é práxis e se faz na relação entre sujeitos humanos. [...] “O diálogo é um ato de criação”. [...] ensinar e aprender são atos dialógicos, relacionais, em que a validade do ensino está diretamente relacionada com a qualidade da aprendizagem” (Freire, 2016, p. 79).

Dessa maneira, iniciamos com os seguintes questionamentos, quais atividades comerciais vocês conhecem na comunidade? O que produzem e vendem na comunidade? As respostas que mais se assemelharam ao objetivo da aula foram:

Produce na comunidade a farinha, o tijolo, a rapadura, o arroz, o milho e abóbora (Estudante 1);

Na minha casa produce farinha, dindim, queijo, leite, bolo e verduras na horta (Estudante 5);

Meu pai vende na feira da cidade, só farinha, rapadura, leite, queijo e frango (Estudante 3);

Minha mãe vende panelas e tapetes (Estudante 9).

A partir da fala dos estudantes, é possível perceber que a comunidade produz diversos produtos que compõem a

alimentação das suas famílias bem como servem para serem comercializadas. Observa-se que a farinha e a rapadura são comuns entre os estudantes, indicando que estes itens são comuns e significativos na comunidade. Conforme demonstramos nas imagens a seguir:

Figura 3: Produtos comercializados em Território Quilombola Kalunga



Fonte: Acervo dos autores (2025)

A Comunidade Quilombola Kalunga Ema apresenta um sistema produtivo com diversos produtos com ênfase em produtos como agricultura e artesanato fortalecendo o comércio local. Essa variedade de produção quilombola não apenas fortalece a economia local, mas também resgata a cultura e a história da própria comunidade. Discutir matematicamente estes aspectos socioculturais em sala de aula pode contribuir para que os estudantes percebam a

importância da produção local, da agricultura como parte dos vínculos culturais e territoriais, o respeito com a natureza e que, tudo o que produzem tem um significado histórico-cultural que deve ser matematizado a partir da realidade social.

Com isso, percebemos que a compra e a venda, as margens de lucro, as trocas e as atividades comerciais são fortes elementos para compor os conteúdos que ora encontram-se engessados em sala de aula. Embora poucos discutam esses aspectos, a Matemática não pode ser um conhecimento pensado apenas como fonte do cálculo, ela deve servir para dar respostas a realidade social e contribuir no processo emancipatório de cada grupo que compõe a nossa sociedade.

Com a abordagem socioetnocultural, todos os elementos da comunidade tornam-se temas geradores para trabalhar em sala de aula. A vida dos estudantes é o ponto de referência e as suas atividades laborais é o ponto de partida para uma prática docente que se desloca das atividades tradicionais (Santos; Ferreira; Moreira, 2023), propondo uma nova dinâmica, buscando incentivar, socializar, mobilizar experiências do grupo, trabalhar a memória coletiva do grupo e problematizar os artefatos e mentefatos constituídos pelos grupos socioculturais.

Atividade 2:

Nesta aula, tivemos como objetivo: *i)* conhecer as práticas socioetnoculturais comerciais; *ii)* refletir sobre a matemática nas práticas socioetnoculturais e a sua importância para a sustentabilidade quilombola.

Iniciando com uma breve reflexão da aula anterior, retomamos as práticas socioetnoculturais quilombolas de cunho comercial. O comércio ou trocas no contexto quilombola é uma atividade recorrente que contribui para a sustentação bem como afirmação da sua identidade e cultura. O povo quilombola mantém até a atualidade as suas práticas que constituíram ao longo dos últimos três séculos “[...] em seu processo de sobrevivência, por meio de arranjos e técnicas de cultivo da terra, criação de animais e extrativismo no cerrado brasileiro. Produziram também saberes de edificações para moradia e outros fins” (Khidir; Mendes, 2023, p. 3), além das festas, danças típicas, rituais e mitos que estes produziram em seu vasto território.

Desta feita, retomamos o nosso diálogo com os seguintes questionamentos, como são comercializados esses produtos? Como vendem? Como calculam?

Quando vendemos na cidade, cobramos um pouco mais caro, R\$ 3,00 reais mais ou menos. Então se um queijo custa 25 na comunidade, na cidade custa R\$ 28,00 (Estudante 5)

Os tapetes da minha mãe têm um valor, quando a pessoa pede para bordar, normalmente é cobrado um outro valor (Estudante 9).

O litro de farinha custa R\$ 8,00 na comunidade, mas quando vamos para a feira, normalmente é R\$ 10,00. Na comunidade é mais barato, devido as coisas serem mais difíceis né (Estudante 1).

O processo de contagem, medições, operações ou quantificações são ações de cada grupo cultural, “cada cultura elabora sua lógica de lidar com as quantidades, as formas de estabelecer comparações, classificar, medir e operar com números, isso significa matematizar” (Vizolli, Mendes, p. 69), “e transformam-se ao longo do tempo. Eles sempre revelam as influências do meio e organizam-se com uma lógica interna, codificam-se e formalizam-se. Assim nasce a matemática” (D’ambrosio, 1993, p. 35).

Os conceitos matemáticos estão presentes na prática diária, “seja para aquele que constrói, vende, compra, mede, costura, trabalha na função administrativa, comercial, ou em muitas outras profissões e acontecimentos diários” (Baum; Otomar; Schimitz, 2021, p. 2). Como observamos nas falas, a partir de cada contexto, um valor é estabelecido, isso é pensar matemática. As ideias de menor e mais, perda ou lucro, são pensamentos matemáticos que devem estar presentes nos momentos de produção de conhecimento bem como em sala de aula partindo dos contextos socioculturais.

o conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais (Brasil, 2017, p. 265).

O estudante na escola opera o algoritmo e calcula algarismo por algarismo. Na rua, este problematiza, cria situações problemas, desafia-se e desafia os seus clientes, dando a ele uma aprendizagem muito mais real do que em sala de aula, visto que as situações de preços por deslocamento, custos adicionais, encomendas extras, tudo isso exemplifica as situações reais em que os estudantes associam de forma crítica os produtos da comunidade.

Desta feita, para o contexto quilombola, percebemos que os preços não são apenas números, estes refletem a cultura, as práticas socioetnoculturais e as situações econômicas vividas pelos estudantes constantemente.

Atividade 3:

Nesta aula buscamos i) identificar a ideia da função afim e; ii) discutir a função afim nas atividades cotidianas e como são expressas.

O diálogo, o protagonismo e a autonomia são ações que a escola deve buscar para que os estudantes possam trilhar os seus caminhos com o conhecimento Matemático necessário para transformar a realidade. Com efeito, aplicar a função em atividades do cotidiano contribui para aproximar as práticas

socioetnoculturais comerciais produzidas por estes sujeitos. Como nos ensina Freire (2016), é preciso um discurso alinhado a prática e a prática ao discurso, sem sobreposição uma à outra.

Nesse sentido, retomamos as atividades com a memória da atividade anterior, para retomar os conceitos levantados e dialogados. Nesse sentido, após a conversa de retomada e explicação dos objetivos, retomamos o conceito de função e a partir dos dados colhidos na última aula, começamos a trazer o conceito via fala dos estudantes.

De acordo com Moreira *et al* (2021), a criança não precisa necessariamente ser introduzida ao cálculo sem estar acostumada com as diversas situações problemas; a ela, primeiro aprende-se a operar de forma descontraída, entender de fato as situações e posteriormente ser apresentada ao formalismo. Generalizar é importante, estimular o raciocínio deve ser a parte fundante de todas as situações, por isso que é mais importante valorizar “os aspectos biológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, sociais, políticos, democráticos, profissionais e tecnológicos” (Santos, 2022, p. 158), ao invés do processo de memorização.

Santos e Moreira (2023), defendem que o mais importante é compreender os contextos, construir uma leitura de mundo capaz de libertar os sujeitos que vivem silenciados por um sistema que ao invés de incluir é excludente. Pensando nisso, retomamos a estrutura da função afim.

Com os estudantes construímos algumas reflexões. Inicialmente, o deslocamento de um carro da comunidade a cidade de Teresina de Goiás. Para isso, perguntei aos estudantes, quem de vocês tem motos em casa? Vocês sabem quantos quilômetros elas fazem com um litro de gasolina? Apenas dois estudantes levantaram a mão!

“Lá em casa temos três motos, sempre abastecemos com um galão de cinco litros na cidade e deixamos o outro para quando estiver acabando, abastecer de novo”!

O outro estudante, foi mais interessante:

“eu sei que com R\$25,00 eu venho a semana toda para a escola. Para mim é mais prático, já que saio da fazenda em que trabalho sem tempo de chegar em casa e pegar o transporte para vir a escola”.

Dessa maneira, com o auxílio dos estudantes pesquisamos no *google*, e a média de gasto de uma moto é de 40km/l. Partindo do contexto do estudante, construímos a seguinte problemática. Sabendo que da Comunidade Quilombola Ema à Teresina de Goiás a distância é de 28km, quanto será o gasto em gasolina do estudante por semana?

Tabela 1 – Construindo a problemática

Quantidade de Litros	1l	2l	3l	4l	5l	6l	7l
Quantidade de KM	40	80	120	160	200	240	280

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

À medida que fomos realizando os cálculos juntos em sala de aula, os estudantes foram percebendo que a quantidade de quilometragem estava em função da quantidade de gasolina.

“Ah, quanto mais gasolina eu colocar, mais quilômetros vou rodar!” “Com um litro eu posso ir, mas não consigo voltar, ela acaba no meio da estrada”; após os breves relatos, retomamos a pergunta:

Quantos litros serão necessários para rodar a semana inteiro vindo e retornando de Teresina-Goiás para a comunidade?

Como observamos alguns estudantes não conseguiram realizar de uma maneira e outros de maneira associado as parcelas conforme apresentado na figura seguinte:

Figura 4: Cálculos realizados pelos estudantes

The image shows handwritten calculations on a piece of paper. At the top, it says $V_1 = 28$ and $V_2 = 28$, followed by $\Rightarrow V_1 + V_2 = 56 \times 7 = \frac{56}{\times 7} = 392$. Below this, there is a diagram with 'L' and 'KM' at the top. A horizontal line with an arrow pointing right is labeled '40' at the end, and a horizontal line with an arrow pointing left is labeled '392' at the end. Below the diagram, it says $40x = \frac{392}{40}$ and $x = 9.8L$.

Fonte: Acervo dos autores (2024)

De acordo com os estudantes, somar as distâncias de ir e voltar e multiplicar por sete que é a duração de uma semana, revelaria a distância que ele percorre por semana. Em seguida era apenas dividir pela quantidade quilômetros que a motocicleta realizava para saber a quantidade de litros para realizar o trajeto. No entanto é importante definir que 20% dos estudantes não conseguiram resolver de nenhuma maneira, visto que alguns apresentaram problemas sobretudo na interpretação da questão.

Dando seguimento, resolvemos mais dois exercícios de exemplo em sala de aula envolvendo a produção de queijo. Para realizar esse cálculo, partimos das memórias do Seu Domingos, ancião da comunidade que nas em uma das suas

participações na escola, revelou que para cada 10l⁴⁴ de leite ele faz um queijo.

Tabela 2 – Quantidade de litros de leite x quantidade de queijos

Quantidade de Litros	10l	20l	30l	40l	50l	60l	70l
Quantidade de Queijos	1	2	3	4	5	6	7

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Com relação a este segundo exemplo, os estudantes conseguiram associar de maneira mais prática. Diversos estudantes já foram dizendo os valores sem precisar questioná-los. Nesta situação, as proporções se tornaram fáceis devido ser uma forma de produzir da comunidade. *“Essa está fácil porque lá em casa meus pais fazem assim”*. Como observado a partir da fala do estudante, é preciso “usufruir de suas experiências fora de sala de aula e estruturá-las de acordo com o conteúdo matemático torna a aprendizagem ainda mais útil fora do ambiente escolar” (Baum; Otomar; Schimitz, 2021, p. 5).

a abordagem etnomatemática é caracterizada como: A investigação das tradições, práticas e concepções matemáticas de um grupo social subordinado (quando o volume do capital social, cultural e econômico) e o trabalho pedagógico que se desenvolve com o objetivo de que o grupo interprete e decodifique seu conhecimento, adquira o conhecimento produzido pela Matemática acadêmica, estabeleça comparações entre seu

⁴⁴ A medida referida por seu Domingão propriamente se baseou em um artefato da comunidade. Para cada 5 ou seis cuias de leite, dava um galão de 10 litros de leite. Um queijo bem feito e fornado é em torno de 10litros.

conhecimento e o conhecimento acadêmico, analisando as relações de poder envolvidas no uso destes dois saberes (Knijnik, 1996, p. 88).

De acordo com D'Ambrosio (2002), a realidade natural do educando traz experiências que ao ser contextualizadas aquilo que historicamente era sem sentido na escola, torna-se significativo na sua vida, pois ele passa a perceber que o ensino que sempre foi abstrato, tornou-se concreto.

Após este trabalho, inserimos uma parte da Matemática que pode nos ajudar a realizar esses cálculos que estão presentes na vida dos estudantes. Conceitualmente podemos defini-la por $f(x) = ax + b$. Para contextualizar e alinhar aquilo que falamos com aquilo que fazemos, buscamos inicialmente construir a Lei de Formação da Função polinomial do 1º grau partindo das próprias falas dos estudantes, como demonstramos na figura a seguir.

Figura 5: Construção da função polinomial do 1º grau

Situação descrita pelos estudantes	Função
Quando vendemos na cidade, cobramos um pouco mais caro, R\$ 3,00 reais mais ou menos. Então se um queijo custa 25 na comunidade, na cidade custa R\$ 28,00 (Estudante 5)	$f(x) = 25x + 3$
Os tapetes da minha mãe têm um valor, quando a pessoa pede para bordar, normalmente é cobrado um outro valor (Estudante 9).	$f(x) = ax + b$
O litro de farinha custa R\$ 8,00 na comunidade, mas quando vamos para a feira, normalmente é R\$ 10,00. Na comunidade é mais barato, devido as coisas serem mais difíceis né (Estudante 1).	$f(x) = 8x + 2$

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

A partir da realidade e das atividades laborais vivenciadas pelos estudantes, construímos uma Lei de formação que deu origem a função. Embora estes conhecimentos sejam praticados sem a ideia de função, o intuito sempre foi trazer a partir da linguagem dos estudantes e dos moradores da comunidade as manifestações etnomatemáticas que estão presentes no seu contexto e problematizar em sala de aula para que os estudantes possam perceber que, o que fazem na comunidade tem significado e tão valioso quanto o que fazem fora da comunidade.

Atividade 4:

Nessa atividade buscamos i) identificar uma função polinomial do 1º grau que expressa um problema; ii) resolver funções polinomiais do 1º grau utilizando os diferentes métodos.

O processo de formação do indivíduo requer diálogo e ação-flexão-ação. Nesse sentido, nesse momento da aula, utilizamos 3 exemplos para que estudantes identificassem a Lei de Formação da função a partir de situação problemas do cotidiano, conforme demonstramos na figura a seguir:

Figura 6: Lei de formação da função polinomial do 1º grau

Situação Problema do cotidiano	Função
O Filho do seu Domingos, trabalha nas feiras vendendo peixe. Ele recebe um salário fixo de 1.300 por mês mais R\$50,00 pelos dias que sai da comunidade para vender. A função que relaciona o salário fixo com a quantidade de viagens é?	$f(x) = 50x + 1.300$
No território quilombola Kalunga, estão produzindo bebidas a partir da Mandioca e os produtores quilombolas tem a preferência em ofertar para as empresas. O quilombo Kalunga Ema produz mandioca e o custo total $f(x)$ para plantar e colher mandioca pode ser descrito por uma função afim. O custo fixo de operação é de R\$ 1.000,00 por mês, e cada tonelada de mandioca produzida gera um custo adicional de R\$ 200,00. Problema: Escreva a função que descreve o custo total $f(x)$ em função da quantidade x de toneladas de mandioca produzidas. Qual será o custo total se a fazenda produzir 5 toneladas?	$f(x) = 200x + 1000$
A dona Denize é uma artesã que vende peças de crochê. O preço de venda de cada peça é de R\$ 60,00, e ela tem um custo fixo mensal de R\$ 500,00 para comprar materiais e pagar taxas de exposição em feiras. A função que descreve o lucro $L(x)$ que Maria obtém ao vender x peças de crochê em um mês é uma função afim. Problema: Escreva a função do lucro $L(x)$ de Denize em função da quantidade de peças x vendidas.	$L(x) = 60x - 500$

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Conforme os problemas propostos acima, as situações problemas foram pensadas em níveis! Na primeira situação, oito (85%) dos estudantes conseguiram realizar a atividade. Após os exemplos, as conversas em roda e a proposição de diversas atividades, os estudantes concluíram que quando

temos uma deslocação de um objeto pelo tempo, isso pode ser modelado para uma função.

