

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

U
S
P
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTEGRAÇÃO DE AMÉRICA LATINA

Tomo I

ISBN: 978-85-7506-552-5

DOI: 10.11606/9788575065525

JÚLIO CÉSAR SUZUKI

HEITOR ANTÔNIO PALADIM JÚNIOR

RITA DE CÁSSIA MARQUES LIMA DE CASTRO

(ORGANIZADORES)

Saberes Tradicionais e Ciências

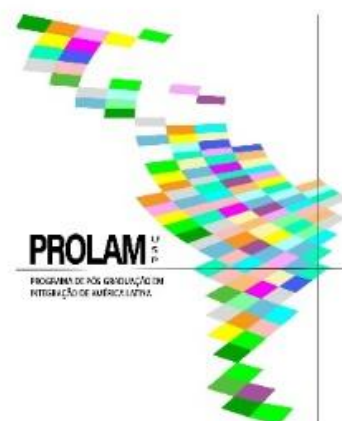
Diálogos Transfronteiriços



fflch

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

**FFLCH-USP
PROLAM-USP
2025**



PROLAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTEGRAÇÃO DE AMÉRICA LATINA

Tomo I

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 I / Organizadores: Júlio César Suzuki, Heitor Antônio Paladim
Júnior, Rita de Cássia Marques Lima de Castro. -- São Paulo: FFLCH:
PROLAM/USP, 2025.
6.300 Kb ; PDF.

Vários autores.

ISBN: 978-85-7506-552-5
DOI 10.11606/9788575065525

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

Fronteiras em diálogo: saberes que cruzam espaços e constroem pontes 9

Júlio César Suzuki

Heitor Paladim Júnior

Rita de Cássia Marques Lima de Castro

Capítulo 1

Saberes, Conhecimentos, Ciência e Tecnologia 15

Nankupé Tupinambá Fulkaxó

Capítulo 2

A insurgência de processos de autodeterminação e etnogênese a partir de releituras do pertencimento étnico 53

Silvia Monice Muiramomi

Heitor Antônio Paladim Júnior

Capítulo 3

Nos caminhos do quilombo: notas sobre uma metodologia de pesquisa assentada em conhecimentos científicos e tradicionais 83

Ozeias de Almeida Santos

Mateus de Almeida Pardo Sampaio

Capítulo 4

**Reminiscências e resistência cabocla no Território do
Contestado: proteção ambiental e crise climática à luz da
intersecção de saberes.....113**

Criselli Maria Montipó

Myrian Del Vecchio-Lima

Capítulo 5

**Que desafios o século XXI apresenta para a educação
escolar indígena no Brasil? 157**

Marcelo Gaudêncio Brito Pureza

Luiza de Nazaré Mastop de Lima

Capítulo 6

**Os saberes geográficos no curso Cuiambá- Pedagogia
Intercultural Tremembé da Universidade Estadual Vale do
Acarau (UVA).....191**

Francisco Lucas de Sousa Lima

Adriana Campani

Virgínia Célia Cavalcante de Holanda

Capítulo 7

Etnogeomorfologia do município de Camocim – Ceará: pescadores artesanais no centro do debate geográfico....219

Rejane Maria Lima de Sousa

José Falcão Sobrinho

Capítulo 8

Indícios da religiosidade ancestral brasileira. Há contornos místicos nas pinturas rupestres do PNSC – PI? 251

Michel Justamand

Ana Cristina Alves Balbino

Vitor José Rampaneli de Almeida

Cristiane Andrade Buco

Pedro Paulo Funari

Mauro Alexandre Farias Fontes

Marcial Cotes

Gabriel F. de Oliveira

Capítulo 9

Brancos que “sabem muito” e índios que não aprendem “quase nada”: (des) conhecimento e negação da cultura kaingang para sua integração ao trabalho produtivo.....303

Sueli Soares dos Santos Batista

Emerson Freire

Capítulo 10

Projeto “Combinando Palavras” e práticas pedagógicas étnico-raciais no espaço escolar.....342

Odair Ribeiro de Carvalho Filho

Andrea Coelho Lastória

Rodrigo Matheus Silva

Sandra Maria Maciel Nunes

Adriana Cristina de Godoy

Sobre os Organizadores 379

Sobre os Autores.....382

Fronteiras em diálogo: saberes que cruzam espaços e constroem pontes

"A sabedoria das origens não é passado;
é resistência viva, é caminho."

— Ailton Krenak,

Ideias para adiar o fim do mundo (2019).

Companhia das Letras

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 I, que inclui 29 autores e 10 capítulos, agrega as contribuições que apresentam a diversidade de várias regiões do País, e com isso diversas tradições, analisando as relações com e entre os saberes tradicionais e as ciências (neste caso, particularmente, as humanidades).

O pesquisador indígena, Nankupé Tupinambá Fulkaxó nos oferece o primeiro capítulo, intitulado *Conhecimento, Sistemas de Conhecimento, Ciência e Tecnologia*, no qual apresenta uma introdução sobre a cosmovisão indígena, enfatizando a necessidade de construir políticas públicas inclusivas e sustentáveis com base na valorização dos saberes ancestrais.

No segundo capítulo, a pesquisadora indígena Silvia Monice Muiramomi apresenta, junto com Heitor Antônio Paladim Júnior, *O Surgimento de Processos de Autodeterminação e Etnogênese a partir de Reinterpretações de Pertencimento Étnico*. Neste texto, ambos refletem uma análise de como os povos indígenas urbanos estão redefinindo o pertencimento, bem como desafiando paradigmas antropológicos eurocêntricos.

Em *Nos Caminhos do Quilombo: Notas sobre uma Metodologia de Pesquisa Baseada em Conhecimentos Científicos e Tradicionais*, que constitui o terceiro capítulo deste livro, Ozeias de Almeida Santos e Mateus de Almeida Pardo Sampaio oferecem a riqueza da metodologia de pesquisa quilombola que valoriza a história oral e o mapeamento social como métodos de resistência cultural e territorial.

Já o quarto capítulo, intitulado *Reminiscências e Resistência Cabocla no Território do Contestado: Proteção Ambiental e Crise Climática à Luz da Interseção do Conhecimento*, de Criselli Maria Montipó e Myrian Del Vecchio-Lima, explora a interconexão dos conflitos históricos e questões ambientais contemporâneas, incorporando o potencial da sabedoria cabocla para preservar a

Mata Atlântica diante da crise climática. É muito profícua a pesquisa feita sobre a Guerra do Contestado apresentada neste artigo e com esse novo viés sobre preservação de um domínio geomorfoclimáticos muito importante ao nosso país.

O quinto capítulo, denominado: *Quais Desafios da Educação Escolar [Indígena] o Século XXI Apresenta para o Brasil?*, de autoria de Marcelo Gaudêncio Brito Pureza e Luiza de Nazaré Mastop de Lima, examina as barreiras para a implementação bem-sucedida da educação escolar indígena que reconhece a interculturalidade e os saberes tradicionais, e argumenta que a luta contra os resquícios do colonialismo e pelos direitos reais desempenha um papel fundamental no processo.

Uma experiência de educação intercultural indígena com o protagonismo da comunidade Tremembé na construção de seus currículos, fortalecendo suas identidades culturais é apresentado no sexto capítulo, intitulado *Conhecimento Geográfico no Curso Cuiambá – Pedagogia Intercultural Tremembé na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)*, fruto da pesquisa de Francisco Lucas de Sousa Lima, Adriana Campani e Virgínia Célia Cavalcante de Holanda.

Etnogeomorfologia do Município de Camocim – Ceará: Pescadores Artesanais no Centro do Debate Geográfico, de Rejane Maria Lima de Sousa e José Falcão Sobrinho, é o texto que compõe o sétimo capítulo desta obra. O trabalho amplia as reflexões sobre as interfaces entre relevo, paisagem e experiências de comunidades tradicionais com seus ambientes (mas também o

ambiente em torno deles, como o mar); enfatizando uma abordagem holística que integra tanto o ambiente quanto o conhecimento dos sujeitos sobre ele.