Com relação a segunda situação, nove (100%), dos estudantes conseguiram realizar a situação problema. Para Santos (2022), quando a criança compreende uma estrutura e passamos para outra, entendemos que ela está utilizando os antigos processos para construir novos processos, penso nisso como aprendizagem significativa, visto que, a aprendizagem vai além da memorização, envolve um conjunto de relações e processos ao qual os conhecimentos prévios são integrados aos novos conhecimentos, construindo conexões e dando significados ao processo de aprendizagem (Moreira, 2020).

No que se refere a terceira situação problema, apenas 60% dos estudantes conseguiram concluir a maneira de organização. Isso significa que os conceitos da função afim, não estão todos atingidos e que ainda não possuem a competência para analisar as funções de modo correto.

Considerações finais

O estudo realizado na comunidade quilombola Kalunga Ema evidenciou a importância de alinhar as propostas de ensino de Matemática às realidades socioculturais dos estudantes. A abordagem socioetnocultural, em conjunto com o Programa Etnomatemática, demonstrou-se eficaz na contextualização dos conceitos matemáticos, especialmente

da Função Afim. Essa conexão, possibilita os estudantes perceberem os conceitos matemáticos não apenas como abstrações dos livros didáticos, mas como ferramentas concretas aplicáveis em seu cotidiano e em suas práticas socioetnoculturais.

Mais do que uma busca por facilitar o processo de ensino e aprendizagem, esse modelo educativo – da teoria à prática, desempenha um papel essencial na valorização da diversidade, identidade e cultura das comunidades quilombolas. Ao reconhecer os saberes ancestrais como válidos, rompe-se a visão eurocêntrica do conhecimento matemático, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva. Todavia, a implementação dessas abordagens enfrenta desafios estruturais significativos, que vão desde a resistência do sistema educacional a currículos tradicionais que nada busca criar aberturas para dialogar a respeito das minorias e valorizar as suas produções intelectuais.

Com efeito, os resultados também destacaram desafios. Apesar do progresso observado, alguns estudantes ainda enfrentam dificuldades em lidar com situações problemas abstratos ou que exigem maior domínio de conceitos matemáticos. Isso reforça a necessidade de práticas pedagógicas contínuas e contextualizadas, que considerem aos diferentes contextos e necessidade dos estudantes. Além disso, a pesquisa apontou a necessidade de políticas públicas

que apoiem a Educação Escolar Quilombola nas comunidades tradicionais, garantido recursos e formação docente adequada bem como um currículo decolonial e contracolonial para assegurar as populações tradicionais o direito de estudar e refletir sobre a própria história.

Este estudo contribui para a discussão sobre a Educação Matemática em contextos multiculturais e pluriculturais, demonstrando que não há saberes mais relevantes, mas saberes diferentes que impactam cada realidade de uma forma diferente. A Etnomatemática e a abordagem socioetnocultural emergem como caminhos prático-pedagógicos capazes de construir uma educação decolonial, contracolonial, antirracista e inclusiva, capaz de empoderar os estudantes e fortalecer as raízes culturais que são basilares para o fortalecimento da identidade.

Portanto, futuras pesquisas poderiam explorar a aplicação dessas abordagens em outros conteúdos matemáticos em diferentes comunidades, buscando ampliar o impacto em uma abordagem diferenciada da matemática em contextos sociais diferentes. A questão central não é apenas ensinar matemática de forma contextualizada, mas garantir que o ensino seja um instrumento de autonomia, transformação, libertação, empoderamento e justiça social.

Referências

- BAUM, Paula Délis; OTOMAR, Denilson Ramos; SCHIMITZ, Renata Maria de Carvalho. A matemática informal: sua aplicação no canteiro de obras por meio do conhecimento empírico. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, v. 14, n. 36, p. 1-15, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: Uma Visão do Estado da Arte*. Pro-Posições, Campinas, v. 4, n. 1, p. 7-17, mar. 1993.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FLEMMING, Diva Marília. *Tendências em educação matemática*. 2. ed. Palhoça: UnisulVirtual, 2005.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, Celi Espasandin; NACARATO, Adair Mendes (Org.). *Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 47-60.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GROSFOGUEL, Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais*. Tradução de João Pedro H. Nunes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

KHIDIR, Kaled Sulaiman. *Práticas Socioculturais Quilombolas para o Ensino de Matemática: mobilizações de saberes entre Comunidade e Escola*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

KHIDIR, Kaled Sulaiman; COELHO, R. R. Práticas socioculturais na formação continuada de professores que ensinam matemática em escolas campesinas do Triângulo Mineiro. In: COSTA, A. C. M. (Org.). *Diálogos com a educação do campo: as experiências do Programa Escola da Terra*. Uberlândia: PROEX/UFU, 2019. p. 242.

KHIDIR, Kaled Sulaiman; MENDES, Iran Abreu. Práticas socioculturais investigadas no povo Kalunga e suas implicações para a formação de professores. *REMATEC*, Belém, v. 18, n. 45, p. e2023007, 2023.

KNIJNIK, Gelsa. *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

McLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas: Uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O Dzeta Investigações em Educação Matemática numa perspectiva de resistência e persistência. In: MOREIRA, G. E. (Org.). *Práticas de Ensino de Matemática em Cursos de Licenciatura em Pedagogia: Oficinas como instrumentos de aprendizagem*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. p. 13-17.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Por trás do monograma do movimento LGBTQIAPN+: vidas, representatividade e

esclarecimentos. *Revista Temporis [Ação]*, Anápolis, v. 22, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.31668/rta.v22i02.13262>.

SACARDI, Karina Kratka. *A marchetaria e as dimensões da etnomatemática*. Disponível em: http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/341-1-A-gt7_sacardi_ta.pdf. Acesso em: 11 abr. 2025.

SANTOS, Hélio Rodrigues dos. *Práticas socioetnoculturais e o ensino de matemática perspectiva da Etnomatemática em uma escola quilombola: possibilidades e desafios*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2022.

SANTOS, Hélio Rodrigues; FERREIRA, Ana Tereza Ramos de Jesus; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O Papel do Agente Socioetnocultural Frente a Educação Escolar Quilombola e o Ensino de Matemática. *REVEMAT: Revista Eletrônica de Educação Matemática*, v. 1, p. 1-21, 2023.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação Crítica em Matemática*. Tradução de Maria José F. de Souza. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Contribuições da Educação Matemática para a cultura de respeito à dignidade humana. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 8, n. 2, p. 173-188, 2020. DOI: 10.5016/ridh.v8i2.26.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Políticas públicas no âmbito da educação em direitos humanos: conexões com a educação matemática. *REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, v. 8, n. 2, p. 622-647, maio/ago. 2020.

VIZOLLI, Ivete; MENDES, Adair Neves. Braça, Quadro e Tarefa: Um modo de efetuar medidas de terra. *VIDYA*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 69-78, jan./jun. 2016.

Capítulo 10

Amazonizar o ensino de geografia: reinvenção dos territórios, etnogeografia, conceitos e currículos na temática dos povos tradicionais /indígenas amazônicos

Heitor Antônio Paladim Júnior ⁴⁵

Eliane Aparecida Cabral da Silva ⁴⁶

Daguinete Maria Chaves Brito ⁴⁷

Roni Mayer Lomba ⁴⁸

Rosana Torrinha Silva de Farias ⁴⁹

⁴⁵ Doutor pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Amapá. Desde 2014, é orientador de estágio e professor de práticas de ensino na CEE da Universidade Paulista. Recentemente coordena Projeto de Extensão em Cartografia Social na FATEC - SP. Email: hpaladim@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-6340-9140>

⁴⁶ Doutora em Geografia pelo IGE/UNICAMP. Atualmente é Professora Associada I na Universidade Federal do Amapá, onde coordena o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Geográfica - NEPEEGEO e o Laboratório de Pesquisa e Ensino em Geografia do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas. Email: lianecabral@unifap.br <https://orcid.org/0000-0002-8526-9863>

⁴⁷ Doutora em Ciências Sociais UFPA. Atualmente é professora Associada IV da Universidade Federal do Amapá. E-mail: daguinete@unifap.br <https://orcid.org/0000-0001-9856-4290>

⁴⁸ Doutor em geografia humana (USP), pós doutor em ciências sociais (UNPA/CONICET). Professor associado IV na UNIFAP. E-mail: ronimayer@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6062-6142>

⁴⁹ Doutora em Geografia pela UFC. Atualmente é professora Adjunto, nível 4 da Universidade Federal do Amapá. Atua na área de ensino de Geografia na graduação. Atua no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO). Email: rtorrinha@unifap.br <https://orcid.org/0000-0003-3682-2295>

Introdução

Limite entre saberes, limite entre disciplinas, limite entre países. Por todo lado se fala que os limites já não são rígidos, que os entes já não são tão “claros, distintos e definidos” como recomendara René Descartes. Cada vez mais se fala de empresas internacionais, ou transnacionais ou multinacionais, assim como se fala de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade ou multidisciplinaridade. Enfim, por todo lado são usados os prefixos inte, trans ou multi indicando que as fronteiras, sejam elas epistêmicas, sociológicas ou geográfico-políticas, se é que podemos separá-las, são mais porosas do que se acreditava (Porto-Gonçalves in Ceceña e Sader, 2002: 217).

Essa citação inicial é instigante para introduzir a reflexão e a abordagem dialógica sugeridas neste texto. Buscam-se outras possibilidades diante das multidões de limites que o mundo hodierno nos apresenta, mas perante esses inumeros limites, vamos encontrar e sugerir algumas saídas. O verbo “amazonizar”, que tem sido usado no Brasil com sentidos como “pensar a partir da Amazônia”, “valorizar os saberes e modos de vida amazônicos” ou ainda “reencantar o mundo com a floresta”, é um neologismo cultural e político. Temos feito isso, reencantando com novas palavras, como escopo da modernidade e agora dos tempos/espacialidades /relações atuais, além de apresentar novas porosidades, seguindo o caminho indicado por Carlos Walter, que nos desafia a buscar/ propor novas territorialidades a partir de uma reflexão sobre epistemes e territórios. Palavras,

conceitos e territorialidades assim caminham juntas na porposta que apresentamos.

Postulamos um diálogo que faça uso de criaturas-palavras¹ para compreender/dizer sobre geografias e territorialidades indígenas e camponesas e afrocamponesas. Defende-se um passeio com essas palavras-criaturas (e a proposição de novas) para fazer contemporizar vivências, sem representá-las. Reflexões e comparações que supõem o uso de paraquedas multicores², emprestados da cosmologia indígena, sendo essa uma possibilidade de aproximar Ciência Geográfica e Saberes ancestrais. Ou como nos lembra Antonio Bispo dos Santos, Nego Bispo, em *Colonização, Quilombos: modos e significações*, 2015 pela Editorial Qellqasqa:

Com isso podemos afirmar que a guerra da colonização nada mais é que uma guerra territorial, de disputa de territorialidades. Nesse contexto, nós, povos contra colonizadores, temos demonstrado em muitos momentos da história a nossa capacidade de compreender e até de conviver com a complexidade das questões que esses processos tem nos apresentado. Por exemplo: as sucessivas ressignificações das nossas identidades em meio aos mais perversos contextos de racismo, discriminação e estigmas; a readaptação dos nossos modos de vida em territórios retalhados, descaracterizados e degradados; a interlocução das nossas linguagens orais com a linguagem escrita dos colonizadores.

Essa afirmação emblemática de Antônio Bispo evidencia que o saber não constitui uma herança linear, mas sim uma

reinvenção contínua. Reafirmar o direito de produzir geografias próprias, sem a mediação de paradigmas coloniais, configura-se como um gesto de autoria e emancipação. É nesse horizonte que se insere o presente relato e análise da experiência desenvolvida entre dezembro de 2023 e dezembro de 2024, vinculada ao Programa de Pós-Doutoramento em Geografia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

As atividades realizadas estabeleceram diálogos teóricos com autores como Carlos Walter Porto-Gonçalves, Ailton Krenak, Antônio Bispo (Nego Bispo), entre outros, destacando-se a tese da reinvenção dos territórios, em consonância com os fundamentos da Etnogeografia e com a proposta de “amazonizar”, conceito discutido **no fórum apresentado no XVI Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG)**.

Na ocasião, a mesa foi composta pelas professoras doutoras Eliane Aparecida Cabral da Silva, Daguinete Maria Chaves Brito, Rosana Torrinha Silva de Farias e pelo pesquisador em pós-doutorado Heitor Antônio Paladim Júnior, que compartilharam reflexões e experiências ampliando a compreensão sobre os processos de territorialização e descolonização dos saberes.

Adicionalmente, houve participação na apresentação de pôster e nas atividades da “**Escola Interdisciplinar FAPESP 2023 – Humanidades, Ciências Sociais e Artes**”, realizada

entre os dias 10 e 13 de dezembro de 2023, em Taboão da Serra, São Paulo, fortalecendo as articulações acadêmicas e promovendo o intercâmbio de conhecimentos interdisciplinares.

As atividades aqui relatadas reafirmam a centralidade de práticas acadêmicas comprometidas com a descolonização dos saberes e com a valorização das territorialidades insurgentes. Ao promover o diálogo entre a etnogeografia, a proposta de “amazonizar” e as epistemologias produzidas por intelectuais indígenas, quilombolas e tradicionais, o percurso realizado demonstra a potência de processos formativos que articulam teoria e prática, universidade e comunidade.

A participação em eventos científicos nacionais, como o XVI ENPEG e a Escola Interdisciplinar FAPESP 2023, reforça a necessidade de construir espaços de reflexão que transcendam os limites institucionais e aproximem-se das experiências e dos modos de vida dos povos historicamente subalternizados.

Assim, evidencia-se que a reinvenção dos territórios não é apenas um campo temático, mas um convite ético e político a repensar o próprio fazer científico em Geografia, superando hierarquias coloniais e reconhecendo a diversidade de sujeitos e saberes que constroem os múltiplos Brasis.

Este relato tem como propósito somar forças a uma prática acadêmica que esteja realmente conectada com a

justiça social, que valorize diferentes formas de saber e que ajude a construir caminhos sustentáveis, respeitando as realidades culturais e ambientais que fazem do território brasileiro um espaço diverso e vivo.

Este texto apresentou reflexões e análises derivadas da experiência de pós-doutoramento em Geografia, realizada na Universidade Federal do Amapá, entre dezembro de 2023 e dezembro de 2024. As atividades relatadas dialogam com referências fundamentais como Carlos Walter Porto-Gonçalves, Ailton Krenak e Antônio Bispo, cujas obras inspiram a adoção da Etnogeografia e do etnoconhecimento como abordagens teórico-metodológicas potentes para a construção de outras geografias possíveis. Nesse sentido, a metáfora dos “paraquedas multicores”, proposta por Krenak (2021), oferece uma imagem inspiradora para repensar as práticas e perspectivas acadêmicas, especialmente em tempos marcados pela “paranoia da queda”.

As ações desenvolvidas ocorreram no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amapá, articuladas ao projeto "Educação na Amazônia Amapaense: Pós-graduação, Formação Humana e Inserção Social", com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), edital n.º 038/2022. Esse projeto se fundamenta por um compromisso ético e político com a formação humana qualificada,

especialmente voltada aos povos originários, populações tradicionais e grupos em situação de vulnerabilidade.

As atividades realizadas, como a apresentação de pôsteres e palestras, integram-se como práticas investigativas que ampliam o debate sobre o papel da universidade na construção de saberes que superem as hierarquias coloniais do conhecimento. A presença dos pesquisadores neste espaço colaborou com o fortalecimento de um campo acadêmico comprometido com a valorização das territorialidades dos povos originários e tradicionais, bem como com a promoção de práticas educacionais sensíveis às questões socioambientais e interculturais da Amazônia. A presença dos pesquisadores nesse espaço contribuiu para consolidar um campo acadêmico voltado à valorização das territorialidades dos povos originários e tradicionais. Além disso, contribuiu para fortalecer práticas educacionais que respeitam tanto o meio ambiente quanto a diversidade cultural da Amazônia, criando pontes entre o conhecimento científico e os saberes construídos pelas populações locais.

Afinal, como alertou Aníbal Quijano (2005) as hierarquias e subalternizações criadas pela colonialidade dos saberes seguem produzindo desigualdades e silenciamentos. Superar tais processos requer não apenas uma crítica acadêmica, mas também a aposta em metodologias e epistemologias que reconheçam a centralidade das populações historicamente

marginalizadas na produção de saberes e práticas territoriais.