O oitavo capítulo que compõe a obra, denominado *Evidências da Religiosidade Ancestral Brasileira: Contornos Místicos das Pinturas Rupestres do PNSC – PI?*, de autoria de Michel Justamand, Ana Cristina Alves Balbino, Vitor José Rampaneli de Almeida, Cristiane Andrade Buce, Pedro Paulo Funari, Mauro Alexandre Farias Fontes, Marcial Cotes e Gabriel F. de Oliveira, explora as pinturas rupestres da Serra da Capivara, propondo uma relação entre a religiosidade ancestral e a organização social dos povos indígenas.

No capítulo nono, que se intitula *Branços que ‘Sabem Muito’ e Indígenas que Aprendem ‘Quase Nada’*: (Des)Conhecimento e Negação da Cultura Kaingang para sua Integração no Trabalho Produtivo, a professora Sueli Soares dos Santos Batista e o professor Emerson Freire, apresenta uma importante pesquisa na qual analisam registros históricos dos postos indígenas no estado de São Paulo para abordar as implicações das políticas indígenas na cultura Kaingang e os mecanismos de integração dos indígenas no trabalho produtivo.

O décimo capítulo, com o título: Projeto *‘Combinando Palavras’ e Práticas Pedagógicas Étnico-raciais no Espaço Escolar*, de autoria de Odair Ribeiro de Carvalho Filho, Andrea Coelho Lastória, Rodrigo Matheus Silva, Sandra Maria Maciel Nunes e Adriana Cristina de Godoy, traz reflexões sobre o papel da escola

na luta contra o racismo e práticas educacionais que destacam a cultura afro-brasileira e indígena, representando o verdadeiro sentido de 'Combinando Palavras'.

Ao longo de seus capítulos, *Saberes Tradicionais e Ciências - Diálogos Transfronteiriços* demonstra, de forma interdisciplinar, como os conhecimentos antigos e as ciências modernas podem interagir entre si para construir transformações sociais, culturais e educacionais. Cada capítulo oferece reflexões que vão além das preocupações geográficas, históricas e/ ou disciplinares, sugerindo, de diferentes maneiras, como valorizar a diversidade e combater os desequilíbrios históricos.

O livro (em ambos os volumes) é um convite ao diálogo, à desconstrução dos paradigmas coloniais e à construção de novas epistemologias que considerem as particularidades culturais, políticas e ambientais do Brasil. As temporalidades e as espacialidades estão assim interconectadas capítulo a capítulo, corroborando com a provocação e reflexão que Ailton Krenak nos provoca a partir da epígrafe apresentada no início, este trabalho; é necessário para aqueles que desejam compreender a resistência e a multiplicidade do conhecimento tradicional e como ele responde a algumas das afrontas do século 21.

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

Saberes, Conhecimentos, Ciência e Tecnologia

Nankupé Tupinambá Fulkaxó ⁴

Apresentação

É com grande satisfação que apresento o capítulo intitulado “Saberes, Conhecimentos, Ciência e Tecnologia”, que faz parte da obra coletiva “Saberes Tradicionais e Ciências - Diálogos Transfronteiriços”. Este livro representa um esforço colaborativo para promover o entendimento e a valorização dos saberes tradicionais, especialmente em um contexto em que a ciência e a tecnologia desempenham papéis cada vez mais centrais em nossas vidas.

É necessário que alguns esclarecimentos abram essa sessão de apresentação de forma que possamos orientar os leitores e nos posicionarmos não apenas como pesquisador e ativista das causas indígenas, meio ambiente e direitos humanos, mas, principalmente como indígena do povo Tupinambá que carrega memórias, dores, revezes, mas também vitórias, alegrias, cantos e danças e que acredita na possibilidade da construção do “mundo sem males” que faz parte da cosmovisão do meu povo. Assim esclareço que em muitos trechos desse capítulo falo em primeira pessoa por assumir o meu papel nesse processo de lutas e

⁴ xxxxxxxxxxxx

resistência que nos envolve a todos enquanto pessoas indígenas, sentindo-me assim um representante do meu povo e de outros diversos povos que habitam essa imensidão territorial que é Pindorama. Assim como no avanço das políticas públicas que venham melhorar as condições de vida do meu povo e de todos os povos originários desse país. Outro aspecto que sinto necessário esclarecer, é o fato de que não considero possível tratar do assunto interculturalidade de saberes e conhecimentos sem apresentar aspectos fundamentais das nossas lutas enquanto povos originários, assim esse capítulo aborda também os aspectos ligados a educação, a política, a saúde e principalmente aos problemas fundiários que envolvem os nossos povos. Neste capítulo, busquei explorar as intersecções entre os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e as abordagens científicas contemporâneas. Acredito que é fundamental reconhecer e valorizar a sabedoria acumulada ao longo de gerações, que se revela não apenas como um patrimônio cultural, mas como uma fonte rica de conhecimento que pode contribuir significativamente para os desafios atuais da sociedade. O diálogo entre saberes tradicionais e científicos é uma via de mão dupla, onde ambos podem aprender e se enriquecer mutuamente.

Gostaria de aproveitar este momento para expressar minha sincera gratidão à editora da FFLCH/USP e ao portal de livros abertos da USP pela oportunidade de colaborar com esta obra tão relevante. Agradeço especialmente aos organizadores, Dr. Júlio César Suzuki, Dr. Heitor Antônio Paladim Júnior e Dra. Rita de Cássia

Marques Lima de Castro, que me honraram com o convite para participar deste projeto. Como indígena do povo Tupinambá e ativista das temáticas indígenas, meio ambiente e direitos humanos, é uma grande honra contribuir para um diálogo que busca integrar e respeitar as diversas formas de conhecimento.

Acredito que iniciativas como esta são essenciais para promover um futuro mais inclusivo e sustentável, onde todos os saberes sejam valorizados e respeitados. Espero que este capítulo e o livro como um todo inspirem novas reflexões e colaborações em prol da diversidade cultural e do reconhecimento dos saberes tradicionais.

Muito obrigado!

Nankupé Tupinambá Fulkaxó

Introdução

O Brasil e a América Latina são regiões ricas em diversidade cultural e ambiental, onde coexistem uma vasta gama de saberes tradicionais indígenas e conhecimentos científicos, que, ao longo dos séculos, foram moldados por interações profundas com a natureza. Esses saberes ancestrais, que englobam práticas de manejo sustentável, medicina tradicional, cosmologias e saberes sobre biodiversidade, são essenciais para a compreensão das relações entre seres humanos e o meio ambiente. Este capítulo explora a interseção entre os saberes tradicionais indígenas e os conhecimentos científicos, destacando a importância da interdisciplinaridade nas ciências humanas para promover um diálogo que respeite e valorize essas diferentes formas de conhecimento. Essa pluralidade de saberes não deve ser vista como oposta ou hierárquica, mas sim como complementares, oferecendo uma oportunidade única para um diálogo horizontal que valorize e respeite as contribuições de ambos os lados. Aqui, examinaremos as relações entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos sob a ótica das ciências humanas, enfatizando a importância da horizontalidade nas interações entre essas duas formas de conhecimento.

As intersecções entre os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e as abordagens científicas contemporâneas são numerosas e significativas, refletindo a riqueza e a complexidade das práticas e saberes tradicionais em diálogo com a ciência

moderna. Podemos ressaltar alguns pontos principais que ilustram essas intersecções:

1. Sustentabilidade e conservação ambiental: Nós povos indígenas frequentemente guardamos um profundo entendimento de nossos ecossistemas locais, entendimento que foi desenvolvido ao longo de gerações. Este conhecimento inclui práticas de manejo sustentável, como a agricultura de cultivo rotacionado, a caça e a coleta respeitosa dos recursos naturais. A ciência moderna precisa reconhecer a importância desses saberes na conservação da biodiversidade e na gestão sustentável dos recursos naturais.