O convite permanece aberto: inspirar-se nas resistências e nas reinvenções dos territórios, reconhecendo a diversidade das formas de habitar, cuidar e pensar os espaços, bem como acolher a proposta de “amazonizar” as reflexões, como defendem autores e autoras como Bruno Malheiros, Carlos Walter Porto-Gonçalves, Albert Alan de Souza Cordeiro, Eliane Cabral, além do próprio Krenak. Tais perspectivas apontam para a necessidade de incorporar outras epistemologias ao fazer geográfico, comprometidas com a justiça ambiental, social e epistêmica.

Nesse horizonte, os debates e ações desenvolvidas no âmbito do pós-doutoramento e do projeto na UNIFAP não se encerram aqui, mas seguem como parte de um movimento contínuo de reflexão e intervenção sobre os territórios amazônicos, as práticas educativas e as epistemologias que buscamos fortalecer.

2 Amazonizar, o que é isso?

Este relato de experiência articula-se ao tripé que dá a base nas ações das universidades: ensino, pesquisa e extensão. Tal abordagem valoriza intervenções baseadas em referenciais teóricos sólidos e reflexão crítica (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

A fundamentação teórica repousa nos referenciais do etnoconhecimento e da Etnogeografia. O primeiro refere-se

aos saberes tradicionais transmitidos intergeracionalmente em comunidades locais, produzidos na prática cotidiana e na interação com o meio ambiente (Nascimento, 2013). A Etnogeografia, enquanto abordagem plural, é discutida a partir de múltiplas perspectivas e aplicações.

A análise se estrutura no diálogo com os conceitos de sabedoria tradicional e dialogicidade, compreendida, conforme Freire (2015) e Santos (2000), como superação das dicotomias entre teoria e prática, natureza e sociedade, ciência e saberes populares, promovendo abordagens horizontais e descolonizadoras do conhecimento.

No âmbito do XVI Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), realizado em São Paulo, o tema “amazonizar” foi apresentado como provocação epistemológica e pedagógica. Esse verbo, em processo de consolidação nos ambientes acadêmicos, foi mobilizado como ferramenta crítica para romper com paradigmas eurocentrados e urbanos que ainda estruturam práticas escolares. Nesse contexto, “amazonizar” foi concebido como estratégia de reencantamento dos territórios e convite à escuta das cosmologias dos povos que habitam e pensam a Amazônia a partir de suas territorialidades. As discussões demonstraram o potencial dessa proposta para inspirar práticas didáticas que valorizem a pluralidade de saberes e uma abordagem situada da Geografia escolar, ao deslocar a Amazônia da posição de

“objeto distante” para reconhecê-la como “sujeito produtor de sentidos, conflitos e possibilidades para o mundo”. Assim, o termo consolidou-se como um chamado ético-político para pensar a docência a partir de territórios que produzem conhecimento em conexão direta com a vida, a floresta e a ancestralidade.

Outra experiência relevante ocorreu durante um encontro internacional de pós-doutorandos, com a apresentação de um cartaz científico sobre a pesquisa de **Deuzileia Macial dos Santos**, intitulada ***Impactos da Realocação das Aldeias Indígenas na TI Uaçá em decorrência da Pavimentação da BR-156***, realizada no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A pesquisa analisa transformações territoriais e culturais provocadas pela construção de uma estrada asfaltada que atravessa uma Terra Indígena, problematizando, com rigor metodológico e sensibilidade política, os efeitos da modernidade sobre os territórios indígenas.

Essa apresentação provocou deslocamentos significativos em um público predominantemente acadêmico e internacional, ao centralizar a experiência de uma mulher indígena como produtora legítima de conhecimento. Nesse contexto, “amazonizar” foi evocado como prática de inversão epistêmica: não se trata de levar a Amazônia aos congressos,

mas de reconhecer que seus modos de vida e cosmovisões são centrais na produção de saberes. Conforme destaca Carlos Walter Porto-Gonçalves, “amazonizar é pensar a Amazônia a partir de si mesma, com seus tempos, suas paisagens, seus saberes e suas lutas” (Porto-Gonçalves, 2021, p. 17), definição que ancora politicamente a potência transformadora desse conceito.

Ambas as experiências ilustram que “amazonizar” é, sobretudo, descolonizar os dispositivos de produção e circulação do saber. Ao destacar a trajetória de uma pesquisadora indígena em um evento internacional e ao propor a discussão sobre a Amazônia em espaços formativos de professores, evidencia-se que “amazonizar” implica um gesto político de resistência e reexistência. O cartaz não apenas informava sobre uma pesquisa, mas também mobilizava novos olhares e escutas, transformando-se em espaço pedagógico ao revelar como uma estrada pode ser simultaneamente um avanço técnico e uma ameaça à integridade dos modos de vida indígenas.

Tais vivências articularam conceitos como territorialidade, soberania indígena e epistemologias do Sul, demonstrando que “amazonizar” politiza o próprio ato de pesquisar e ensinar, ao romper com o silenciamento de vozes historicamente subalternizadas e reforçar a necessidade de deslocamentos epistemológicos no ensino, na pesquisa e na extensão

universitária.

A participação no fórum e no encontro internacional permitiu sistematizar informações e reflexões fundamentais para a construção de novas práticas pedagógicas e investigativas. Ambas as experiências compõem caminhos significativos de uma trajetória de pós-doutorado, embora este texto, especificamente, se dedique a relatar e analisar a palestra realizada, conforme será detalhado na sequência.

Os limites, sejam geográficos, sociais ou culturais, sempre foram parte da organização humana, mas na modernidade eles se tornam mais porosos. Limites geográficos podem ser vistos nas fronteiras entre países, muitas vezes artificiais e definidas sem levar em conta realidades territoriais locais. Os limites culturais surgem quando as pessoas procuram manter vivas suas tradições, mesmo diante de um mundo globalizado que, o tempo todo, cria novas formas de ser e viver. Aqui abrimos um parêntese sobre a globalização, para apontar sua ambiguidade: de um lado, ela aproxima culturas, facilita o intercâmbio e promove encontros; mas, de outro, tende a impor modelos dominantes, muitas vezes baseados nos interesses das grandes potências econômicas e culturais.

Esse lado perverso funciona como um processo de homogeneização, estimulando o consumo dos mesmos produtos no mundo todo, propagando estilos de vida, valores

e comportamentos considerados “modernos” ou “aceitáveis”. Assim, muitas vezes, culturas locais, tradicionais ou alternativas são desvalorizadas ou marginalizadas, enfrentando o desafio de resistir e preservar suas identidades diante de uma padronização global cada vez mais intensa, como observa Santos (2000), ao apontar que a globalização impõe uma racionalidade única e excludente. Nessa acepção, Hall (2003) revela que as identidades culturais, embora pressionadas por essa homogeneização, também se reinventam e resistem, inventando novas formas de afirmação perante as forças globalizantes.

Já os limites sociais se manifestam na desigualdade, restringindo oportunidades de acesso à educação, saúde e participação política. Fronteiras que antes eram rígidas agora se tornam permeáveis, permitindo circulação de ideias, pessoas e conhecimentos. Assim como um muro pode restringir o movimento, um horizonte aberto representa infinitas possibilidades e conexões. Mesmo diante das barreiras impostas pela vida urbana e industrial, há caminhos para superá-las. A sustentabilidade (algumas e não todas) pode mudar a maneira como vivemos nas cidades, tornando os espaços mais agradáveis, com mais áreas verdes, ar puro e ideias criativas que ajudam a cuidar do meio ambiente e das pessoas ao mesmo tempo. No entanto, muitas vezes, esse processo ainda é pensado de forma hegemônica a partir do

uso de automóveis particulares, em vez de priorizar uma mobilidade mais coletiva, inclusiva e sustentável, que realmente beneficie toda a população.

Quando conseguimos reorganizar nossa mobilidade e nosso tempo, abrimos espaço para um equilíbrio maior entre o trabalho e o lazer. Estar mais presente, fortalecer os laços sociais e criar redes de apoio é uma forma poderosa de combater o isolamento tão comum nas cidades. Além disso, num mundo que se transforma constantemente, valorizar a educação e estar disposto a aprender continuamente possibilita melhores caminhos.

A chamada *sustentabilidade libertadora* propõe um olhar para o meio ambiente que não compromete a autonomia dos povos nem ameaça suas tradições. Pelo contrário: ela valoriza modos de vida que respeitam os ritmos da natureza e fortalecem relações comunitárias e regenerativas. Essa perspectiva se apoia em práticas como a agroecologia, na valorização dos saberes ancestrais e na economia solidária, criando caminhos para que as populações preservem sua soberania e cuidem de seus territórios com dignidade e autonomia.

Por outro lado, a *sustentabilidade aprisionante* apresenta o mesmo modelo que conhecemos e surge quando a sustentabilidade é incorporada ao discurso do mercado, transformando-se em mais uma estratégia para

impulsionar o consumismo. Produtos "verdes", selos ambientais e soluções tecnológicas muitas vezes servem mais para manter padrões de consumo do que para reduzir impactos reais. Quando usada de forma limitada, a sustentabilidade pode ser apenas um mecanismo para manter a exploração dos recursos sem questionar a lógica do desenvolvimento.

Para que essas soluções não sejam apenas modernizadoras, mas sábias, é essencial integrá-las às sabedorias indígenas, quilombolas e camponesas. O uso de tecnologias ancestrais na bioconstrução preserva a harmonia com o meio ambiente.

Como nos ensina Vandana Shiva (2016), “a agroecologia é a base para um futuro sustentável, que respeita a terra e os saberes tradicionais”. De fato, a agroecologia surge como uma passagem que avaliza a soberania alimentar, cuidando para que a produção respeite os ciclos naturais da terra e promova o equilíbrio tão buscado entre sociedade e natureza. No Brasil, povos indígenas como os do Xingu desenvolvem sistemas agroflorestais que conciliam a produção de alimentos com a conservação da floresta, mostrando como a agricultura pode ser sustentável e respeitosa. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) também é um exemplo importante: suas experiências em agroecologia e educação no campo promovem

autonomia territorial e valorizam os saberes populares. No Vale do Ribeira, em São Paulo, comunidades quilombolas mantêm práticas agrícolas tradicionais e fazem a gestão comunitária de seus territórios, resistindo à pressão de grandes empreendimentos.

O exemplo que vem da Bolívia e do Equador, através de políticas públicas de educação intercultural nos apresentam a valorização das línguas indígenas e dos saberes ancestrais, reconhecendo-os como currículo escolar. Esses processos comprovam a importância de criar elos entre saberes tradicionais e científicos, gerando trocas respeitadas e vivazes.

A gestão territorial comunitária fortalece a autodeterminação dos povos, permitindo que decidam sobre seus modos de vida e cuidem de seus espaços com autonomia. A educação intercultural exerce um papel ativo nesse contexto, pois possibilita ambientes que sagram diferentes formas de entender e se incluir no mundo.

Essa perspectiva se apoia em práticas como a agroecologia, que, segundo Altieri e Toledo (2011), “integra saberes tradicionais e científicos para fortalecer sistemas agrícolas sustentáveis”. A harmonia que precisamos resgatar entre sociedade e natureza, mas que seja harmônica. Como destaca Gudynas (2011), “o bem viver propõe uma alternativa civilizatória baseada na harmonia entre sociedade e

natureza”.

Por fim, essa perspectiva do território sintonizado com a natureza conecta-se à cosmologia de vários povos indígenas. Como afirma Ailton Krenak (2019), “a natureza não é um recurso, é uma casa”, lembrando-nos que preservar o meio ambiente é também cuidar da nossa própria existência.

Por isso, ao repensarmos a economia e os modelos de desenvolvimento, é fundamental valorizar alternativas que privilegiam a cooperação e a reciprocidade, substituindo a lógica do consumo predatório por relações mais justas e sustentáveis, enraizadas no respeito aos territórios, às tradições e aos modos de vida locais. Nesse contexto, o conceito de “amazonizar”, como propõe Bruno Malheiros, “é compreender a Amazônia e outras florestas não como obstáculos ao progresso, mas como territórios vivos, com culturas e saberes que precisam ser respeitados e integrados às estratégias de desenvolvimento” (MALHEIROS, 2022). Trata-se de incluir os ciclos naturais como parte essencial da organização econômica e social, arranjando um modelo que aprecia os domínios naturais e as culturas locais e assim redefine o próprio sentido de progresso.

Esse modelo além de respeitar os biomas e as culturas locais, também propõe a resignificação do que entendemos por progresso. Assim, uma visão que prioriza apenas crescimento econômico, caberá pensar pelos ciclos naturais

que fazem parte da vida e precisam ser incluídos como pilares fundamentais na organização socio / territorial / econômica.

Quando elucubramos sobre limites e possibilidades, entendemos que discutimos além de apenas expandir fronteiras físicas, culturais ou econômicas, mas sim modificar a maneira como vivemos, aperfeiçoando relações e propondo outras mais equilibradas com o ambiente, temos assim muito que aprender com as comunidades que já fazem essa caminhada.

Ainda temos as fronteiras convencionais mas podemos conceber e construir alternativas que, junto a uma nova perspectiva de crescimento e do que podemos considerar enquanto inovação, fortaleçam o cuidado, a ancestralidade e o equilíbrio. São esses elementos que sustentam a vida e nos conectam a múltiplas sabedorias que atravessam gerações, nos ensinando que prosperidade não está apenas na expansão, mas na harmonia entre seres humanos, territórios e natureza.

3 PALESTRANDO: a arte de oferecer paraquedas multicores

Palestra: este evento acadêmico (mas que também já tomou o mundo dos negócios, pois hoje em dia há muitas palestras motivacionais) alimenta os pilares da Universidade Pública no país: ensino, pesquisa e extensão. Este tripé pode

ser encontrado ali, na atividade que denominamos Palestra. Palestrar é sempre aumentar o repertório de quem se encontra na audição da palestra. Para lembrar Freire (2015), num dos seus livros escritos durante o exílio no Chile, comunicar é diferente de estender. A palestra, sem a possibilidade de participação do público ao final, pode ser percebida como apenas uma atividade de extensão (não que isso, por si só, seja pouco), na qual estender é visto aqui como algo que vem de um pacote (na crítica freiriana, o mesmo se referia ao pacote da Revolução Verde), um *modus operandi* científico e de ensino que não pretende ser questionado, e é do palestrante a palavra inicial e final. Evidente que as palestras hoje em dia comunicam e, cada vez mais, a participação dos ouvintes tem possibilitado que de fato se ampliem repertórios e o tripé se interconecte através dessa atividade. É necessários aplausos ao final da palestra.

3.1 A Palestra: ensinar Geografia e o Amazonizar...

Na abertura da palestra no Fórum, a professora Dra. Eliane Aparecida Cabral da Silva apresentou o conceito de **"amazonizar"** como eixo condutor da reflexão coletiva. Autora, juntamente com Albert Alan Cordeiro, de textos sobre *Amazonizar*, a professora Eliane destacou a centralidade do termo como uma provocação epistemológica, ética e política, propondo que pensar e ensinar a partir da Amazônia exige

romper com as estruturas coloniais que historicamente silenciaram os saberes e as práticas dos povos amazônicos. Em sua fala, ressaltou que “amazonizar” significa não apenas incluir a Amazônia nos currículos e nas pesquisas acadêmicas, mas permitir que ela irradie seus modos próprios de produzir conhecimento, interpelando as lógicas hegemônicas e instaurando novas possibilidades de leitura do mundo.

Eliane enfatizou, ainda, que o conceito de “amazonizar” não se resume a uma metáfora poética, mas se constitui como um projeto político de afirmação da vida em sua multiplicidade de expressões, especialmente aquelas que brotam da floresta, dos rios e das cosmologias originárias. A partir da experiência do livro e de investigações realizadas no âmbito da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), ela demonstrou como “amazonizar” é uma prática situada que articula resistência e criação, desafiando os modos tradicionais de fazer ciência. Sua intervenção convidou os participantes do Fórum a compreenderem a Amazônia como sujeito político, territorial e epistêmico, reforçando a necessidade de que o ensino, a pesquisa e a extensão assumam compromissos com a pluralidade de vozes e territórios que compõem esse vasto bioma.

Na sequência da introdução realizada pela professora Dra. Eliane Aparecida Cabral da Silva, que apresentou o conceito de “amazonizar” como proposta epistemológica e política, a

palestra ministrada pelo professor Dr. Heitor Antônio Paladim Júnior buscou aprofundar a reflexão sobre os entrelaçamentos entre as questões territoriais e etnicorraciais, especialmente no que tange aos povos indígenas e suas relações com o ensino de Geografia. O ponto de partida foi o convite a pensar: de que modo a temática etnicorracial se manifesta nas discussões teóricas e como tem sido implementada na educação formal brasileira? E, ainda, de que forma as sabedorias indígenas podem ocupar um lugar de destaque nos currículos escolares?

Essas indagações guiam as pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e do projeto “Educação na Amazônia Amapaense: pós-graduação, formação humana e inserção social” (Edital N. 038/2022 – CAPES), em que o palestrante desenvolve seu pós-doutorado. O primeiro movimento para adentrar a essas questões foi apresentar a diferenciação entre os modos de conhecimento humano, tomando como referência o texto “Informação, Ciência e Sabedoria” de Emilio Lamo de Espinosa (2006), que problematiza a dissociação entre conhecimento técnico-científico e sabedorias ancestrais, aspecto crucial para pensar a Amazônia como território produtor de conhecimento.

Lamo de Espinosa recupera, através de T. S. Eliot, a ideia de que acumulamos invenções e experimentos, mas perdemos o sentido da sabedoria e do silêncio. Essa reflexão

serviu para evidenciar que, na sociedade contemporânea, dominada pelo excesso de informações e pela aceleração tecnológica, permanece um abismo em relação à valorização das sabedorias ancestrais, particularmente aquelas produzidas pelos povos da floresta. Tal perspectiva é central quando se busca “amazonizar” o ensino: trazer para o centro da prática pedagógica o diálogo com conhecimentos que emergem das interações profundas com os territórios amazônicos.

Nesse contexto, destacou-se que a Ciência, a Informação e a Sabedoria constituem formas distintas de produção e circulação do conhecimento. Enquanto as primeiras se vinculam a processos hegemônicos e frequentemente distantes das realidades locais, a sabedoria, especialmente a indígena, é construída na prática cotidiana e na interação direta com o meio ambiente. Assim, pensar o Amapá e a Amazônia sob a perspectiva do etnoconhecimento é fundamental para romper com o paradigma moderno-colonial que marginaliza essas formas de saber.

A palestra enfatizou, ainda, a importância da Etnogeografia como campo de estudo e intervenção que visa horizontalizar o diálogo entre diferentes epistemologias. A Etnogeografia é entendida, conforme Lopes Ribeiro (2021), a partir das contribuições de James Blaut (1979), como o conjunto das crenças geográficas de um grupo social. Dessa forma, foi possível apontar pesquisas que ilustram a

diversidade das Etnogeografias, desde investigações sobre povos indígenas e quilombolas até estudos sobre a territorialização camponesa, como aquele realizado pelo próprio palestrante, Dr. Paladim Júnior, com o povo Xacriabá em Minas Gerais.

A aproximação entre as lutas indígenas e camponesas também foi objeto de reflexão. Ressaltou-se que, embora distintas, essas lutas compartilham resistências frente à lógica do capital e aos processos de expropriação territorial. O conceito de territorialização, conforme Fernandes (1996), foi mobilizado para compreender os processos de retomada de terras pelos povos indígenas, bem como as ocupações realizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Assim, tanto as retomadas indígenas quanto os assentamentos camponeses expressam formas de resistência territorial e de afirmação de direitos.

Outro ponto de destaque foi a crítica à homogeneização curricular e à imposição de modelos educacionais monoculturais, herdados de processos coloniais. Foi salientada a importância de práticas interculturais que valorizem as especificidades dos povos indígenas, assim como de políticas públicas que ampliem o acesso à educação diferenciada. Os dados apresentados revelaram que, atualmente, o Brasil conta com cerca de 3.371 escolas indígenas, número ainda insuficiente diante das necessidades das mais de 305 etnias

que compõem o país. Deste modo a escolarização, deve ser vista como ferramenta para empoderar culturalmente para a preservação territorial.

No campo das práticas pedagógicas, foi reforçado que o etnoconhecimento deve permear a formação docente e a elaboração de materiais didáticos, contribuindo para que a Geografia escolar se torne mais sensível às questões territoriais e culturais dos povos originários. Isso implica desconstruir representações estereotipadas e incorporar os saberes locais como parte legítima do currículo, condição indispensável para efetivar o projeto de “amazonizar” a escola e, por extensão, a sociedade.

A palestra abordou ainda o papel da mídia na construção de narrativas que marginalizam as populações camponesas e indígenas, evocando exemplos históricos, como a figura do Jeca Tatu e as guerras camponesas, além das tragédias contemporâneas, como os assassinatos de Chico Mendes, Bruno Pereira e Dom Phillips. Esses episódios demonstram como as relações capitalistas seguem aprofundando desigualdades e violências, especialmente na Amazônia, onde a disputa territorial é intensa e se expressa através de conflitos pela terra e violações dos direitos humanos. Apenas para igualarmos como povos indígenas, camponeses, quilombolas, cabanos etc.: ao fazerem o que entendemos como POVO BRASILEIRO, foram tratados da mesma maneira pelas elites.

Importante citar um exemplo de como o exército brasileiro enviou grande contingente de soldados para acabar com as iniciativas dos camponeses: Canudos e Contestado (que continham vários povos indígenas em seu meio, que à época já eram chamados de caboclos, palavra usada para apagar a indianeidade). Hoje em dia uma guerra também acontece, porém é silenciada pelas mídias, a ação dos latifundiários e suas associações, no que tange à violência (e assassinatos) no campo e nas Terras Indígenas, sejam em assentamentos, acampamentos, retomadas e TI's. Isto é mais evidente desde a morte de Chico Mendes, assassinado por membros da UDR, em 1988, passando por Padre Josimo e tantos outros e outras lutadoras do povo, como no caso de Bruno e Dom Phillips no Vale do Javari.

O Brasil (o povo brasileiro) não para de ser assassinado. Para exemplificar podemos citar que há o dia internacional da água, mas temos também o dia Internacional da Luta pela Terra, o dia internacional da luta dos povos indígenas. Tudo isso serve para lembrar algo que devemos aprender a partir do envolvimento com a Etnogeografia, com as sabedorias que vêm do Brasil profundo: são muitas derrotas e muitos assassinatos. Há de se relembrar, com pesar e luta, o massacre de Eldorado do Carajás no, Pará, onde 22 camponeses foram mortos pela polícia militar daquele Estado, os milhões de mortos nos processos de conquista e colonização, e até mesmo

os milhares que sucumbiram na travessia atlântica, provindos, de maneira forçada, do continente africano.

O Brasil vive seu imenso passado, sempre presente. Mas somos inúmeros exemplos de resistência, apesar dos lamentos. Ainda prosseguindo com a escolarização, cabe destacar que ao apresentar proposta de interculturalidades, há uma contraposição a práticas pedagógicas monoculturais e hegemônicas: isto combate a imposição e trata-se da busca por direitos. O primeiro de todos os direitos apontados aqui é o acesso à produção científica que pertence à humanidade. Por isso o diálogo é horizontalizado, pois os povos indígenas e demais lutadores/as do Brasil assim o querem.

Por fim, a fala foi concluída com a evocação da canção de Zé Pinto, “Caminhos Alternativos”, que sintetiza, poeticamente, a relação profunda entre os povos da terra e o território: “Amar a terra e nela plantar semente, a gente cultiva ela e ela cultiva a gente”. Esse verso foi apresentado como metáfora potente do compromisso ético e político que deve direcionar a formação em Geografia, sobretudo em territórios como o Amapá, onde a vida pulsa em estreita conexão com a floresta. Amazonizar é mais do que uma proposta — é um convite para transformar a forma como ensinamos, pesquisamos e nos relacionamos com os territórios. Assim abrir espaço para a realidade das comunidades, com respeito a diversidade de saberes e promovendo a justiça social transforma o conhecimento. Esse

movimento rompe com os moldes coloniais ainda presentes na educação e propõe novas formas de aprender e construir conhecimento, valorizando os saberes locais e as conexões profundas entre as pessoas e a natureza. Urge pensar outras formas de pensar o mundo, é uma caminhada conjunta.

A professora Dra. Daguinete Maria Chaves Brito apresentou no Fórum a reflexão sobre a gestão e o planejamento territorial, com foco na experiência da Área de Proteção Ambiental da Fazendinha, localizada em Macapá/AP. Sua pesquisa enfatiza as contradições entre as políticas públicas ambientais e o cotidiano das populações tradicionais que habitam a região, revelando como a ausência de instrumentos efetivos de gestão compromete tanto a proteção ambiental quanto a sociabilidade dos povos locais. Ao analisar a interface entre planejamento e territorialidade, Daguinete destaca a necessidade de práticas que considerem os saberes tradicionais como elementos fundamentais na definição de políticas públicas, aproximando-se assim do convite a “amazonizar” o planejamento territorial, entendido aqui como um movimento de deslocamento epistemológico para valorizar os conhecimentos locais e as especificidades amazônicas.

A pesquisadora Daguinete, assim, relaciona diretamente seu trabalho ao conceito de “amazonizar” ao defender que as políticas territoriais precisam partir da escuta ativa das

comunidades que vivem e produzem os territórios amazônicos. Sua abordagem evidencia a urgência de superar modelos de gestão impostos a partir de perspectivas externas e generalizantes, propondo uma inversão epistêmica que reconheça o protagonismo dos povos da Amazônia. Ao "amazonizar" a gestão ambiental, compreende-se que a conservação não se dá apenas pela imposição de normas, mas pela articulação entre conservação e justiça socioambiental, onde os modos de vida tradicionais são preservados e respeitados como componentes centrais do território.

A professora Dra. Rosana Torrinha Silva de Farias compartilhou no Fórum sua trajetória de pesquisa dedicada ao ensino de Geografia em contextos amazônicos, com ênfase nas escolas das ilhas Queimadas, no Pará. Sua tese de doutorado investiga como o lugar ribeirinho é representado e vivenciado no contexto educacional, discutindo as tensões entre o currículo escolar hegemônico e as experiências territoriais dos estudantes ribeirinhos. Ao refletir sobre essas questões, Rosana propõe que o ensino de Geografia na Amazônia precisa ser repensado a partir das vivências locais, valorizando os saberes comunitários e as práticas territoriais cotidianas. Essa perspectiva aproxima-se da proposta de "amazonizar" a educação, entendida como a necessidade de romper com o currículo homogeneizador e inserir no espaço escolar epistemologias que dialoguem com a floresta, os rios e as

territorialidades tradicionais.

A professora Rosana articula sua experiência de pesquisa ao conceito de “amazonizar” como um movimento pedagógico e político que busca reencantar a relação entre os sujeitos amazônidas e o conhecimento escolar. Ao trazer para o centro do debate as práticas e saberes das comunidades ribeirinhas, sua pesquisa sugere que a escola pode ser um espaço de resistência e de valorização da diversidade cultural e territorial da Amazônia. Assim, “amazonizar” o ensino significa potencializar a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua inserção no território, promovendo uma educação que reconhece a Amazônia não como um objeto distante ou exótico, mas como sujeito de saberes e de direitos.

Essa mesa constituiu um espaço plural de reflexão sobre o conceito e a prática de **“amazonizar”** enquanto gesto epistêmico, ético e político. Cada intervenção, a seu modo, explicitou que amazonizar não se limita a um deslocamento territorial ou a uma evocação simbólica da Amazônia, mas configura-se como estratégia de descolonização dos saberes, de reencantamento dos territórios e de revalorização das epistemologias produzidas a partir das experiências e resistências dos povos originários e tradicionais.

A fala de abertura de **Eliane Aparecida Cabral da Silva**, coautora da obra *Amazonizar*, apresentou o verbo como um convite à reinvenção do pensamento acadêmico. Sua

provocação consistiu em deslocar a Amazônia da posição de “objeto de estudo” para a de “sujeito produtor de sentidos e possibilidades para o mundo”, acionando-a como categoria analítica e política que tensiona os currículos acadêmicos e escolares, frequentemente enraizados em paradigmas eurocentrados.

O pós doutorando Heitor Antônio Paladim Júnior consolidou a articulação entre etnoconhecimento, Etnogeografia e amazonização, sublinhando a importância de pensar a Amazônia e o Amapá a partir de suas próprias epistemologias. Ao problematizar a relação entre informação, ciência e sabedoria, sua intervenção reforçou que amazonizar significa reconhecer a centralidade das sabedorias ancestrais e tradicionais na construção de alternativas aos modelos desenvolvimentistas predatórios que ameaçam o futuro da floresta e dos povos amazônidas. Sua análise demonstrou como a Etnogeografia e a educação geográfica podem ser instrumentos de resistência e de transformação social.

Na sequência, a **Dra. Daginete Maria Chaves Brito** compartilhou suas pesquisas em comunidades quilombolas e ribeirinhas, ressaltando a potência da etnografia e da escuta atenta como práticas amazonizantes. Ao pesquisar na Amazônia e escolher um objeto de investigação, há um mergulho em uma experiência que transforma os métodos e as éticas envolvidas na produção do conhecimento. Viver e

pesquisar na região desafia percepções, amplia horizontes e nos ensina a enxergar a ciência com outros olhos. Ao propor que “amazonizar” significa, também, redimensionar os tempos e modos de vida, sua fala revelou a necessidade de desacelerar o ritmo acadêmico e se conectar com os ciclos da natureza e das culturas locais.

Por fim, a fala da **Profa. Dra. Rosana Torrinha Silva de Farias**, focalizou sua experiência com processos formativos de professores no contexto amazônico, evidenciando como a prática pedagógica pode e devem ser amazonizantes. Os subsídios destacados evidenciam o que é amazonizar, que indica uma proposta de currículo que reconheça e valorize os saberes produzidos localmente, confrontando a homogeneização cultural infligida por modelos educacionais coloniais. Ela demonstrou, com exemplos concretos, como práticas pedagógicas enraizadas na vida dos territórios contribuem para uma educação intercultural, capaz de formar sujeitos críticos e comprometidos com a defesa dos biomas e dos modos de vida tradicionais.

Em conjunto, as quatro falas mostraram que amazonizar não é apenas um verbo, mas uma prática situada, uma ética do conhecimento e uma política de existência. É um chamado para a universidade repensar suas formas de produção e circulação de saberes, para as escolas transformarem seus currículos e para os sujeitos deslocarem seus olhares em

direção aos territórios e às culturas que sustentam a diversidade sociobiodiversa do continente.

Amazonizar como proposta educativa, política e epistêmica

A proposta de "amazonizar" as escolas públicas de São Paulo surge como um desafio ético, pedagógico e político, que busca superar a separação histórica entre os centros urbanos e a floresta. A Amazônia, muitas vezes reduzida a um conteúdo distante nos livros didáticos, precisa ser compreendida como um território vital que atravessa o cotidiano das cidades — seja no alimento, na água, no ar ou nas implicações socioambientais de sua destruição.

Amazonizar, nesse contexto, significa inserir epistemologias indígenas e amazônicas nos currículos escolares como saberes indispensáveis à construção de outras formas de vida e organização social. Trata-se de transformar não apenas conteúdos, mas práticas pedagógicas: valorizar a oralidade, a coletividade, a escuta ativa e o respeito à natureza. Enfrentar o currículo oculto que privilegia exclusivamente saberes ocidentais, urbanos e brancos exige políticas formativas capazes de provocar reflexões sobre os racismos epistêmicos e ambientais, abrindo espaço a outras formas de conhecimento e existência.

Mais do que ensinar sobre a Amazônia, o convite é para ensinar a partir dela, reconhecendo-a como sujeito produtor de

sentidos, conflitos e alternativas para o mundo. Assim, permanece a pergunta: que escola desejamos construir — uma que reproduz separações e reforça a exploração predatória dos territórios, ou uma que amazoniza, conecta, cuida e resiste?

Essa provocação se articula com a metáfora dos paraquedas coloridos, evocada por Ailton Krenak, como imagens da resistência e reinvenção. Palavras-semente como Bem Viver, Pacha Mama, Agroecologia e Etnoambientalismo anunciam outros horizontes possíveis. A universidade, ao estreitar vínculos com as comunidades e territórios tradicionalmente marginalizados, amplia o alcance de uma educação geográfica comprometida com a justiça social e a defesa incondicional dos povos originários.

Aziz Ab'Saber, ao afirmar que "estamos em fazimento", nos convoca a considerar a diversidade e a complexidade dos trópicos brasileiros. Carlos Walter Porto-Gonçalves reforça: é preciso reinventar o Brasil. Essa reflexão é inseparável das experiências realizadas na UNIFAP, no âmbito do Programa de Pós-Doutoramento e do projeto "Educação na Amazônia Amapaense", onde o conceito de amazonizar se consolidou como prática epistêmica, pedagógica e política.