2. Medicina tradicional e farmacologia: Muitas plantas medicinais utilizadas em nossas comunidades indígenas têm sido objeto de estudo pela farmacologia contemporânea. A combinação do conhecimento tradicional sobre o uso de plantas com métodos científicos pode levar ao desenvolvimento de novos medicamentos e tratamentos. A pesquisa etnobotânica, por exemplo, busca entender como nós povos indígenas utilizamos as plantas e como esses usos podem ser validados e incorporados na medicina moderna.

3. Agricultura e agroecologia: As práticas agrícolas tradicionais dos nossos povos, que muitas vezes incluem a diversidade de cultivos e técnicas de co-cultivo, têm muito a ensinar sobre a agroecologia e a resiliência agrícola. A ciência moderna está começando a reconhecer a importância da diversidade genética e

das práticas agrícolas sustentáveis que nós povos indígenas mantemos.

4. Clima e mudanças ambientais: Os conhecimentos tradicionais sobre clima e meio ambiente são valiosos para a compreensão das mudanças climáticas. Nós, indígenas dos mais diversos povos temos uma percepção aguçada das alterações ambientais e podemos oferecer dados históricos e contemporâneos que são úteis para os cientistas que estudam as mudanças climáticas. Se não somos a solução, certamente somos parte importante dela, no sentido de reverter os efeitos da crise climática e colaborar para um planeta melhor e mais consciente.

No livro "A Queda do Céu", o parente Davi Kopenawa, líder Yanomami e ativista ambiental, destaca a conexão profunda entre os povos indígenas e a proteção do meio ambiente. Uma citação emblemática que reflete essa preocupação é: "morremos. Precisamos cuidar dela como cuidamos de nossos filhos." (Kopenawa; Albert, 2010, p. 85).

Essa passagem ressalta a importância da floresta não como um recurso, mas como um elemento vital para a existência e a identidade dos povos indígenas, enfatizando a necessidade urgente de proteger o meio ambiente para enfrentar a crise climática.

5. Gestão de recursos hídricos: Muitas comunidades indígenas desenvolvem sistemas complexos de gestão da água que são eficazes e sustentáveis. A integração desses saberes com

as abordagens científicas contemporâneas pode ajudar a enfrentar desafios relacionados à escassez de água e à qualidade hídrica.

6. Cosmologia e ética: Os saberes indígenas incluem uma cosmologia que enfatiza a interconexão de todos os seres vivos e a importância de uma relação respeitosa com a natureza. Essa ética pode contribuir para um entendimento mais holístico e ético nas práticas científicas e na formulação de políticas ambientais.

7. Inovação e tecnologias locais: As práticas tradicionais podem inspirar inovações tecnológicas que são adaptadas às necessidades e contextos locais. A ciência pode aprender com as soluções criativas que as comunidades indígenas desenvolveram para enfrentar desafios específicos.

Essas intersecções não apenas enriquecem a ciência contemporânea, mas também promovem um reconhecimento e uma valorização mais profunda dos saberes indígenas, respeitando suas culturas e modos de vida. O diálogo entre esses dois mundos pode gerar soluções mais eficazes e justas para os desafios globais que enfrentamos hoje.

A horizontalidade nas relações de conhecimento implica em um reconhecimento mútuo das capacidades e validações de saberes, onde as vozes de comunidades indígenas e as perspectivas científicas se encontram em pé de igualdade. Essa abordagem desafia o paradigma tradicional que frequentemente marginaliza os saberes ancestrais, considerando-os apenas como "folclore" ou "superstição". Em vez disso, propomos um espaço de diálogo onde a sabedoria ancestral é reconhecida como uma forma legítima de

conhecimento, capaz de enriquecer a compreensão científica sobre o mundo.

Os povos indígenas têm desenvolvido e praticado uma variedade de métodos de manejo sustentável que são fundamentais para a conservação da biodiversidade. Essas práticas são frequentemente baseadas em uma profunda compreensão dos ecossistemas locais e de suas dinâmicas. Ao observarmos algumas dessas práticas como:

1. Agroflorestamento: Muitas de nossas comunidades utilizam sistemas agroflorestais, que combinam o cultivo de plantas agrícolas com árvores nativas. Essa prática não apenas aumenta a diversidade de culturas, mas também melhora a saúde do solo, proporciona habitats para a fauna e contribui para a captura de carbono.

2. Agricultura de co-cultivo: O cultivo de diferentes espécies de plantas juntas, como o milho e a abóbora, permite que as plantas se beneficiem mutuamente. Essa prática aumenta a produtividade e reduz a necessidade de insumos externos, como fertilizantes e pesticidas.

3. Queimadas controladas (coivara): Algumas comunidades indígenas utilizam queimadas controladas como uma técnica para limpar áreas de cultivo. Essa prática, quando realizada de forma planejada e em momentos apropriados, pode ajudar a manter a saúde do solo e a regeneração da vegetação, evitando incêndios florestais descontrolados.

4. Pesca sustentável: Métodos tradicionais de pesca, que respeitam temporadas de reprodução e tamanhos mínimos de captura, são utilizados para garantir que as populações de peixes permaneçam saudáveis. Além disso, a pesca em áreas específicas e a utilização de redes com malhas adequadas ajudam a minimizar a captura de espécies não-alvo.

5. Coleta sustentável: A coleta de plantas, frutos e outros recursos naturais é realizada de maneira que não comprometa a regeneração das espécies. Isso inclui práticas como a coleta apenas de uma parte da planta ou a rotação de áreas de coleta.

6. Manejo de áreas comuns: Nós povos indígenas frequentemente compartilhamos e gerenciamos coletivamente os bens naturais (recursos) em nossas terras. Esse manejo comunitário ajuda a garantir que esses bens sejam usados de maneira sustentável e que as decisões sejam tomadas com base no conhecimento coletivo.

7. Rituais e normas culturais: Muitas práticas de manejo sustentável estão entrelaçadas com nossos rituais culturais e sagrados de forma que essas normas sociais promovam a conservação. Essas tradições podem incluir tabus sobre a caça ou a coleta em determinadas épocas ou locais, contribuindo para a recuperação de populações de espécies.

8. Restauração de habitats: Algumas comunidades indígenas se dedicam a restaurar áreas degradadas através da replantação de espécies nativas e da recuperação de ecossistemas, como florestas e áreas úmidas, que são vitais para a biodiversidade.

9. Conhecimento sobre espécies nativas: O conhecimento detalhado das espécies nativas, suas interações e ciclos de vida nos permite tomar decisões conscientes sobre como utilizar os bens naturais da terra que a maioria das pessoas e empresas consideram “recursos” e agem como se fossem inesgotáveis, nós procuramos um uso consciente de maneira a garantir sua disponibilidade e saúde a longo prazo.

Essas práticas demonstram como nós povos indígenas temos um papel crucial na conservação da biodiversidade e como os saberes tradicionais e ancestrais podem contribuir para estratégias mais amplas de conservação e manejo sustentável. A integração desses conhecimentos com as abordagens científicas contemporâneas pode resultar em soluções mais eficazes para os desafios ambientais atuais.

A interdisciplinaridade surge como uma ferramenta poderosa nesse contexto, promovendo a troca de experiências e metodologias entre diferentes áreas das ciências humanas, como antropologia, sociologia, geografia, filosofia, ecologia e história. Essa troca é fundamental para explorar as interseções entre saberes científicos e tradicionais, criando um espaço fértil para a pesquisa colaborativa e a construção de soluções inovadoras para os desafios contemporâneos.

Embora talvez, os maiores problemas enfrentados sejam de ordem ética, pois existem diversos problemas relativos a ganancia de muitos o que causa sérios problemas nas comunidades indígenas que de certa forma tem se fechado as práticas

colaborativas em função dos desvios e prejuízos causados ao longo dos tempos:

A expressão 'biotecnologia roubada dos povos da floresta' é usada constantemente, principalmente dentro das comunidades indígenas que terminam se fechando e refere-se às práticas de biopirataria, onde empresas ou pesquisadores coletam e utilizam recursos biológicos e conhecimentos tradicionais de comunidades indígenas e locais sem o consentimento dessas comunidades e sem compensação justa. Esse fenômeno tem levantado importantes questões de ordem ética, legal e social, pois muitas vezes resulta na exploração e na expropriação de saberes ancestrais e recursos naturais.

2 Principais Aspectos da Biopirataria

1. Coleta de Materiais Genéticos: Muitas empresas farmacêuticas e de biotecnologia exploraram e exploram a biodiversidade das florestas tropicais, coletando plantas, sementes e microorganismos que possuem potencial medicinal ou econômico, sem o consentimento das nossas comunidades que historicamente têm utilizado essas espécies.

2. Conhecimento Tradicional: Além da coleta de materiais genéticos, a biopirataria muitas vezes envolve a apropriação do conhecimento tradicional e ancestral sobre o uso de plantas e organismos. Esses saberes, que foram desenvolvidos e adquiridos por nossos antepassados ao longo de gerações, são frequentemente utilizados para desenvolver novos produtos, como

medicamentos e cosméticos, sem que haja uma justa compensação.

3. **Falta de Compensação:** Uma das questões centrais da biopirataria é a falta de compensação justa para nossas comunidades que detêm o conhecimento e os bens. Muitas vezes, essas comunidades não recebem royalties ou reconhecimento por suas contribuições ao desenvolvimento de novos produtos.

4. **Impactos Culturais e Sociais:** A biopirataria normalmente causa impactos profundos nas comunidades indígenas e locais, incluindo a erosão de nossas culturas, a perda de autonomia sobre o que é denominado de “recursos” e assim causando a desvalorização dos saberes tradicionais.

5. **Legislação e Direitos:** Em resposta a essas práticas, têm surgido iniciativas legais, como o Protocolo de Nagoya, que busca garantir que os benefícios derivados da utilização de recursos genéticos sejam compartilhados de maneira justa e equitativa com as comunidades que os detêm. No entanto, a implementação efetiva dessas legislações ainda enfrenta desafios significativos.

Como vimos acima, muitas empresas têm desenvolvido medicamentos baseados em plantas que são usadas tradicionalmente por povos indígenas, sem reconhecimento ou compensação. Um exemplo é o uso de espécies da flora amazônica na medicina ocidental. O uso de sementes e cultivos, seguem a mesma linha de conduta e a apropriação de sementes nativas, que têm valor cultural e econômico para comunidades locais, também é uma forma de biopirataria. Empresas podem patentear (e assim

têm feito) variedades de plantas que foram domesticadas e cultivadas por nossas comunidades ao longo dos anos.

3 A Importância do Reconhecimento e da Colaboração

Para combater a biopirataria, é fundamental promover o reconhecimento dos nossos direitos e locais sobre conhecimentos e recursos. Além disso, é vital fomentar colaborações éticas e justas entre comunidades e empresas ou instituições de pesquisa, garantindo que todos os envolvidos se beneficiem de maneira equitativa.

A valorização e a proteção dos saberes tradicionais e da biodiversidade são essenciais não apenas para a justiça social, mas também para a conservação do meio ambiente e para a promoção de um desenvolvimento sustentável.

Como apresentado anteriormente, a biopirataria é um termo que se refere à apropriação indevida de materiais biológicos e conhecimentos tradicionais por indivíduos, empresas ou instituições, geralmente sem o consentimento das nossas comunidades que detêm esses saberes e sem compensação justa. Esse fenômeno é particularmente relevante em contextos nos quais há uma rica biodiversidade, como em florestas tropicais, e onde comunidades indígenas têm desenvolvido práticas e conhecimentos sobre o uso sustentável de plantas, animais e outros recursos naturais ao longo de gerações.

A Biopirataria afeta as Comunidades Indígenas causando a perda de direitos sobre bens naturais, como a exploração de

microorganismos sem permissão, isso representa uma forma de expropriação dos nossos direitos sobre nossas terras e nossos saberes.

A Erosão Cultural: A biopirataria pode levar à desvalorização dos saberes e práticas culturais dos nossos povos. Quando os conhecimentos tradicionais são apropriados sem reconhecimento, isso pode resultar na perda de identidade cultural e na erosão das práticas e tradições que sustentam nossas comunidades.

A Falta de Compensação Justa: Na grande maioria das vezes, as comunidades cujos conhecimentos e recursos são explorados não recebem compensação financeira ou reconhecimento por suas contribuições. Isso perpetua a desigualdade e a injustiça, especialmente em contextos em que as empresas lucram significativamente com o uso desses materiais.

Os Impactos Ambientais: A exploração de materiais naturais por empresas pode levar à degradação ambiental, afetando os ecossistemas locais. Muitas comunidades indígenas dependem diretamente da saúde de seus ambientes para sua subsistência, e a degradação pode comprometer a segurança alimentar e a qualidade de vida de nossos povos.

Os Conflitos e Tensão Social: A biopirataria gera conflitos entre as comunidades indígenas e as empresas ou instituições que exploram seus materiais naturais. Esses conflitos podem resultar em tensões sociais, violência e a marginalização ainda maior das comunidades afetadas.

A Desconexão com a Terra: A apropriação desses materiais também pode levar a uma desconexão das comunidades com suas terras, uma vez que a exploração muitas vezes ocorre sem consideração pelas práticas tradicionais de manejo e pela importância cultural dos locais.

4 Respostas e Medidas de Proteção

Em resposta a esses desafios, têm surgido diversas iniciativas e legislações para proteger os direitos das comunidades indígenas sobre seus conhecimentos e “recursos”. Exemplos incluem:

- Protocolo de Nagoya: Um acordo internacional que busca garantir que os benefícios derivados da utilização de materiais genéticos sejam compartilhados de maneira justa e equitativa com as comunidades que os detêm.
- Legislação Nacional: Muitos países têm implementado leis que requerem o consentimento prévio das comunidades para a coleta de materiais biológicos e a utilização de conhecimentos tradicionais.
- Apoio a Iniciativas de Valorização: Organizações indígenas, indigenistas e grupos de defesa dos direitos estão trabalhando para apoiar as comunidades indígenas na documentação e valorização de seus saberes e práticas, promovendo a autodeterminação e o respeito por nossas culturas.

A biopirataria é uma questão complexa que envolve justiça social, direitos humanos e conservação ambiental. A proteção dos direitos das comunidades indígenas é essencial para garantir que

os nossos conhecimentos e materiais sejam respeitados e que assim possamos continuar a praticar nossas culturas de maneira sustentável.

No território brasileiro e latino-americano, os saberes tradicionais indígenas oferecem uma rica compreensão das interações entre humanos e natureza, pautadas por perspectivas que valorizam a sustentabilidade e o respeito às diversidades ecológicas. Ao articular essas tradições com os conhecimentos científicos, podemos abordar questões como conservação ambiental, saúde e desenvolvimento sustentável de maneira mais integrada e eficaz.

Ao fazer isso, esperamos contribuir para uma maior valorização das sabedorias ancestrais e para a construção de um futuro ancestral que seja mais justo e melhor (O mundo sem males).

5 Saberes tradicionais indígenas

Os saberes tradicionais indígenas são sistemas de conhecimentos que foram transmitidos ao longo de gerações, integrando aspectos da cultura, espiritualidade e práticas de subsistência. Esses saberes são construídos a partir da observação e da experiência direta dos nossos antepassados com seus ambientes. Eles oferecem uma compreensão holística do mundo, onde a terra, as plantas, os animais e os seres humanos estão interligados.

Por exemplo, muitas de nossas comunidades indígenas possuem vastos conhecimentos sobre plantas medicinais e suas utilizações, que são fundamentais para a saúde e o bem-estar de suas populações. Esse saber é frequentemente baseado em práticas que consideram não apenas a eficácia medicinal das plantas, mas também aspectos espirituais e culturais relacionados à cura. Conhecimentos como esses são inestimáveis, não apenas para nós, mas também para a medicina moderna, que pode aprender com essas práticas.