Aníbal Quijano nos alerta para a persistência da colonialidade dos saberes, que mantém a marginalização das epistemologias dos povos da floresta. Frente a esse cenário, amazonizar emerge como gesto político de ruptura,

deslocando o olhar utilitarista e antropocêntrico para uma perspectiva que valoriza a interdependência entre seres humanos e natureza. Como também sublinha Krenak, é preciso abandonar o antropocentrismo e acolher modos de vida e saberes legados pelos povos da floresta.

Assim, amazonizar é um chamado à descolonização dos dispositivos de produção e circulação de saberes, à politização da docência e à construção de caminhos para uma educação que reconheça a centralidade da Amazônia como espaço de resistência, criação e produção de conhecimento. Que estas reflexões sirvam para semear inquietações, fortalecer lutas e inspirar novos modos de ser, ensinar e pesquisar no Brasil e nas Américas.

Referências

ALTIERI, Miguel A.; TOLEDO, Victor Manuel. Agroecologia e as bases científicas para uma agricultura sustentável. *Interciencia*, v. 36, n. 3, p. 176-182, 2011.

BISPO, Antônio. *Colonização, Quilombos: modos e significações*. São Paulo: Editorial Qellqasqa, 2015.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa.; SILVA, Eliane Aparecida Cabral da; MENDES, Débora Mate. “Amazonizar”: educação e ontologia política dos povos amazônicos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, n. esp.3, p. e19482, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19482>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa; RIBEIRO, Adalberto

Carvalh.; PEREIRA, Alexandre Adalberto (organizadores). *Amazonizar: Educação, Pesquisa e Cultura*. Curitiba: CRV: 2023. 280 p.

CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *Revista USP*, v. set./no 2007, n. 75, p. 76-84, 2007 Tradução . Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i75p76-84>. Acesso em: 01 out. 2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Reforma agrária e a modernização no campo: terra livre. *Associação dos Geógrafos Brasileiros: geografia, política e cidadania*, São Paulo, n. 11-12, p. 153-175, ago. 1992/1993.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículos sem Fronteiras*, Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 98 - 109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> Acesso em: 10 dez. 2024.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (org). *A temática indígena na escola*. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GUDYNAS, Eduardo. Buen Vivir: germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, n. 462, p. 1-20, 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder, 2014.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

LAMO DE ESPINOSA, Emilio. Informação, ciência e sabedoria: informação, ciência e sabedoria. *Agenda Latino Americana*, 2006. Disponível em: <http://archivosagenda.org/pt/informaco-cincia-e-sabedoria> Acesso em: 12 mar. 2024.

LOMBA, Roni Mayer; PORTO, Jadson Luis Rebelo. Conflitos na fronteira amazônica: conservação e disputas nas áreas protegidas do Amapá – Brasil. *Confins: Revista Franco-Brasileira de Geografia*, São Paulo, n, 47, 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/31998> Acesso em: 15 jan. 2025.

MALHEIROS, Bruno. *Amazônizar: caminhos para um desenvolvimento em diálogo com a floresta*. Macapá: Editora da Amazônia, 2022.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 10 nov. 2024.

NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio do. Mestre dos mares: o saber do território, o território do saber na pesca artesanal. In: CANANÉA, Fernando Abath. *Sentidos de leitura: sociedade e educação*. João Pessoa: Imprell, 2013. p. 57-68.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A agricultura camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

PALADIM JÚNIOR, Heitor Antônio. *Etnogeografia: reflexões sobre a educação escolar, a espacialização e a territorialização do povo Xakriabá no norte de Minas Gerais*. 220 f. 2010. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PINTO, Zé. *Caminhos Alternativos* [CD completo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=va7WIWbQ8zk>. Acesso em: 08 Ago. 2024.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. 2000. Para além da crítica aos paradigmas em crise: diálogo entre diferentes matrizes de racionalidade. *In: Encontro Iberoamericano de Educación Ambiental*, v.3., 2000, Caracas. *Anais* [...], 2000.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A reinvenção dos territórios na América Latina. *In: SADER, Emir; JINKINGS, Ivana (coord.). Latinoamericana: Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe*. São Paulo: Boitempo, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RIBEIRO, Zenilda Lopes. Uma abordagem conceitual sobre a etnogeografia: definições, gênese e fundamentos. *Terra Livre*, São Paulo, v. 2, n. 57, p. 39–60, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2268>. Acesso em: 10 out. 2024.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SHIVA, Vandana. *Quem alimenta realmente o mundo?* São Paulo: Elefante, 2016.

SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidades indígenas:

possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. *MNEME: Revista de Humanidades*, Caicó, v. 15, n. 35, p. 21-37, jul./dez.2014. Dossiê Histórias Indígenas. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7485> Acesso em: 10 out. 2024.

SILVA, Edson. Povos indígenas e ensino de história: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. *História & Ensino*, Londrina, v. 8, p. 45-62, out. 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12228> Acesso em: 19 out. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Introdução. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Capítulo 11

Saberes tradicionais e científicos - Diálogo e resultados na Praia do Sono, Paraty / RJ

Cezar Pardo Mêo Pompêo de Camargo ⁵⁰

Introdução

Mesmo com as políticas nacionais de caráter modernizante que tomavam corpo na primeira metade do século XX, Paraty e considerável parte do litoral, localizada no eixo da região polarizada que se estabelecia em torno das capitais do Rio de Janeiro e São Paulo, não foi inicialmente incluída nesse processo territorial. Pode-se considerar que antigos centros regionais ficaram considerável tempo à margem das novas linhas de transporte, com inexistência ou precariedade das vias de acesso por terra, “impingindo uma situação de isolamento relativo face ao padrão de circulação imperante” (Moraes, 2007, p.36).

Nesse contexto, o município foi marcado por situação que alguns autores consideram como fase de abandono (Mello, 2006), na qual grandes empreendimentos agrícolas e comerciais deixaram a cidade, inclusive ocasionando queda no

⁵⁰ Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professor do Instituto Federal Baiano - IFBaiano. Email: cezar.camargo@ifbaiano.edu.br

seu número de habitantes. Para se ter uma ideia, entre 1940 e 1950 a população total de Paraty apresentou um decréscimo de 9.673 para 9.370 habitantes (IBGE, Censo Demográfico, 1940; 1950), no mesmo período em que o estado do Rio de Janeiro apresentava expressivo incremento (ibidem, 1940; 1950). Esta situação começa a ser alterada a partir da década de 1950 e fundamentalmente a partir da década de 1990, devido a diversos fatores que se combinam em um ciclo de causa e efeito.

É importante destacar que a população do campo ficou décadas sem apresentar incremento considerável por meio de migração e, com o abandono da grande produção monocultora nas primeiras décadas do século, a atividade agropecuária se concentrou nos pequenos estabelecimentos que funcionavam conforme as demandas familiares, apresentando relativa autonomia no ritmo e produto do trabalho quando comparadas com os empreendimentos agrícolas ligados aos grandes ciclos econômicos. A lógica de organização social no campo divergia da estabelecida, por exemplo, na grande produção cafeeira, a qual aglutinava trabalhadores em torno dos interesses e demandas do ciclo econômico vigente. Esse tipo de organização, presente em Paraty, foi fator fundamental para a formação de uma população com hábitos e cultura muito específicos, organizando os seus subespaços à sua maneira, consolidados

de modo paralelo às exigências da sociedade moderna, o que permite o entendimento dessas populações como sendo tradicionais.

Nas décadas de 1950 e 1960 a população do município apresentou crescimento de modo associado ao restabelecimento da antiga estrada que liga Paraty ao município de Cunha/SP, de maneira que o seu número de habitantes saltou de 9.370 no ano de 1950 para 15.934 habitantes no ano de 1970 (IBGE, Censo Demográfico, 1950; 1970), com maior concentração do aumento na zona rural. Se no ano de 1950 a população rural era de 7.504 habitantes, no ano de 1970 era de 11.765 pessoas (ibidem, 1950; 1970). O aumento populacional rural é concomitante a um maior investimento na produção agrícola aos moldes da produção familiar, com o município produzindo gêneros agrícolas de primeira necessidade, o que pode ser evidenciado com o salto no número de estabelecimentos agrícolas ocorrido entre 1950 e 1970, aumentando de 402 no último ano da década de 1940 para 1.756 no ano de 1970 (IBGE, Censo agrícola, 1950; 1970). No início da segunda metade do século XX, Paraty apresentava portanto uma vocação agrícola nos moldes da produção familiar, com considerável população rural. Contudo, já apareciam os primeiros turistas, provenientes de centros urbanos próximos, com desejos e demandas correspondentes às sociedades urbanizadas (Souza, 2008).

Nos anos subsequentes, outros fatores incentivam o crescimento econômico e populacional no município, o qual passa a ser diretamente incluído no processo de modernização nacional a partir do plano de construção da Rodovia Rio Santos, tendo o seu território atravessado por esse empreendimento na década de 1970. Se até então vigoravam as relações sociais em torno da produção agrícola, realizada por comunidades que se constituíram em lugares parcialmente isolados - a exemplo de caiçaras e quilombolas -, a maior acessibilidade ao município, em conjunto com os grandes empreendimentos que se desenvolviam regionalmente, atraíram, a partir de então e de modo crescente, a cobiça de interesses imobiliários, turísticos, políticos e ambientais, o que culminou em contínuo crescimento populacional, conflitos fundiários⁵¹, crescimento do turismo e, conseqüentemente, aumento das preocupações relativas à proteção ambiental, com a delimitação de unidades de conservação.

Já na década de 1990, em consonância com um momento em que “globalização e localismo articulavam-se no discurso hegemônico do imaginário geopolítico brasileiro” (Moraes, 2011, p.132), o turismo se tornou a principal atividade econômica de Paraty (Mello, 2006), incentivado pela formulação de políticas federais, como a transformação da

⁵¹ Há ampla bibliografia sobre o tema. Ver Siqueira (1989), Lhote (1982), Cavalieri (2003), Lima (2024).

Embratur em autarquia e a implementação da Política Nacional de Turismo - PNT, bem como de medidas mais locais, voltadas à municipalização da atividade, como a criação do Fundo Municipal do Turismo e o estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada, viabilizando as condições técnicas e organizacionais para a sua especialização territorial produtiva, conforme conceituado por Santos e Silveira (2006), com foco no turismo.

Portanto, já a partir da década de 1950, e de modo mais exacerbado a partir da década de 1990, as comunidades tradicionais, nos seus lugares de vida, enfrentam situações conflituosas em um esforço de permanência na terra onde vivem. O contexto que se forma ao longo do tempo é de proibições provenientes das normas exigidas pela gestão de unidades de conservação (Cavalieri, 2003), as quais são combinadas com ameaças de expulsão vindas de grileiros e agentes do capital turístico.⁵² Os dados de migração dentro de Paraty, com origem na zona rural e destino no meio urbano, apresentam indícios do quantitativo de pessoas que se depararam com situações de impossibilidade de permanência nos seus lugares. No ano 2000 a população total era de 29.544 habitantes, aumentando para 37.533 no ano de 2010. Nesse mesmo período a população urbana cresce de 14.066

⁵² Em artigo, Fontanelli (2018) evidencia diversos casos de conflito fundiário associado à implementação da Rodovia Rio Santos e incidência, no território, de interesses associados, apresentando bibliografia sobre o tema.

habitantes para 27.689, revelando um aumento maior do que o aumento populacional apresentado pelo município, ao mesmo tempo em que a população rural decresce de 15.478 habitantes para 9.844 e revela o êxodo rural ocorrido no período (Tabela 1).

Tabela 1: População de Paraty entre 2000 e 2010

Distribuição da população de Paraty entre 2000 e 2010

Ano	Total	Urbana	Rural
2000	29.544	14.066	15.478
2010	37.533	27.689	9.844

Fonte: Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consultado por meio do Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA. Acesso realizado em julho de 2024.

A queda da produção agropecuária, em grande medida devido às restrições ambientais, faz com que a população migre ou recorra a outras atividades econômicas para a sua manutenção. Parte da população que não se desloca, sobretudo a partir da primeira década dos anos 2000, recorre a atividades econômicas voltadas ao turismo, oferecendo serviços em empreendimentos próprios de campings, chalés, transporte em barcos, pequenos bares e restaurantes ou oferecendo a mão de obra em empreendimentos de terceiros (Curvelo; Lopes Júnior, 2021). Tanto em um caso como no outro,

é comum a informalidade e o crescimento do turismo sem planejamento. A combinação desses fatores conduzem a população a uma situação em que atividades econômicas ligadas ao seu modo de vida tradicional vão entrando em desuso, havendo desarticulação das antigas solidariedades. Ademais, essas populações, em diferentes graus e a depender de parâmetros locais, não são contempladas com direitos sociais básicos como educação, transporte, direitos trabalhistas, coleta de lixo, energia elétrica e saúde.

Diante do exposto, nos itens a seguir, propõe-se primeiro uma pequena discussão a respeito da política e o modo como o caiçara a realizou ao longo do tempo, para então apresentarmos diálogos existentes entre a comunidade da Praia do Sono, e seus saberes tradicionais, com saberes científicos voltados ao exercício da política e organização do lugar segundo interesses endógenos, estabelecidos pelos próprios caiçaras, com o objetivo de adquirir direitos e auferir renda capazes de garantir a permanência do caiçara na terra.

2. Os caiçaras e o seu modo de fazer política

Pode-se considerar que a política, a qual se realiza por meio de relações de poder (Raffestin, 1993) ou na tentativa de persuadir e ter os seus interesses atendidos (Arendt, 2007), é o meio pelo qual os seres humanos decidem a forma como o espaço se organiza. Segundo Claval (1979, p. 11) “a análise do

poder é, numa primeira acepção, a análise da gama das ações que se sabe praticar para modificar o meio, explorá-lo e dele tirar o necessário à vida”.

Dessa maneira, considerar a política de modo relacionado com as comunidades caiçaras e os lugares caiçaras, é considerar as relações que se estabelecem na tentativa de decidir a respeito da forma de organização desse subespaço. Considerando o histórico de Paraty, essas relações primeiramente se realizavam fundamentalmente entre os caiçaras, para então passarem a ser realizadas por caiçaras e outros agentes externos ao lugar, conforme o processo de modernização do território e a sua maior acessibilidade se constituíam.

Cabe salientar que com o passar do tempo, conforme os caiçaras vão estabelecendo maior relação com outros agentes, rompendo com a sua situação de “relativo isolamento”, como menciona Esterci (2007, p.223-224), sendo os seus lugares mais acessíveis por lógicas outras, o lugar caiçara passa a ser definido também por outras intencionalidades. Ou seja, o seu conteúdo, no que se refere ao seu conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações (Santos, 2008), passa a ser organizado a partir de interesses provenientes de outros lugares, provocando iniciativas internas que resistem e confrontam as lógicas externas. O exercício da política, portanto, se torna mais acentuado e conflituoso, mas isso não

significa que antes disso, quando não havia externalidades a serem confrontadas, não havia política sendo exercida entre os caiçaras.

Apesar do foco deste artigo estar voltado à Praia do Sono, em Paraty, a bibliografia que aborda comunidades caiçaras permite que façamos alusão a uma realidade presente no litoral do sudeste. Emilio Willems, por exemplo, esteve na Ilha de Búzios, no litoral do estado de São Paulo, na década de 1940 e a partir do contato com os seus habitantes apresentou uma importante obra sobre comunidades caiçaras. Nela, sob o título de capítulo “A comunidade” (Willems, 2003, p.130), o autor considera ter verificado “evidente fraqueza da liderança institucionalizada” (Willems, 2003, p.131), uma vez que presenciou recorrentes desobediências dos caiçaras frente aos pedidos do inspetor de quartirão, o qual era indicado pelo governo municipal para gerenciar serviços públicos locais. O autor evidencia ainda que para alguns serviços públicos é comum que além do inspetor, cada lugar tenha um líder local, com autoridade que “não se baseia em posturas municipais mas no consenso social” (Willems, 2003, p.132) e ressalta que

isso tudo é feito de maneira tão simples e com tão pouca demonstração de ambição que certos líderes locais não parecem estar plenamente conscientes das prerrogativas de sua posição. O medo de ser desrespeitado provavelmente faz com que eles evitem exceder-se em sua autoridade (Willems, 2003, p.132).

Como exemplo de desrespeito pela comunidade, que nos parece importante considerar, foi o caso de João Barros, pelo qual, segundo relatos colhidos, “todos na ilha o tinham como vagabundo [...] cujo modo de vida é considerado impróprio ou não decente pela maioria das pessoas” ((Willems, 2003, p.133), mas que ainda assim

apesar do desprezo e das críticas ao comportamento anti-social de João Barros, seus vizinhos ajudam-no algumas vezes [...] Essas atitudes certamente aliviam a tensão e podem, sem dúvida, evitar conflitos abertos do tipo que fariam a vida na comunidade insuportável ((Willems, 2003, p.134)

Havia portanto uma forte trama de interesses e objetivos disputados, ações que visavam a persuasão em um contexto em que a autoridade e o prestígio social se colocavam como elementos importantes, havendo relações de poder e, conseqüentemente, o exercício da política sendo realizado conforme referenciais locais, espaço temporalmente localizados.

De modo convergente, Marcílio (2006) apresenta ao longo de toda a sua obra diversas considerações as quais colaboram para refletirmos sobre essas relações entre caiçaras. Seus exemplos se referem ao verificado no município de Ubatuba, mas de qualquer forma elucidam hábitos encontrados em muitas outras comunidades caiçaras. Ao dissertar sobre a organização interna da economia caiçara, afirma: “O princípio

do respeito está sempre presente. Quando ele é quebrado, todo o equilíbrio do sistema é posto em questão. Resultam, então, os conflitos” (Marcilio, 2006, p.45). Mais à frente, ao refletir sobre os grupos domésticos, expõe: “É questão de honra e satisfação pessoal e obrigação que se impõe ao nosso caboclo de ontem e de hoje, as várias formas de oferecimento dos seus préstimos, para colaborar com os seus vizinhos.” (Marcilio, 2006, 2006, p. 157).

Os trechos acima mencionados indicam ações dos caiçaras no sentido de ter os seus interesses atendidos, são ações direcionadas ao exercício da persuasão, estando eles estreitamente ligados ao atendimento das suas necessidades, de modo a depender da coesão do grupo e das suas atividades cotidianas. A economia caiçara, ausente de regulação por meio de contratos e legislação trabalhista, se fundamentava por meio do respeito. Da mesma forma, a manutenção do grupo doméstico, sobretudo em tempos de instabilidade, dependia da sua relação com os outros, sendo o meio de garantir acesso aos bens materiais necessários à produção e consumo.

É importante destacar que, distante dos centros urbanos e estabelecendo suas relações ao seu modo, as instituições por meio das quais se constituía a vida eram fundamentalmente a família, a religião e a associação livre de trabalhadores em torno de uma atividade econômica específica. Mediante a coesão social dada em torno dessas instituições, os grupos domésticos

e sujeitos expunham e atendiam aos seus interesses através da solidariedade vicinal, como proposta por Candido (1971). Esta, era a responsável pelo equilíbrio da economia caiçara e a produção da base material necessária à vida. O afinco ao trabalho, a generosidade, inclusive relacionada à moral cristã, a idade como prova da experiência e o pertencimento e dedicação ao grupo, sobretudo sendo eficiente na realização das atividades coletivas, é que ofereciam maior ou menor capacidade de influência e persuasão. Era a partir desses elementos que se exercia o poder em um tempo em que as relações se limitavam a serem realizadas fundamentalmente entre as famílias da própria comunidade.

Desse modo, deve-se considerar que ao longo do tempo as relações mudaram consideravelmente nos lugares caiçaras, com novos sujeitos fazendo parte do cotidiano e das decisões que de alguma maneira influenciam na organização espacial do lugar. De uma situação de relativo isolamento, na qual a posição do caiçara como fornecedor de produtos ou mão-de-obra de baixo custo interessava ao sistema econômico do período, os lugares caiçaras passaram a ser objeto de outros interesses com o decorrer das décadas. Surgem outros sujeitos sociais, dentre eles grileiros, agentes do mercado turístico, construtoras, turistas, órgãos ambientais, ambientalistas, políticos e órgãos públicos, de maneira que as relações ficam complexas. Do conjunto de leis que abrange direitos e deveres,

desde aqueles garantidos pela Constituição, como moradia e trabalho, até as exigências da legislação ambiental concernente às unidades de conservação, o caiçara entendia muito pouco. Ser bom pescador, ou agricultor, nesse complexo fluxo de relações, é elemento que lhe garante pífio exercício do poder.

O caiçara, portanto, durante muito tempo, desconheceu as ferramentas de poder que são legitimadas pelo Estado, ficando confuso nas suas articulações e relações políticas mesmo quando as desejava. Evidentemente, isso não os impedia de fazer política, mas a fazia ao seu modo. Cândido (1971, p.165), ao analisar as mudanças sofridas por caipiras do interior paulista no início da segunda metade do século XX, afirma que o plano econômico, com as flutuações de mercado, é fator de desnorтеio ao camponês pequeno agricultor.

Referenciando o autor, diríamos que além do plano econômico, o plano político, dado a partir das relações de poder que se estabelecem com a chegada de turistas e do mercado imobiliário em trechos do litoral que por muito tempo foram abandonados, se coloca como fator fundamental ao desnorтеio do caiçara.

Em Paraty, a década de 1990 marca o início de um novo período de modernização, marcado pelo aprofundamento das atividades turísticas e pela implementação da unidade de conservação Reserva Ecológica Estadual da Juatinga - REEJ,

elementos estes que promoveram impactos significativos na forma de organização dos lugares caiçaras, a exemplo dos deslocamentos populacionais apresentados no ítem anterior.

De qualquer modo, com a organização de movimentos sociais em torno das populações tradicionais, esse cenário de desnorтеio tem apresentado significativas alterações, o que pode ser constatado na fundação e atuação do Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT), movimento social este que surgiu na região de Paraty e que tem sido o responsável pela obtenção de conquistas significativas em termos de direitos e organização dos lugares caiçaras.

Segundo o sítio virtual da iniciativa,

O Fórum de Comunidades Tradicionais - FCT é um movimento social que surgiu a partir da união de indígenas, quilombolas e caiçaras originários da região da Bocaina - Angra dos Reis, Paraty, Ubatuba, e recentemente agregou os municípios de São Sebastião e Mangaratiba em busca de fortalecimento e unificação das lutas por direitos básicos, principalmente para o território (www.forumdecomunidadestradicionais.org/quem-somos)

O histórico desse movimento social marca a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais (Brasil, 2007, DF N° 6.040) como um dos motivos de organização com fins de obter ganhos políticos, sobretudo em relação às disputas entre comunidades tradicionais e as unidades de conservação,

os grandes empreendimentos, a especulação imobiliária e o turismo de massa. Desse modo, o movimento social compreende ser possível garantir a defesa do território a partir do desenvolvimento de manifestações e iniciativas como o turismo de base comunitária, a educação diferenciada, o saneamento ecológico, a agroecologia, a pesca artesanal, a cozinha das tradições, entre outros (www.forumdecomunidadestradicionais.org/). De acordo com Nascimento (2019, p.13), coordenador do FCT:

Iniciamos esse movimento organizado em 2007, nos diálogos e encontros que fazíamos em lugares importantes, como conselhos e reuniões que tratavam de assuntos diversos ligados à defesa do território. Assim como em diversos lugares do Brasil, as comunidades desse território são colocadas à margem do processo de tomada de decisão, muitas vezes individualmente, outras vezes como grupo. A ocupação desses espaços é, portanto, uma luta para fazer valer os direitos ao território, uma luta contra uma visão atrasada e preconceituosa que se tem desses grupos. Por isso, nos juntamos em torno do objetivo desse movimento: fortalecer nossa luta, a nossa permanência aqui no território.

As atuações do FCT têm atraído o interesse de diversas comunidades tradicionais, assim como de instituições de pesquisa. Nesse sentido, estabeleceu-se parceria do movimento com a Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz, culminando no Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina - OTSS, o qual se trata de

um espaço tecnopolítico de geração de conhecimento crítico, a partir do diálogo entre saber tradicional e científico, para o desenvolvimento de estratégias que promovam sustentabilidade, saúde e direitos para o bem viver das comunidades tradicionais em seus territórios (www.otss.org.br/observatorio).

A esse respeito, afirma Nascimento (2019, p.15):

conhecemos a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), por meio de alguns pesquisadores, principalmente Edmundo Gallo, que procurou o FCT para pensar planejamento estratégico e parcerias. Essa cooperação institucional foi muito importante, já dura aproximadamente uns sete anos e contribuiu para construirmos um planejamento e termos uma visão de futuro para aprofundar as ações do FCT no território. Isso foi fundamental para chegarmos ao entendimento de fazermos uma parceria mais estratégica, orientada para uma ação mais focada na área do desenvolvimento sustentável, o que resultou na construção do Observatório dos Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina.

Um outro projeto resultante dessa parceria que culminou no OTSS, foi o consórcio estabelecido entre o FCT, a Fiocruz, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Federal FLuminense (UFF), formando o “Projeto Redes: Tecendo Saberes, Construindo Autonomia”, por meio do qual se formou uma Rede de Formação Socioambiental, a qual organiza e oferece diversos cursos aos comunitários, sendo financiada por uma condicionante exigida à Petrobras pelo

licenciamento ambiental federal voltado à exploração do Pré-Sal (www.otss.org.br).⁵³

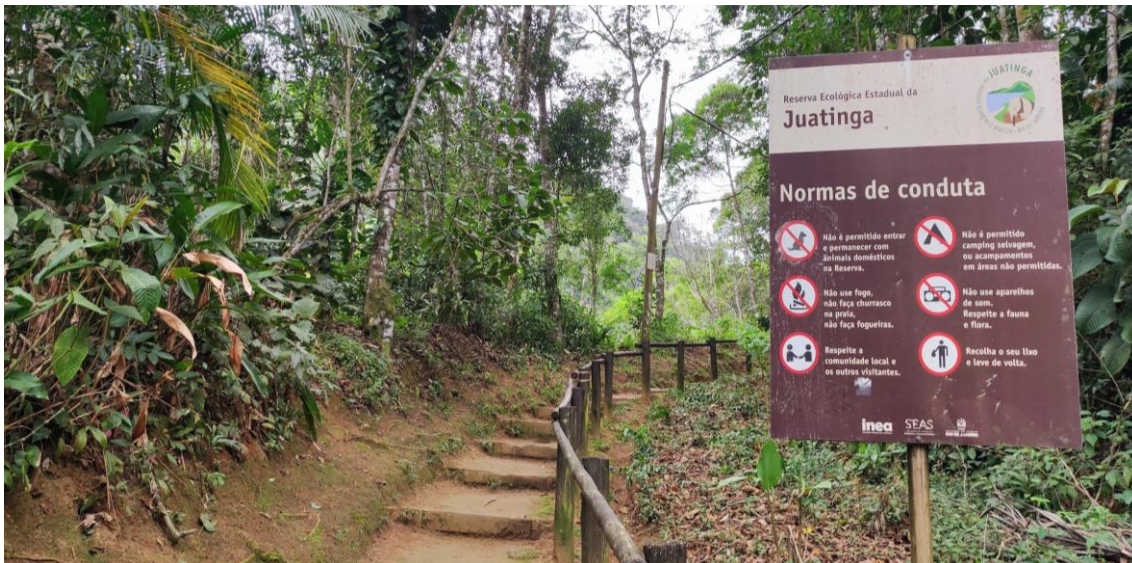
São diversas as conquistas políticas adquiridas pelas comunidades caiçaras por meio do FCT, muitas delas devido ao diálogo que o movimento é capaz de promover entre as comunidades e as instituições de pesquisa. Cabe aqui elucidar alguns dos resultados da atuação desse movimento na Praia do Sono, município de Paraty, dentro da unidade de conservação Reserva Ecológica Estadual da Juatinga.

3. O FCT e a comunidade caiçara da Praia do Sono

A Praia do Sono está localizada no extremo sul do município de Paraty, dentro do território da unidade de conservação REEJ. O acesso é viável apenas por mar ou trilha (Figura 1), o que dificulta deslocamentos cotidianos dos caiçaras com fins de trabalho e estudo, ao mesmo tempo que valoriza as atividades de turismo devido à sensação de isolamento que a localização promove no turista (Figura 2).

⁵³ Há outras iniciativas e parcerias organizadas pelo FCT, para mais detalhes recomenda-se a produção “O Território Pulsa: Territórios sustentáveis e saudáveis da Bocaina: soluções para a promoção da saúde e do desenvolvimento sustentável territorializados.” (Gallo; Nascimento, 2019).

Figura 1: Início da trilha para a Praia do Sono



Fonte: Realizada pelo autor em outubro de 2024

Figura 2: Praia do Sono ao final da trilha de acesso



Fonte: Realizada pelo autor em outubro de 2024

A população aproximada é de 450 pessoas, sendo 400 discriminados como caiçaras e 50 como “outros” (OTSS, 2023, p.27),,, sendo que “as famílias mais antigas da comunidade

registram antepassados vivendo no território há mais de 180 anos” (OTSS, 2023, p. 76). A disposição da vila faz proveito das áreas menos acidentadas, com a área de restinga, de frente para a praia, sendo prioritariamente utilizada por empreendimentos voltados ao atendimento de turistas, como bares, restaurantes, campings, chalés e cabanas. Foram identificadas 125 residências, 30 empreendimentos de camping, 47 chalés distribuídos em 26 empreendimentos, 11 cabanas em 3 empreendimentos, 2 pousadas, 27 bares e restaurantes, 11 casas oferecidas para aluguel turístico, cerca de 80 botes voltados ao transporte náutico, 1 igreja, 1 escola e 1 associação de moradores (Camargo, 2024).

Os desafios quanto à permanência na terra tiveram início na década de 1950, mediante investidas de grilagem (Solari, 2011, p.77-78). Atualmente, “toda a vila caiçara da Praia do Sono encontra-se em situação litigiosa de propriedade, com ação judicial em fase de análise pelo STF, movida pelo Estado contra a família Tanus, reivindicando as terras como públicas” (OTSS, 2023, p.83). Os caiçaras, mediante as tentativas de grilagem, recorreram aos meios judiciais assim como se somaram às reivindicações que objetivavam a delimitação de ambientes protegidos na região (Cavalieri, 2003). Ainda assim, de acordo com o Documentário Vento Contra, das cerca de duzentas famílias de pescadores residentes na vila em meados do século XX, restaram apenas vinte e seis no ano de 1979 (Vento, 1979).

Atualmente o turismo se apresenta como uma das principais fontes de renda dos caiçaras. Com ele, surgem novos desafios, colocando em risco o atendimento pleno das necessidades básicas dessa população. Dentre os desafios, pode-se citar a deficiência de atendimento aos seus direitos como educação, trabalho, saneamento básico, transporte e acesso à saúde, assim como o crescimento desordenado do turismo, promovendo geração de riqueza de forma desigual e superlotação da orla com construções utilizadas por empreendimentos voltados ao atendimento do turista.⁵⁴

Nesse contexto, talvez o Fórum de Comunidades Tradicionais, atualmente, seja o meio pelo qual se está promovendo maior possibilidade de desenvolvimento da autonomia⁵⁵ dos caiçaras, de modo que a organização em torno das suas pautas está causando engajamento em diversos tipos de ações.

Há caiçaras da Praia do Sono participando do FCT e do OTSS como organizadores e articuladores, enquanto outros realizam cursos oferecidos pelo FCT, aplicando esses conhecimentos nos seus lugares de vida. Dentre as iniciativas que estão sendo colocadas em prática na Praia do Sono,

⁵⁴ Em Camargo (2024), estão expostas de forma mais detalhada as razões das dificuldades enfrentadas pela comunidade caiçara da Praia do Sono.

⁵⁵ O conceito de autonomia aqui é utilizado conforme as reflexões de Castoriadis (1982), considerando que o seu incentivo, nos lugares caiçaras, se refere à identificação, no plano coletivo, do discurso do Outro, ou seja, dos interesses exógenos, aceitando-os ou negando-os frente ao processo de organização do espaço.

viabilizadas por organização elaborada em conjunto com o FCT, três merecem destaque. São elas a educação diferenciada, o saneamento ecológico e o turismo de base comunitária, de maneira que este último incentiva diversas outras ações coletivas.

A educação diferenciada é um tema que, para os caiçaras, promove reivindicações não apenas à educação formal, como também a um tipo de educação que considere os conhecimentos específicos dessa comunidade tradicional, valorizando o imenso cabedal de saberes produzido ao longo de séculos de convivência com os seus ambientes e com os seus pares. De acordo com Souza (2017, p. 5), “os caiçaras ao exercerem seus trabalhos, na relação com a natureza, se educam, formam a sua identidade, constroem suas relações com a natureza e o território e as suas tradições”.