6 Conhecimentos científicos e interdisciplinaridade

Os conhecimentos científicos, por outro lado, são baseados em métodos empíricos e/ou sistemáticos de investigação científica que buscam compreender o mundo de maneira objetiva. No entanto, a ciência moderna frequentemente ignora ou marginaliza os saberes tradicionais, resultando em uma perda significativa de conhecimento e uma desconexão com as realidades locais.

A interdisciplinaridade nas ciências humanas oferece uma abordagem que pode ajudar a superar essa dicotomia. Ao integrar diferentes campos do conhecimento, como antropologia, ecologia, história, geografia, filosofia e sociologia, é possível criar um espaço de diálogo e colaboração entre saberes tradicionais indígenas e conhecimentos científicos. Essa abordagem respeitosa e inclusiva não apenas enriquece a pesquisa acadêmica, mas também contribui para a valorização dos saberes indígenas e seu reconhecimento como legítimas formas de conhecimento.

7 Interseção de saberes

Existem vários exemplos na América Latina onde a interseção entre saberes tradicionais indígenas e conhecimentos científicos tem sido explorada com sucesso. Um exemplo notável é o trabalho realizado por pesquisadores e comunidades indígenas na Amazônia, onde a conservação da biodiversidade e a gestão dos materiais naturais são frequentemente realizadas de forma colaborativa.

Estudos têm mostrado que a combinação de conhecimentos indígenas sobre a floresta e práticas científicas modernas resultam em estratégias de manejo mais eficazes e sustentáveis. Esses projetos não apenas ajudam a proteger a biodiversidade, mas também fortalecem a autonomia das comunidades indígenas, reconhecendo sua capacidade de gerir seus territórios de forma sustentável.

Outro exemplo é a utilização de saberes tradicionais na agricultura. Em várias regiões da América Latina, práticas agrícolas indígenas, como a agroecologia, a agricultura sintropica, a agroflorestal e outras técnicas têm sido integradas a técnicas científicas para promover a segurança alimentar. Essa interseção não apenas melhora a produtividade, mas também respeita a biodiversidade.

8 Desafios e oportunidades

Apesar dos avanços, a integração de saberes tradicionais indígenas e conhecimentos científicos enfrenta vários desafios.

Muitas vezes, existe uma falta de respeito e valorização dos saberes indígenas nas esferas acadêmicas e políticas, o que pode levar a uma marginalização desses conhecimentos. Além disso, as barreiras linguísticas e culturais também podem dificultar a comunicação e a colaboração entre cientistas e comunidades indígenas.

Nós povos originários do Brasil, que habitamos estas terras há milênios, possuímos uma rica diversidade cultural e uma história marcada por lutas e resistências. Desde a chegada dos colonizadores europeus, nossas comunidades enfrentaram uma série de desafios que ameaçaram nossa existência, nossas terras e nossas culturas e dentro desse tema é oportuno chamar a atenção para os conflitos fundiários e sobre a luta contra o marco temporal, além de discutir a busca pela autonomia e a recuperação da soberania, considerando a diversidade cultural de cada povo.

A nossa história é uma narrativa de resistência, que foi mal contada, tendo criado um imaginário falso e cruel que infelizmente se perpetua na contemporaneidade. Desde o primeiro contato com os colonizadores, no século XVI, até os dias atuais, diversos dos nossos povos têm lutado para preservar suas terras, culturas e modos de vida. A invasão europeia trouxe não apenas a exploração de recursos, mas também a disseminação de doenças e a imposição de políticas de assimilação que visavam extinguir as culturas indígenas. No entanto, a resiliência das comunidades indígenas é evidente em nossas lutas contínuas pela demarcação de terras e pelo reconhecimento de nossos direitos.

Um dos principais aspectos das nossas lutas é o conflito fundiário. As terras indígenas representam não apenas um espaço físico, mas um elemento fundamental da identidade e da cultura dos nossos povos, estando diretamente ligados à nossa ancestralidade e espiritualidade. A Constituição Federal de 1988 reconheceu os nossos direitos territoriais e culturais, garantindo a demarcação de nossos territórios. Contudo, esse reconhecimento tem sido constantemente desafiado por interesses econômicos, como a exploração agrícola, a especulação imobiliária, mineradora e madeireira.

Os conflitos fundiários ocorrem frequentemente em áreas onde há sobreposição de interesses, resultando em invasões e grilagem de terras. São diversos os povos como os Guarani, os Pataxó, os Tupinambá, os Munduruku, os Yanomami e muitos outros que, têm enfrentado a ocupação de suas terras por fazendeiros e a expansão do agronegócio, além da violência que acompanha esses processos, o que não apenas ameaça a nossa sobrevivência física, mas também compromete a cultura e modos de vida de diversos povos. Esse cenário é agravado pela falta de efetividade das políticas públicas e por certa acomodação e vista grossa do Estado que deveria garantir a proteção das terras indígenas.

A discussão sobre o marco temporal é um dos pontos críticos da luta indígena contemporânea. O marco temporal, proposto por setores do governo e do agronegócio, estabelece que os povos indígenas só teriam direito às terras que estivessem sob sua posse

ou sob sua ocupação contínua desde 1988, data da promulgação da Constituição. Essa proposta ignora séculos de violação de direitos e deslocamento forçado das comunidades indígenas, e, se aceita, pode resultar em uma significativa perda de terras e direitos.

A luta contra o marco temporal é, portanto, uma questão de sobrevivência para muitos povos indígenas. Organizações como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) têm se mobilizado para sensibilizar a sociedade e o poder público sobre a importância da demarcação de terras e o reconhecimento dos direitos territoriais como parte essencial da luta pela justiça social e ambiental.

A autonomia é um conceito central na luta dos povos indígenas da qual não podemos abrir mão. Ela se refere à capacidade das nossas comunidades de governar a si mesmas, de tomar decisões sobre nossas terras, territórios e modos de vida, e de preservar as culturas e tradições. A autonomia não é apenas uma questão de direitos territoriais, mas envolve também o direito à autodeterminação, educação bilíngue, saúde e o fortalecimento de nossas práticas culturais.

O fortalecimento da autonomia indígena é um caminho para a recuperação da soberania dos nossos povos. Isso implica em garantir que as decisões que afetam nossas vidas sejam tomadas com a participação ativa das nossas comunidades. O reconhecimento da diversidade cultural de cada povo é essencial nesse processo. Cada povo possui sua própria história, língua e

sistema de conhecimento, que devem ser respeitados e valorizados.

A recuperação da soberania dos povos originários passa por várias frentes. A educação é um pilar fundamental, pois permite que os jovens indígenas se apropriem de seus saberes ancestrais e de conhecimentos contemporâneos. A implementação de políticas que promovam a educação bilíngue e a valorização das culturas indígenas é essencial para a formação de lideranças comprometidas com a luta por direitos.

Dentro desse contexto, não podemos deixar de lado um dos principais pontos de avanço para nós povos indígenas, que é a educação indígena a qual consideramos um componente fundamental para a preservação das culturas, línguas e modos de vida dos nossos povos e comunidades. Em um contexto de vulnerabilidade e desafios contemporâneos, a educação torna-se uma ferramenta essencial para que as nossas comunidades possam reivindicar seus direitos, fortalecer sua identidade e promover o desenvolvimento sustentável. A educação escolar indígena, que se refere a práticas educacionais que respeitam e valorizam as especificidades culturais e linguísticas dos nossos povos, desempenha um papel crucial nesse processo.

Uma das principais importâncias da educação indígena é a preservação das culturas e línguas nativas. Muitas comunidades indígenas enfrentam o risco de perda de suas línguas e tradições devido à influência da cultura dominante e à globalização. A educação escolar indígena, ao incorporar conteúdos e

metodologias que refletem a história, os costumes e as línguas das comunidades, ajuda a fortalecer a identidade cultural dos jovens indígenas. Essa valorização do saber ancestral promove um sentimento de pertencimento e orgulho em relação às nossas raízes.

A educação indígena também é uma ferramenta de empoderamento e autonomia. Ao receber uma educação que respeita suas culturas e modos de vida, os jovens indígenas são capacitados a se tornarem líderes em suas comunidades. Eles adquirem conhecimentos e habilidades que lhes permitem articular suas demandas e lutar por seus direitos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Programas de educação que incluem o conhecimento tradicional e as práticas de manejo sustentável, por exemplo, são essenciais para a formação de profissionais que entendem a importância da conservação ambiental e da sustentabilidade, respeitando os modos de vida tradicionais.

A educação escolar indígena é uma oportunidade de integrar o conhecimento tradicional com as novas formas de saber. O diálogo entre as práticas educacionais ocidentais e os saberes ancestrais auxilia na formação dos alunos. As metodologias de ensino que valorizam a oralidade, as narrativas e os rituais culturais são fundamentais para a construção do conhecimento em contextos indígenas.

Além disso, a valorização do conhecimento tradicional pode contribuir para a pesquisa e o desenvolvimento de soluções para

desafios contemporâneos, como as mudanças climáticas e a degradação ambiental. A sabedoria ancestral dos povos indígenas em relação ao manejo dos materiais naturais é um patrimônio valioso que pode ser compartilhado com o mundo.

Uma das chaves para o sucesso da educação escolar indígena é a formação de educadores indígenas. Professores que compreendem a cultura e a língua da comunidade são essenciais para criar um ambiente de aprendizado que respeite e reflita as experiências dos alunos. A formação de educadores indígenas deve incluir tanto a formação acadêmica quanto o fortalecimento das habilidades e saberes culturais, garantindo que os educadores sejam agentes de transformação em suas comunidades.

Apesar da importância da educação indígena, muitos desafios persistem. O acesso a uma educação de qualidade, a falta de infraestrutura adequada e a escassez de recursos são problemas que afetam comunidades indígenas em todo o Brasil. Além disso, a resistência de alguns setores da sociedade em reconhecer a validade da educação escolar indígena pode criar barreiras adicionais.

No entanto, iniciativas de educação indígena têm ganhado força nos últimos anos, com a criação de escolas bilíngues e a implementação de currículos que refletem as realidades culturais dos povos indígenas. Essas iniciativas, quando apoiadas por políticas públicas eficazes, podem contribuir significativamente para o fortalecimento da identidade indígena e para a promoção de uma educação mais inclusiva e plural.

A educação indígena e a educação escolar indígena são fundamentais para a preservação das culturas e línguas dos povos indígenas, além de serem instrumentos de empoderamento e autonomia. Ao valorizar o conhecimento tradicional e integrar práticas educacionais que respeitem as especificidades culturais, é possível construir um futuro mais justo e equitativo para nós, povos indígenas e para a sociedade em geral. Investir na educação indígena é investir na diversidade cultural, na sustentabilidade e na construção de uma sociedade que reconheça e respeite todas as suas vozes.

Além disso, a articulação entre os povos indígenas e a sociedade civil é crucial. O apoio de aliados na luta pelos direitos indígenas pode fortalecer a mobilização e ampliar o impacto das reivindicações. O diálogo com setores da sociedade, como ambientalistas e defensores dos direitos humanos, pode gerar uma compreensão mais ampla sobre a importância da preservação das terras indígenas para a conservação ambiental e a justiça social.

A luta e resistência dos povos originários do Brasil são um testemunho da força e resiliência dessas comunidades diante de séculos de opressão e desafios. Os conflitos fundiários, a luta contra o marco temporal e a busca pela autonomia têm sido centrais nessa trajetória. Reconhecer e respeitar a diversidade cultural de cada povo é fundamental para promover a justiça social e a recuperação da soberania. A construção de um futuro mais justo e equitativo passa pelo reconhecimento dos direitos indígenas e pela valorização das vozes e saberes ancestrais.

No entanto, há oportunidades significativas para promover de forma responsável e justa uma integração que possa unir saberes ancestrais com conhecimento científicos e tecnologia de ponta, respeitando e observando tecnologias ancestrais e desenvolvendo novas tecnologias que possa de fato contribuir para grandes avanços. A crescente conscientização sobre a importância da preservação ambiental e a necessidade de abordagens sustentáveis têm levado a uma maior interação entre os atores que compõem esse grande ecossistema; as atividades de comunidades indígenas trabalham juntas são cada vez mais comuns e têm mostrado resultados promissores.

A luta política dos povos originários no Brasil tem se intensificado nas últimas décadas, refletindo uma crescente mobilização e organização das comunidades indígenas em busca de direitos e reconhecimento. Os avanços recentes nessa luta, incluindo a criação do Ministério dos Povos Indígenas, a retomada da FUNAI sob a liderança de uma indígena, a atuação da bancada do cocar, destacando-se aí a atuação da nossa parente Célia Xacriabá e a eleição de representantes indígenas em várias frentes políticas. Esses desenvolvimentos representam marcos significativos na trajetória de resistência e afirmação dos direitos dos povos indígenas no Brasil.

Em 2022, a criação do Ministério dos Povos Indígenas tendo à frente a parente Sônia Guajajara, importante liderança na luta e resistência dos nossos povos, foi um passo histórico na luta política dos povos originários. Este ministério, que centraliza as políticas

públicas voltadas para as comunidades indígenas, ainda que sofra com diversos ataques políticos e tentativas de inviabilização por setores governamentais, partidários e opositores, ainda assim foi uma resposta à demanda por maior visibilidade e efetividade nas ações governamentais em relação aos direitos indígenas. A criação do ministério é um reconhecimento da singularidade das questões que envolvem os povos indígenas, que frequentemente enfrentam desafios específicos e complexos, incluindo a luta pela demarcação de terras, a proteção da cultura e a promoção da saúde e educação.

A nova estrutura ministerial tem como foco principal a promoção da autonomia dos povos indígenas e o fortalecimento de suas vozes nas decisões políticas que afetam suas vidas. A atuação do ministério é fundamental para garantir que as políticas públicas respeitem os direitos e a diversidade cultural das comunidades indígenas.

Outro avanço significativo na luta política dos povos originários foi a nomeação de uma liderança indígena para a presidência da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). A escolha da parente Joênia Wapichana, uma indígena com grande conhecimento das lutas e demandas dos nossos povos para ocupar essa posição é um marco importante, pois representa a valorização da perspectiva indígena nas políticas públicas. Essa liderança traz consigo uma compreensão profunda das realidades enfrentadas pelas comunidades indígenas e a necessidade de políticas que sejam realmente eficazes e respeitadas.

A FUNAI, ao ser dirigida por uma indígena, tem a oportunidade de reorientar suas ações em prol da efetivação dos direitos indígenas, promovendo um diálogo mais próximo entre o governo e as comunidades. Essa mudança de paradigma é crucial para a construção de uma FUNAI que, ao invés de ser vista como uma instituição de controle, se torne uma aliada na luta pela autodeterminação dos povos indígenas.

A bancada do cocar, composta por representantes indígenas eleitos, tem se destacado no cenário político brasileiro. Esses representantes atuam como defensores dos direitos indígenas no Congresso Nacional, buscando influenciar a formulação de políticas que respeitem as demandas e necessidades das comunidades. A bancada do cocar simboliza a crescente participação política dos povos originários e a importância de ter vozes indígenas nas esferas de tomada de decisão.

A atuação da bancada é fundamental para a articulação de pautas que garantam a proteção dos direitos territoriais e culturais dos povos indígenas, além de promover a inclusão de suas demandas nas discussões sobre meio ambiente, saúde e educação. A presença de indígenas no parlamento também serve como um importante símbolo de resistência e afirmação de identidade em um espaço historicamente dominado por não-indígenas.

Nos últimos anos, a eleição de representantes indígenas em várias frentes políticas tem trazido resultados positivos para as comunidades; com a articulação entre diferentes grupos, muitos indígenas têm conseguido conquistar cadeiras em câmaras

municipais, assembleias estaduais e no Congresso Nacional. Essa representatividade é vital para garantir que as questões indígenas sejam levadas em consideração nas políticas públicas.