Para o FCT,

A importância estratégica da educação escolar diferenciada fica evidente [...] na medida em que se reconhecem duas grandes exclusões que ameaçam profundamente a sobrevivência dos modos tradicionais de vida dessas comunidades. Uma primeira exclusão, mais urgente, é a simples impossibilidade de acesso à educação escolar, vivenciada por muitas comunidades que não têm acesso nem mesmo ao ensino fundamental completo (1º ao 9º ano). Uma segunda exclusão, mais profunda, é a negação dos saberes e valores tradicionais pelo modelo político-pedagógico das escolas acessíveis a algumas dessas comunidades. Dessa forma, atuamos no sentido de buscar a ampliação do acesso à educação escolar nos territórios tradicionais e

também da implantação de uma política de educação que considere as circunstâncias específicas destes territórios e se baseie em princípios político-pedagógicos que gerem autonomia para alunos, docentes e comunidade.
(<https://www.otss.org.br/educacao-diferenciada>)

Barros (2017) advoga que a educação diferenciada se concretiza em torno da preocupação de oferecer uma adequação do ensino de acordo com os interesses dos povos tradicionais. Na Praia do Sono há uma única escola que, mediante muita reivindicação e organização realizada pelos caiçaras, passou a oferecer esse modelo de ensino. Essa conquista faz parte de um processo de reivindicação mais amplo, visando a sua inclusão no município de Paraty, de modo que foi necessária a elaboração e aprovação de um Plano Municipal de Educação, por muito tempo inexistente em Paraty. Com estas reivindicações, os caiçaras, organizados em torno do FCT, exigiram e, conjuntamente com os responsáveis gestores da Secretaria Municipal de Educação, conseguiram garantir a inclusão legal desse tipo de educação no município, por meio de documento normativo.

A organização dos coletivos de apoio à educação diferenciada, portanto, conquistaram não só um embasamento legal para educação específica às populações tradicionais, como um documento central ao funcionamento da educação municipal. O Plano Municipal de Educação foi aprovado e sancionado pela Câmara Municipal no ano de 2015

e, entre os seus eixos temáticos, estabelece como meta “Garantir a oferta da Educação Básica, em especial dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para as comunidades tradicionais e populações do campo nas próprias comunidades, articulando o seu currículo com o contexto rural, étnico e com as tradições locais” (Paraty, Lei N° 2028, 2015).

Na Praia do Sono, além da inclusão da educação diferenciada também foi conquistada a oferta do ensino dos anos escolares correspondentes ao Ensino Fundamental II, entre sexto e nono ano, o qual era inexistente até o ano de 2016. Barros (2017) esclarece que nos lugares caiçaras da REEJ, incluindo a Praia do Sono, um projeto intitulado Azul Marinho foi o meio pelo qual muitos caiçaras, adultos, adquiriram o diploma de Ensino Fundamental II no passado. Esse programa oferecia ensino supletivo, realizado a partir de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação com a Fundação Roberto Marinho e a Associação Cairuçu, fazendo uso da metodologia de teleaula. Relata o autor (Barros, 2017) que mesmo mediante essa possibilidade de estudo, os caiçaras fizeram questão da implementação de uma política pública, amparada por lei, com a consciência de que projetos como esse podem ser descontinuados.

A escola da Praia do Sono (Figura 3) oferece educação de modo multisseriado, separando em diferentes períodos uma turma do primeiro ao quinto ano e outra do sexto ao nono ano

do ensino fundamental, de maneira que para frequentar os anos correspondentes ao ensino médio, é necessário o deslocamento diário até a área urbana de Paraty, o que é bastante inviável devido aos custos exigidos pelo transporte marítimo e/ou distância necessária para a realização diária da trilha. Dessa maneira, quando considerado o direito à educação na Praia do Sono, ainda há desafios em relação à estrutura escolar, contratação de professores e oferta de ensino médio, mas a educação diferenciada, conjuntamente à oferta do Ensino Fundamental II, foi um importante passo para a viabilidade de maior acesso a esse direito pela comunidade do lugar.

Figura 3: Escola da Praia do Sono



Fonte: Registro realizado pelo autor em outubro de 2024.

Uma outra frente de atuação do FCT conjuntamente com os caiçaras se deu por meio do Projeto de Saneamento Ecológico. A Praia do Sono não apresenta saneamento básico, de modo que a água utilizada é coletada do Rio da Barra, armazenada em uma caixa d'água posicionada pelos caiçaras em uma área distante de onde são despejados os resíduos, onde é conectada a tubulação que fornece água à toda a comunidade. Há um pedreiro caiçara responsável pela manutenção da rede de água, o qual é remunerado a partir de uma taxa mensal a ser paga por todas as residências e comércios. Quando um comunitário efetua uma nova construção, ao finalizá-la, o caiçara responsável pela rede de água é acionado e efetua a ligação da nova construção na rede de fornecimento. Em relação ao despejo, faz-se uso predominante das fossas, havendo também algumas torneiras e chuveiros com despejo direto na terra ou areia.

Embora seja interessante a organização comunitária em torno do fornecimento de água, esse sistema não é adequado em termos de saneamento básico, pois não há controle contínuo da qualidade da água em uso e os sistemas de despejo são realizados a partir de iniciativas individuais, em fossas rudimentares, sem tratamento, de maneira que uma possível fonte de contaminação dificilmente será identificada.

Nesse sentido, alguns caiçaras da Praia do Sono, articulados pelo FCT e por meio do OTSS, implementaram um sistema de saneamento ecológico desenvolvido por um estudo da Fiocruz (Fiocruz, 2021). O sistema propõe a implementação de estações de saneamento a serem introduzidas em residências, de modo que o despejo da água do sanitário é destinada a um tanque de evaporação que, fazendo o uso de entulhos, brita, areia e terra fértil, cria um ciclo capaz de filtrar a água de modo ascendente devido a presença de bananeiras na sua superfície, purificando a água por meio da evapotranspiração realizada pela vegetação e produzindo frutos adequados ao consumo (ibidem, 2021).

O projeto viabilizou o financiamento de doze estações de tratamento, as quais foram escolhidas pelos caiçaras a serem destinadas para algumas áreas próximas ao leito do rio que passa pelo meio da vila, com fins de evitar a contaminação desse corpo de água, e para alguns espaços de uso coletivo, como a escola e associação de moradores.

A implementação das estações são custosas, quando considerada a renda do caiçara, e exigem grande quantidade de trabalho, de modo que a produção de novas estações ainda não foi levada adiante. Além das estações produzidas na Praia do Sono, essa mesma iniciativa, induzida pelo FCT em conformidade com os estudos disponibilizados pela Fiocruz, foram implementadas estações em outros lugares caiçaras

presentes no interior na REEJ, como Martim de Sá e Ponta Negra. Esta iniciativa se mostra importante porque além de oferecer as benesses de um esgotamento adequado, promove o desenvolvimento de tecnologias que podem ser implementadas conforme as possibilidades materiais das comunidades.

Uma outra iniciativa resultante das trocas de saberes tradicionais e científicos, se realiza em torno de diversas atividades que giram em torno do turismo de base comunitária - TBC. Este, pode ser considerado o projeto de maior aceitação dos caiçaras que se envolvem no FCT, pois tem a capacidade de aglutinar outros projetos, transformando-os em pontos de visitação aos turistas, o que gera renda de modo pulverizado na comunidade. O TBC foi identificado como um meio de desenvolver o turismo, que hoje é um importante gerador de renda, de modo a mitigar muitos dos problemas causados pelo turismo de crescimento desordenado.

A realização do TBC se baseia na formação de um roteiro turístico que inclui diversos pontos de visitação. O seu objetivo principal é o de disponibilizar as atividades caiçaras como atrativos turísticos, evitando a transformação das relações comunitárias de acordo com os imperativos do turismo. Como afirmou um entrevistado em pesquisa de doutorado, “no TBC as pessoas vão pagar para ver a sua roça, o turismo de massa ele destrói, porque as pessoas acham que turismo é isso, é levar

pra lá e pra cá de barco, é vender cerveja, aí junto vem a droga, o querer comprar as nossas terras”⁵⁶ (Camargo, 2024, p.234).

Como aponta estudo realizado no âmbito da Fiocruz em conjunto com o FCT:

O TBC advoga o protagonismo comunitário nos processos de organização, gestão e execução dos seus roteiros turísticos nos respectivos territórios tradicionais. Configura-se como elo entre as diversas atividades culturais, produtivas e tradicionais, respeitando as particularidades das identidades quilombolas, guaranis e caiçaras, mas também promovendo a integração entre essas identidades (Oliveira *et al*, 2019, p.152).

O roteiro turístico e os pontos de visitaço podem variar de acordo com o desejado pelo turista, desse modo, os caiçaras organizam a chegada do grupo de turistas, os conduzem para casas de caiçaras mais velhos, os griôs, que contam histórias do lugar, fazem uso dos pratos típicos e trabalho das mulheres organizadas na cozinha solidária oferecendo refeições, visitam a escola apresentando os princípios da educação diferenciada, demonstram as estações de saneamento ecológico explicando o seu funcionamento e passam por pontos que remetem a antigas práticas agora tornadas atrações turísticas, a exemplo do cerco flutuante, da roça caiçara, do rancho de pesca, do

⁵⁶ Devido a um compromisso estabelecido com o Comitê de Ética, visando a segurança dos entrevistados, não foram reveladas informações capazes de identificá-los, o que nos levou a adotar a designação “entrevistado”.

tacho utilizado para tingir redes de pesca (Figura 4)⁵⁷ e da canoa de voga (Figura 5).

Figura 4: Tacho utilizado para tingir redes exposto como ponto de atração turística na Praia do Sono



Fonte: Registro realizado pelo autor em outubro de 2024

O TBC, portanto, se preocupa inclusive com a efetivação de uma maior capilaridade da renda proveniente do turismo, contrariando a desigualdade social promovida pelo turismo que cresceu de modo desordenado na Praia do Sono. Além disso, essa modalidade de turismo incentiva a reprodução de antigas atividades econômicas, restabelecendo e enrijecendo as solidariedades da vizinhança. Constata-se que atualmente caiçaras estão resgatando o plantio de alguns gêneros de primeira necessidade com fins de produzir pontos a serem

⁵⁷ Para fins de esclarecimento, no passado, os caiçaras tingiam as redes de pesca em cor escura fazendo uso da casca de quaresmeiras com o objetivo de invisibilizar a rede ao peixe no fundo do mar. Essa prática ainda é realizada, mas a pigmentação não é mais obtida das quaresmeiras devido a uma preocupação dos caiçaras em não desmatar a espécie.

visitados pelos turistas. Desse modo, ao mesmo tempo que se obtêm produtos alimentícios de qualidade, gera-se renda por meio do turismo. Além dos ganhos produtivos, são reproduzidas relações interpessoais capazes de resgatar hábitos e técnicas relacionadas à roça, gerando maior sociabilidade no grupo e nas famílias.

Nesse sentido, com o objetivo de resgatar antigas relações em torno da reprodução de antigas práticas, foi promovido na Praia do Sono a retirada de uma canoa de modo coletivo, para ser confeccionada publicamente e destinada como atração turística do TBC (Figura 3), contando com a presença de representantes comunitários do FCT, membros da comunidade e representantes do Instituto Estadual do Ambiente - INEA, responsável pela gestão da unidade de conservação. Tal prática, portanto, também incentiva a relação política dos caiçaras com a gestão do território político que é a unidade de conservação, promovendo capacidade de organização e negociação com órgãos formais do Estado.

Figura 5: Canoa confeccionada a partir de ação coletiva e destinada como ponto de atração turística na Praia do Sono



Fonte: Registro realizado pelo autor em outubro de 2024

Dessa maneira, quando em pesquisa de doutorado um caixara foi questionado a respeito das iniciativas coletivas realizadas na vila, ele respondeu que os grupos que mais incidem sobre questões organizativas estão aglutinados no FCT, pois ele se expressa como “uma movimentação um pouco mais pensada, com uma reflexão organizativa”⁵⁸ e que

o FCT está muito ligado nisso, fomentando. Aqui teve algumas partilhas de TBC pra galera entender a sua conjuntura, a maneira como se faz, pra não reproduzir a lógica do turismo predatório. O TBC é totalmente ferramenta social de luta, de enfrentamento e de empoderamento das pessoas.

Pode-se considerar, portanto, que as atividades realizadas em torno do FCT incorporaram características do novo tempo

⁵⁸ Entrevista realizada em pesquisa de doutorado. O nome do entrevistado não é revelado devido a um compromisso com o Comitê de Ética com fins de resguardar a segurança dos entrevistados.

e o reproduzem de modo a considerar antigas solidariedades. Elas são realizadas pensando na permanência efetiva da população, almejando a distribuição coletiva dos seus benefícios. Fazendo um esforço interpretativo do turismo enquanto discurso do outro, no sentido do discurso como construção social da realidade como proposto por Mosedale (2016), configurando uma externalidade que condiz com o outro, pode-se considerar as seguintes palavras de Castoriadis (1982, p.130): “A autonomia não é a eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim elaboração desse discurso, onde o outro não é material indiferente”. O TBC, nesse sentido, demonstra um esforço de reelaboração do turismo segundo um sentido de organização do lugar conforme os interesses endógenos, incentivando a autonomia.

Considerações finais

O histórico das comunidades tradicionais caiçaras ao longo do litoral do sudeste revela casos perversos de expulsão dessas populações, tanto por meio de ameaças e violência física, como a partir de ações que criam contextos que inviabilizam a permanência do caiçara na terra. É ampla a bibliografia denunciando casos em que caiçaras foram obrigados a migrar ou que foram inseridos em contextos de dificuldades, o que inclusive levou Siqueira (1989) a considerar a ocorrência de um genocídio.

Mesmo com a ocorrência de muitos casos de expulsão, algumas comunidades caiçaras resistiram, permanecendo nos seus lugares de vida até os dias atuais, o que não significa a ausência de dificuldades e constantes ameaças. Nesses casos, o desenvolvimento de tecnologias sociais, envolvendo organizações capazes de promover enfrentamento das dificuldades e dos agentes repressores, é absolutamente essencial. O FCT, nesse caso, tem se mostrado como eficiente ferramenta geradora de diálogo entre os saberes tradicionais e científicos, sendo capaz de promover caminhos que garantem a permanência do caiçara na terra. Vale ressaltar que essa organização foi desenvolvida e organizada por caiçaras e que, com o seu crescimento e ganhos políticos, têm sido demandada nas mais diversas organizações de luta de comunidades tradicionais, ampliando a área de atuação e o número de comunidades participantes.

Na Praia do Sono a atuação desse movimento social, embora ainda tímida em termos de número de participantes, não tem sido diferente. A educação diferenciada, o saneamento ecológico e o turismo de base comunitária, mais do que atividades paliativas, são ferramentas importantes de transformação, pois são capazes de promover a emancipação do caiçara na realização da política. Viva o FCT!

Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10ª Edição. Rio de Janeiro, RJ : Editora Forense., 2007.

BARROS, André Loureiro Ribeiro de. *A interface entre a educação escolar diferenciada e o turismo de base comunitária nas comunidades caiçaras do Pouso da Cajaíba e Praia do Sono, Rio de Janeiro*. 2017. 120 f. Dissertação de Mestrado defendida no curso de pós graduação em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro - RJ, 2017.

CAMARGO, Cezar Pardo Mêo Pompêo de. *Lugares caiçaras e modernização na Reserva Ecológica Estadual da Juatinga, município de Paraty - RJ*. 2024. 305 f. Tese de Doutorado. Tese apresentada ao Instituto de Geociências para obtenção do título de Doutor em Geografia. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Campinas - SP, 2024.

CANDIDO, Antônio. *Os Parceiros do Rio Bonito* – Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 3ª Edição. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1971.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 5ª Edição - Editora Paz e Terra – São Paulo SP, 1982.

CAVALIERI, Lucia. *A Comunidade Caiçara no Processo da Reclassificação da Reserva Ecológica da Juatinga*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2003.

CLAVAL, Paul. *Espaço e poder*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores., 1979.

CURVELO, Marcelo Barros; LOPES JÚNIOR, Wilson Martins. *Urbanização turística e reprodução espacial: Considerações sobre Trindade-RJ*. Revista Ateliê do Turismo. Vol. 5, Nº 1, p.66-88. Campo Grande/MS, jan – jun 2021.

ESTERCI, Neide. *Almanaque Brasil Socioambiental*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2007.

FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz. *Caminhos e cuidados com as águas: Faça você mesmo seu sistema de saneamento ecológico*. Rio de Janeiro – RJ: Fiocruz., 2021.

FONTANELLI, Marina de Mello. Rio-Santos: A promessa de modernização e do turismo, conflitos de terras e resistência caiçara. *Tempos Históricos*. Volume 22. p. 715-735. 2o Semestre de 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Brasileiro de 1940*. Rio de Janeiro: IBGE, 1940.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Brasileiro de 1950*. Rio de Janeiro: IBGE, 1950.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Brasileiro de 1970*. Rio de Janeiro: IBGE, 1970.

LHOTE, Christine. *Trindade para os trindadeiros*. 1982. 278 f. Dissertação de mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1982.

LIMA, Guilherme Paschoal. *Territórios tradicionalmente habitados por caiçaras: Racionalidade hegemônica e o lugar como possibilidade (Litoral norte de São Paulo)*. 2024. 344 f. Tese de Doutorado. Tese apresentada ao Instituto de Geociências para obtenção do título de Doutor em Geografia. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Campinas - SP, 2024.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *Caiçara: Terra e População*. Estudo de Demografia Histórica e da História Social de Ubatuba. São Paulo: Edições Paulinas – CEDHAL –, 2006.

MELLO, Diuner. *Paraty Estudante*. Instituto Histórico e Artístico de Paraty e Valle Sul Construtora Ltda. Frei Guaratinguetá/SP: Galvão Gráfica e Editora., 2006.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Contribuições para a gestão da zona costeira do Brasil: elementos para uma geografia do litoral brasileiro*. São Paulo – SP: Editora Annablume., 2007.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia histórica do Brasil: capitalismo, território e periferia*. Editora Annablume. São Paulo/SP, 2011.

MOSEDALE, Jan. Neoliberalism and the Political Economy of Tourism: Projects, Discourses and Practices. In: MOSEDALE, Jan. *Neoliberalism and the Political Economy of Tourism*. London and New York: Editora Routledge., 2016.

NASCIMENTO, Vagner do. *O Fórum de Comunidades Tradicionais e o Observatório de Territórios Saudáveis e Sustentáveis da Bocaina in* GALLO, Edmundo; NASCIMENTO, Vagner do. *O território pulsa - Territórios sustentáveis e saudáveis da Bocaina: soluções para a promoção da saúde e do desenvolvimento sustentável territorializados*. Fiocruz. Paraty - RJ, 2019.

OLIVEIRA, Fábio José dos Reis; SANTIAGO, Augusto; MOÇO, Erika Braz; GALLO, Edmundo. A incubadora de tecnologias sociais (ITS). In: GALLO, Edmundo; NASCIMENTO, Vagner do. *O território pulsa - Territórios sustentáveis e saudáveis da Bocaina: soluções para a promoção da saúde e do desenvolvimento sustentável territorializados*. Paraty – RJ: Fiocruz., 2019.

OTSS - Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina. *Projeto Povos: Territórios Caiçaras do Sul de Paraty*. Rio de Janeiro – RJ: Fundação Oswaldo Cruz., 2023.

PARATY. *Lei N° 2028*. Estabelece o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025. Paraty/RJ, 2015.

RAFFESTIN, Claude. *Por Uma Geografia do Poder*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI*. 9 Ed. Editora Record. Rio de Janeiro/RJ, 2006.

SIQUEIRA, Priscila. *Caiçaras e a Rio Santos*. São Paulo em Perspectiva, p.62-64, out-dez, 1989

SOUZA, Marina de Mello e. *Paraty: A cidade e as festas*. 2ª Edição. Rio de Janeiro/RJ: Editora Ouro Sobre Azul, 2008.

SOUZA, Vanessa Marcondes de; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. A educação formal enquanto estratégia de luta dos povos caiçaras da Península da Juatinga, Paraty/RJ. *Revista Cadernos de Educação*, n.º 51. ISSN: 2178-079X, 2017.

SOLARI, Patricia. *Culturas de Fibras*. Rio de Janeiro: IPHAN, 2011.

WILLEMS, Emilio. *A Ilha de Búzios: Uma comunidade caiçara do sul do Brasil*. São Paulo: Editora Hucitec. NUPAUB/CEC., 2003.

Fonte de dados:

VENTO Contra: *Luta e Resistência do Caiçara Trindadeiro*. Diretora: Adriana Mattoso. Produtor: Francisco Ramalho. Local de Gravação: Paraty - RJ, 1979. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4tzltE7FxDo>

www.forumdecomunidadestradicionais.org. Acesso em: 20 out.2024.

www.otss.org.br. Acesso em: 20 out.2024.

Sobre os Organizadores

Júlio César Suzuki

<https://orcid.org/0000-0001-7499-3242>

jcsuzuki@usp.br

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso, graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná, graduação em Química pelo Instituto Federal de São Paulo, mestrado e doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo e Livre-Docência em Fundamentos Políticos, Sociais e Econômicos da Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atualmente, é Professor Associado da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Integração da América Latina (PROLAM/USP), onde também atua como vice-coordenador. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Agricultura, Urbanização, Geografia e Literatura e Teoria e Método.

Heitor Antônio Paladin Júnior

<https://orcid.org/0000-0002-6340-9140>

hpaladim@gmail.com

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1993), com Mestrado (2005), Doutorado (2011) pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP (2024), agindo em temáticas indígenas e territoriais junto ao currículo escolar. Foi educador do campo em Santa Catarina (1999), coordenou a educação em assentamentos pelo INCRA/ATES/COOPTRASC (2005) e a licenciatura em Geografia na Zona Leste da capital paulista por 4 anos. Desde 2014, é orientador de estágio e professor de práticas de ensino na CEE da Universidade Paulista. Recentemente coordena Projeto de Extensão em Cartografia Social na FATEC - SP.

Rita de Cássia Marques Lima de Castro

<https://orcid.org/0000-0002-0137-6005>

ritalimadecastro@usp.br; ritalimadecastro@gmail.com

Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina - PROLAM/USP. Mestre em Administração de Empresas pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Jornalista, formada pela Faculdade de Comunicação Social Casper Líbero. Bacharel em Administração e em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Senac SP. Pós-doutorados: 1) FEA-USP, Departamento de Administração (2015-2017). 2) FEA-USP, Departamento de Economia (2019-2022). Na USP: Professora e orientadora de Mestrado e Doutorado - Prolam-USP, desde jan.2021. Pesquisadora no CORS - Center for Organization Studies e no NESPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas de Política Internacional, Estudos Internacionais e Políticas Comparadas, ambos da FEA-USP. Pesquisadora no GP--CNPq Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina, do Instituto de Psicologia-USP e no CRIACOMC (ECA-USP); Pesquisadora na Cátedra José Bonifácio - IR-USP. Presidente adjunta para o Brasil e Chefe de Relações Internacionais do Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. Avaliadora ad hoc de cursos - Basis – INEP-MEC. Avaliadora de premiações na área pública. Na Área Acadêmica, desde 1998 desenvolve projetos de Credenciamento Internacional, Auto Avaliação Institucional, Implantação de Sistemas Educacionais, Assessoria Acadêmica - Apoio à Pesquisa.

Sobre os Autores

Adriana Ralejo

<https://orcid.org/0000-0003-1725-4675>

Email: adriana.ralejo@gmail.com

Graduada em História, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É pesquisadora colaboradora da Universidade Federal do ABC (UFABC) e pesquisadora assistente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Antonio Almir Silva Gomes

Orcid: 0000-0002-1505-2087

E-mail: elcind.indigena@gmail.com

Doutor em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP). Professor no curso de Letras Português da Universidade Federal do Pará (UFPA) e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá (PPGLET-UNIFAP). Desenvolve pesquisas relacionadas ao Ensino de Línguas em Contexto Indígena e à descrição de línguas naturais, com escopo em fenômenos morfossintáticos.

Cezar Pardo Mêo Pompêo de Camargo

<https://orcid.org/0009-0005-4115-836X>

Email: cezarcamargogeo@gmail.com

Possui graduação em Geografia, bacharelado e licenciatura, pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, tendo realizado curso de Mestrado e Doutorado em Geografia por esta mesma casa. Atua com concentração na área de Geografia Humana, com ênfase em Geografia Política e populações tradicionais. Atualmente exerce o cargo efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Baiano e integra o Grupo de Pesquisa "Geografia, Turismo e Patrimônio Cultural" na qualidade de pesquisador.

Cilene Monteiro do Carmo

Orcid: 0009-0007-4906-2092

E-mail: cilenemonteiro14@hotmail.com

Doutoranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL-UFGA). Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED-AP). Membro do Núcleo de Estudos de Línguas Indígenas da Universidade Federal do Amapá e do Centro de Estudos sobre Cerâmica do Maruanum: mulherismos, decolonialidade e relações étnico-raciais.

Daguinete Maria Chaves Brito

<https://orcid.org/0000-0001-9856-4290>

E-mail: daguinete@unifap.br

Doutora em Ciências Sociais UFPA. Bacharela e Licenciada em Geografia pela UFPA e Mestra em Desenvolvimento Sustentável pela UNB. Atualmente é professora Associada IV da Universidade Federal do Amapá. Tem experiência nas áreas de Geografia (Brasil, Amazônia e Amapá), Economia e Direito Ambiental. Atuando nos seguintes temas: Gestão Ambiental, Gestão de Áreas Legalmente Protegidas, com ênfase em Unidades de Conservação, Desenvolvimento Sustentável, Conflitos Socioambientais, Valoração de Recursos Naturais e Direito Ambiental.

Diego Viana de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-7041-4650>

E-mail: diego.viana@usp.br

Graduado em economia pela Universidade de São Paulo, mestre em filosofia pela Université Paris X (Nanterre) e doutor pelo programa Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da FFLCH-USP. Especialista em cooperação internacional na USP.

Eliane Aparecida Cabral da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-8526-9863>

Email: lianecabral@unifap.br

Doutora em Geografia pelo IGE/UNICAMP. Bacharela, Licenciada e Mestra em Geografia pela UFMS. Atualmente é Professora Associada I na Universidade Federal do Amapá, onde coordena o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Geográfica - NEPEEGEO e o Laboratório de Pesquisa e Ensino em Geografia do Departamento de Filosofia e Ciências Humana. Atua e pesquisa nas áreas de Ensino de Geografia e Geografia Urbana, trabalhando com os seguintes temas: produção do espaço urbano, práticas, metodologias e linguagens no ensino de geografia.

Fabio José Cardias Gomes

<https://orcid.org/0000-0003-2304-9643>

E-mail: fabio.cardias@ufma.br

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (2001), mestrado em Saúde e Ciências do Esporte pela Tsukuba University-Japão (2005), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2012). Professor-Associado na graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão-Imperatriz (2010-atual).

Heitor Antônio Paladim Jr

<https://orcid.org/0000-0002-6340-9140>

Email: hpaladim@gmail.com

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1993), com Mestrado (2005), Doutorado (2011) pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP (2024), agindo em temáticas indígenas e territoriais junto ao currículo escolar. Foi educador do campo em Santa Catarina (1999), coordenou a educação em assentamentos pelo INCRA/ATES/COOPTRASC (2005) e a licenciatura em Geografia na Zona Leste da capital paulista por 4 anos. Desde 2014, é orientador de estágio e professor de práticas de ensino na CEE da Universidade Paulista. Recentemente coordena Projeto de Extensão em Cartografia Social na FATEC - SP.

Hélio Rodrigues dos Santos

<https://orcid.org/0000-0003-3958-5256>

E-mail: rodrigueshelio75@gmail.com

Mestre em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Professor Efetivo da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC/GO) e Professor voluntário do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEdoC/UnB).

Isabel Froes Modercin

<https://orcid.org/0009-0000-9075-839X>

E-mail: imodercin@gmail.com

Doutoranda em Ecologia pela Universidade Federal da Bahia, mestre em Antropologia, Bióloga. Trabalha na fronteira sociedade e natureza, em projetos socioambientais, agroecologia, agroflorestas e meliponicultura junto a comunidades rurais, povos indígenas e quilombolas. Tem experiência com formações e metodologias participativas com ênfase em etnomapeamento e planejamentos participativos como PGTAs.

José Rodrigues Gonçalves

<https://orcid.org/0009-0001-0328-2942>

Email: jrodgoncal@gmail.com

Mestrando do PPGSCA (Programa de Pós Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia), UFAM (Universidade Federal do Amazonas)

Leonardo Castro de Carvalho

<https://orcid.org/0009-0006-2083-8873>

leonardosoetbsb@gmail.com

Professor de Geografia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Mestre em Ensino de Geografia pelo Instituto Federal de Brasília (PROFGEO/IFB), Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (PPGGEO/UFSM), membro do Laboratório de Ensino e Pesquisas

em Geografia e Humanidades da Universidade Federal de Santa Maria (LEPGHU/UFSM).

Lisângela Kati do Nascimento

<https://orcid.org/0000-0002-4040-3424>

Email: lisangelakati@gmail.com

Graduada em Ciências Sociais, Mestre e Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutora pelo Programa de Ciência Ambiental (PROCAM) do Instituto de Estudos Energéticos (IEE) da USP. É professora colaboradora da Universidade Federal do ABC (UFABC) e pesquisadora no Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB)/USP.

Lorraine Gomes da Silva

<https://orcid.org/0000-0003-3760-3705>

lorrannegomes@gmail.com

Doutora em Geografia. Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Cora Coralina, Cidade de Goiás (GO), no curso de Licenciatura e Mestrado em Geografia (PPGEO).

Maurice Seiji Tomioka Nilsson

<https://orcid.org/0000-0002-3895-4681>

E-mail: mauricetomioka@gmail.com

Doutor em Humanidades Direitos e outras legitimidades (Diversitas-FFLCH -USP 2018 Premio TESE DESTAQUE 2020 área

multidisciplinar); Mestre em Ecologia (INPA 2010) geógrafo e indigenista; vem atuando em licenciamento ambiental, Planos de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA) e identificação e delimitação de terras indígenas.

Michel Justamand

<https://orcid.org/0000-0001-6944-5890>

Email: micheljustamand@ufam.edu.br

Doutor em Ciências Sociais/Antropologia pela PUC/SP e Professor Associado III de Antropologia do INC e Permanente do PPGSCA, na Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Ricardo Chaves de Farias

<https://orcid.org/0000-0002-2044-9097>

ricardochaves@outlook.com

Licenciado como bolsista pelo PROUNI (2007), Mestre (2019) e Doutorando em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB), atua em escolas da rede privada do Distrito Federal. Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores (GEAF/UnB).

Rogério Ricciluca Matiello Félix

<https://orcid.org/0000-0001-8718-1171>

rogerio.felix@alumni.usp.br

Possuo Mestrado (2018) e atualmente realizo Doutorado (2025) em História Social na FFLCH-USP; Especialização (lato sensu) em

Arqueologia na UNISA (2022); Desenvolvo curadoria de exposição no Museu Republicano "Convenção de Itu" (prevista para 2025). Trabalho como educador e conservador preventivo no Centro Cultural do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Atuei na empresa a empresa Zanettini Arqueologia (2019-2021) e realizei a assistência de curadoria e pesquisa no Museu Paulista na exposição de longa duração "Mundos do Trabalho" (2020 - 2022) e na temporária "Sentar, Guardar, Dormir - Museu da Casa Brasileira e Museu Paulista em diálogo"(2024), nesta também assistente de produção editorial. Realizo pesquisas, consultorias, visitas guiadas e curadorias como freelancer.

Roni Mayer Lomba

<https://orcid.org/0000-0001-6062-6142>

E-mail: ronimayer@hotmail.com

Graduado em geografia (UFMS), mestre em geografia (UFMS) e doutor em geografia humana (USP), pós doutor em ciências sociais (UNPA/CONICET). Professor associado IV na UNIFAP. Atua nos cursos de graduação em Geografia (UNIFAP) nos mestrados em Geografia, Desenvolvimento da Amazônia sustentável e de História, todos na UNIFAP.

Rosana Torrinha Silva de Farias

<https://orcid.org/0000-0003-3682-2295>

Email: rtorrinha@unifap.br

Doutora em Geografia pela UFG. Licenciada em Geografia pela UFPA. Mestra em Desenvolvimento Regional pela UNIFAP. Atualmente é professora Adjunto, nível 4 da Universidade Federal do Amapá. Atua na área de ensino de Geografia na graduação. Atua no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO). Linha de pesquisa: ensino de Geografia, ensino na Amazônia brasileira, com ênfase no ensino ribeirinho, modos de vida e territorialidade.

Shirley Fialho

<https://orcid.org/0009-0009-2780-5056>

E-mail: shirleyarobaini@gmail.com

Shirley possui 45 anos e é mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Ela se graduou em Geografia na Universidade de São Paulo – USP e em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -UNESP. Com mais de duas décadas de experiência no ensino em instituições públicas, ela atuou tanto no ensino de Geografia quanto na Educação Infantil, tanto nas áreas centrais quanto nas periferias da metrópole de São Paulo.