Esses avanços políticos refletem uma mudança no cenário brasileiro, onde a presença indígena é cada vez mais reconhecida como uma parte essencial da diversidade cultural do país. A luta por direitos, autonomia e reconhecimento tem se expandido para incluir não apenas questões territoriais, mas também a promoção de políticas que respeitem a cultura e a identidade dos povos originários.

Apesar dos avanços, os povos originários ainda enfrentam diversos desafios no campo político. A luta por direitos territoriais continua sendo uma questão central, especialmente diante de pressões de setores agronegócios e de mineração. Além disso, o fortalecimento das políticas públicas que realmente atendam às necessidades das comunidades indígenas ainda é uma tarefa a ser cumprida.

A continuidade da mobilização e organização dos povos indígenas é fundamental para garantir que os avanços políticos se traduzam em melhorias reais na vida das comunidades. A construção de alianças com outros movimentos sociais e a sensibilização da sociedade civil são estratégias importantes para fortalecer a luta indígena.

A luta política dos povos originários no Brasil tem se mostrado cada vez mais relevante, com a criação do Ministério dos Povos Indígenas, a liderança indígena na FUNAI e a atuação da bancada

do cocar. Esses avanços são reflexo da mobilização e resistência dos povos indígenas, que buscam garantir seus direitos e promover a autonomia. A representação política indígena é um passo crucial para a construção de um Brasil mais justo e igualitário, onde as vozes dos povos originários sejam respeitadas e valorizadas. O caminho à frente requer determinação, solidariedade e um compromisso contínuo com a justiça social e a preservação da diversidade cultural.

As florestas para nós desempenham um papel central na espiritualidade e na cosmovisão, sendo vistas como entidades sagradas e fundamentais para a nossa identidade cultural e modo de vida. Essa relação é multifacetada e se manifesta de diversas maneiras:

Entidade Sagrada - Para a grande maioria de nós, tradicionalmente a floresta é considerada um ser vivo, imbuído de espírito e força. As árvores, plantas, animais e até mesmo os rios são vistos como parte de uma teia interconectada de vida, onde cada elemento tem seu papel e significado. Essa visão reforça a ideia de que os seres humanos são apenas uma parte do todo, o que inspira respeito e reverência pela natureza.

Ancestrais e Espiritualidade - As florestas estão intimamente e inseparavelmente associadas aos ancestrais e à espiritualidade. Muitas tradições indígenas dentro das suas particularidades e cosmovisão, convivemos com os espíritos dos nossos antepassados que habitam as florestas e a completa interação com esse ambiente é uma forma de manter a conexão com aqueles que

vieram e viveram antes de nós. Cerimônias e rituais são realizados frequentemente em locais sagrados dentro da floresta, como uma forma de honrar esses espíritos e buscar orientação.

Rituais e Práticas Cerimoniais - Nós costumamos realizar rituais que envolvem a floresta, como celebrações de colheita, cerimônias de cura e rituais de passagem. Esses eventos são frequentemente realizados em harmonia com os ciclos naturais e refletem uma profunda compreensão da relação entre a natureza e a espiritualidade. As plantas e os elementos da floresta são utilizados em práticas de cura, invocando seus poderes espirituais para promover a saúde e o bem-estar. As florestas são entidades vivas nas cosmologias indígenas. A parte espiritual molda nossas práticas ritualísticas, e nelas, a floresta desempenha um papel central. As crenças relacionadas à floresta ajudam a definir e reforçam a nossa identidade cultural e a estrutura social das comunidades.

Cosmovisão e Narrativas Culturais - As florestas estão repletas de encantos, encantados e histórias que explicam a criação do mundo e a relação dos humanos com a natureza. Essas narrativas são fundamentais para a transmissão de valores culturais e éticos, ensinando sobre a importância da preservação da natureza e a interdependência de todas as formas de vida. Muitas histórias são passadas oralmente e reforçam a nossa conexão espiritual com a floresta.

Identidade e Pertencimento - A floresta é uma parte essencial da nossa identidade cultural. Ela não apenas fornece materiais, mas

também configura a maneira como nossas comunidades se veem e se relacionam com o mundo. A ligação com a floresta é um aspecto central de quem somos, e a proteção desse espaço é a defesa de nossa própria identidade e cultura.

Sustentabilidade e Responsabilidade - A espiritualidade indígena frequentemente enfatiza a responsabilidade de cuidar da terra e da floresta. A crença de que tudo está interconectado implica que a degradação ambiental não afeta apenas o meio ambiente, mas também a saúde espiritual e física das comunidades. Essa perspectiva leva à adoção de práticas sustentáveis que visam manter o equilíbrio entre os seres humanos e a natureza. A flora e a fauna da floresta inspiram a linguagem, as histórias e as expressões artísticas dos nossos povos. Muitas línguas indígenas têm vocabulários ricos que descrevem plantas, animais e fenômenos naturais, refletindo a importância desses elementos em nossas vidas. A arte, a música e a literatura tradicionais sempre incorporam temas da floresta, expressando a relação simbiótica que desenvolvemos com o ambiente.

Conexão com o Sagrado - As florestas para nós são locais de poder e conexão com o sagrado. Muitos povos indígenas realizam peregrinações ou visitas a lugares específicos dentro da floresta que são considerados sagrados, onde podemos buscar inspiração, cura e renovação espiritual. Essa conexão com o sagrado é uma parte vital da prática espiritual e da experiência cotidiana. As florestas são também o espaço onde nossas comunidades se definem como grupos sociais. O território é uma parte essencial da

identidade, e a luta pela proteção de terras florestais é uma expressão de resistência cultural e política. A conexão com a terra é fundamental para a auto percepção e a coesão social, e a preservação da floresta é crucial para a manutenção de nossas identidades.

O papel das florestas na espiritualidade e na cosmovisão para a grande maioria de nós é profundo e abrangente. Elas são mais do que meros recursos; são entidades vivas que sustentam a cultura, a espiritualidade e a identidade desses povos. Em um mundo onde as florestas estão ameaçadas pela exploração e degradação, reconhecer e respeitar essa relação é fundamental não apenas para a preservação das culturas indígenas, mas também para a conservação da biodiversidade e a saúde do planeta como um todo.

A relação entre as florestas e a identidade cultural dos nossos povos é profundamente interligada e multifacetada, refletindo como esses ecossistemas são mais do que apenas fontes de recursos naturais.

O conhecimento sobre a floresta, acumulado ao longo de gerações, é um componente essencial da identidade cultural. Os povos originários têm desenvolvido práticas de manejo sustentável e um profundo entendimento dos ecossistemas locais. Esse saber é transmitido de geração em geração e é parte integrante de sua cultura, identidade e resistência.

Entendemos que somente quando a sociedade se conscientizar dos aspectos aqui trazidos e principalmente que, a

relação entre as florestas e a identidade cultural dos nossos povos e comunidades é complexa e fundamental para a compreensão de nossas vidas, modos de ver e viver, tradições e formas de existência. Que essa conexão não é apenas sobre a utilização de recursos (que para nós, NÃO são recursos), e que envolve uma compreensão profunda do ambiente, uma espiritualidade rica e a preservação de saberes ancestrais. Em um contexto de crescente exploração e degradação ambiental, a proteção das florestas é vital não apenas para a sobrevivência desses povos, mas também para a preservação da biodiversidade e do equilíbrio ecológico do planeta é que poderemos avançar de fato nessa desejada junção de saberes, conhecimentos e tecnologias.

Considerações finais

A interseção entre saberes tradicionais indígenas e conhecimentos científicos é um campo fértil para a construção de um futuro mais sustentável e justo. A valorização da sabedoria ancestral e a promoção de um diálogo respeitoso entre diferentes formas de conhecimento não apenas enriquecem as ciências humanas, mas também contribuem para a preservação da diversidade cultural e ambiental no Brasil e na América Latina. A interdisciplinaridade é uma ferramenta poderosa nesse processo, permitindo que diferentes saberes se completem e se fortaleçam em uma busca comum por soluções para os desafios contemporâneos.

Ao longo deste capítulo, exploramos as ricas intersecções entre os saberes tradicionais dos povos indígenas e as abordagens científicas contemporâneas, destacando a importância do processo de interculturalidade. A valorização e a integração desses saberes são fundamentais para a construção de um futuro mais sustentável e equitativo, onde diferentes formas de conhecimento possam dialogar e se complementar.

A interculturalidade desempenha um papel central nesse processo, pois promove o reconhecimento e o respeito mútuo entre diversas culturas e sistemas de conhecimento. Quando os saberes tradicionais são considerados em pé de igualdade com a ciência moderna, abre-se um espaço para a cocriação de soluções inovadoras que respeitam as especificidades culturais e ambientais de cada contexto. Essa abordagem não apenas enriquece a prática científica, mas também fortalece as comunidades indígenas, garantindo que suas vozes e conhecimentos sejam valorizados e respeitados.

Os avanços possíveis ao reunir saberes tradicionais com ciência e tecnologia são vastos e promissores. Entre eles, podemos destacar:

1. **Inovação Sustentável:** A combinação de saberes tradicionais e científicos pode levar ao desenvolvimento de práticas e tecnologias que são não apenas eficazes, mas também sustentáveis, respeitando os limites dos ecossistemas e promovendo a biodiversidade.

2. **Saúde e Medicina:** A integração de conhecimentos sobre plantas medicinais e tratamentos tradicionais com a pesquisa científica pode resultar em novas abordagens terapêuticas, ampliando as opções de tratamento e contribuindo para a saúde das populações.

3. **Manejo de Recursos Naturais:** O diálogo entre práticas tradicionais de manejo e técnicas científicas pode resultar em estratégias eficientes para a conservação e utilização sustentável dos recursos naturais, beneficiando tanto as comunidades locais quanto o meio ambiente.

4. **Resiliência às Mudanças Climáticas:** A colaboração entre saberes tradicionais e ciência pode fortalecer a capacidade das comunidades de se adaptarem às mudanças climáticas, utilizando práticas que são culturalmente apropriadas e ecologicamente sustentáveis.

5. **Educação e Capacitação:** A promoção de programas educacionais que valorizem tanto os saberes tradicionais quanto os conhecimentos científicos pode criar uma geração de líderes que entendem a importância da diversidade de saberes e estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos.

Em suma, o processo de interculturalidade não é apenas uma oportunidade de diálogo, mas uma necessidade urgente para a construção de um futuro mais justo e sustentável. Ao reconhecer e integrar os saberes tradicionais com a ciência e a tecnologia, estamos não apenas preservando a rica diversidade cultural do nosso planeta, mas também criando um caminho para inovações

que respeitam e valorizam essa diversidade. A colaboração entre diferentes formas de conhecimento é um passo crucial para enfrentar os desafios globais e promover um desenvolvimento que seja verdadeiramente inclusivo e sustentável.

Assim, conclui-se que o respeito e a valorização dos saberes tradicionais são essenciais não apenas para a justiça social, mas também para a preservação da biodiversidade e a promoção da equidade. Que este capítulo inspire novas reflexões e ações em prol de um diálogo intercultural que beneficie a todos e enriqueça nosso entendimento coletivo sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. de. Os índios e a política no Brasil. *In: _____*. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

ALMEIDA, A. W. de. Saberes tradicionais e conhecimento científico: diálogo necessário. *In: _____*. *Saberes e práticas indígenas*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

ARTICULAÇÃO dos povos indígenas do Brasil (APIB). *Relatório anual de direitos humanos dos povos indígenas*. 2020. Disponível em: <<http://www.apib.info>>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. *História e função da FUNAI*. Brasília, 2023. Disponível em: <<http://www.gov.br/funai>>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CASTRO, E. V. de. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CUNHA, M. C. da (org.). *A terra dos índios: a história das lutas indígenas no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

KOPENAWA, D. ALBERT, B.. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

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

MELO, A.. *Identidade e resistência: povos indígenas no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

OLIVEIRA, E. Interculturalidade e saberes tradicionais: uma nova abordagem nas ciências humanas. *Revista Brasileira de Antropologia*, v. 3, n. 1, p. 45-67, 2020.

OLIVEIRA, E. *A mobilização política indígena no Brasil: desafios e conquistas*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.

SANTOS, A. J. dos. *Diversidade cultural e saberes indígenas no Brasil*. Brasília: FUNAI, 2018.

SANTOS, A. J. dos. *Diversidade linguística e cultural dos povos indígenas do Brasil*. Brasília: FUNAI, 2018.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Relações entre conhecimentos tradicionais e científicos na Amazônia. 2021. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org>>. Acesso em: 16 jul. 2025.

TOLEDO, V.. Agroecologia e saberes tradicionais: contribuições para a segurança alimentar. *Revista Brasileira de Agroecologia*, v. 10, n. 2, p. 113-129, 2015.

Capítulo 2

A insurgência de processos de autodeterminação e etnogênese a partir de releituras do pertencimento étnico

Silvia Monice Muiramomi⁵

Heitor Antônio Paladim Júnior⁶

Introdução

“Cada povo tem sua forma de olhar, sua cosmovisão, sua forma de ver e viver, sua forma do uso da terra, sua forma de pintura, a cultura tradicional, então nós somos diferentes, somos povos diferentes um dos outros. Mas o que nos une é a luta pela terra, território, isso nos une fortemente, e a luta pela preservação dos direitos” Rosane Kaingang, em entrevista à Revista Insurgência, 2015

⁵ Graduada em Sociologia - UNIP (2021) e pós graduanda em Psicologia USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2023). Membro eleita do COMPIR - Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Santo André. Co-fundadora do Nhande vae'eté ABC-movimento indígena multiétnico do ABCDMRR. Liderança do povo Guayana-Muiramomi do Território de Ca'aguassu (ABCDMRR), Pesquisadora da história e traduções culturais do Povo Guayana-muiramomi. silviamirina@gmail.com <https://orcid.org/0009-0007-6465-9129>

⁶ 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>

Começamos esse capítulo com esse excerto de entrevista de Kokoj (nome Kaingang de Rosane) para demonstrar o papel e importância das mulheres na ação da resistência indígena. Rosane Mattos Kaingang, exemplo de mulher lutadora que participou da fundação da APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil) em 2009. Desde esse tempo, trabalhou para fortalecer essa articulação política e infelizmente foi para Terra sem Males em outubro de 2016, aos 54 anos.

Apresentamos a saga e caminhos seculares de um povo, os GUAINÁ - MUIRAMOMI, a partir de uma pesquisa. Ao pertencer a essa etnia a mulher, avó e pesquisadora, formada em ciências sociais, nos convida a entrar em uma narrativa que é histórica, geográfica e antropológica. Boa parte de sua pesquisa compõe esse texto. A busca por direitos exige que se tome o território do conhecimento científico e se faça presente, visível. A luta contra a invisibilidade e esquecimento ao qual seu povo foi submetido acrescenta as linhas a seguir o enredo necessário a romper com etnografias euro centradas. Esse movimento é interno e externo, extrusivo e intrusivo. Seguindo cada qual em seu caminho e em suas possibilidades, Rosane e Silvia são exemplos de luta por direitos em nosso País.

2 Declarando o Pertencimento

Conforme a APIB (<https://apiboficial.org/retrospectiva-2021/>) nos relata em sua página que são muitas as lutas dos povos originários no Brasil. Uma das principais em 2021 e que continuará

a ser feita nos próximos anos é a tensão contra o PL 490/2007, que propõe mudar as regras de demarcação de terras indígenas, tendo por parâmetro legislativo a tese do marco temporal na qual não reconhece terras indígenas não ocupadas por povos no dia 05.10.1988, data da promulgação da Constituição. No entanto vamos apresentar aqui uma batalha que dispõe contra a invisibilidade e apagamento de alguns povos. Esses nem sequer participam da história e no decorrer dela forma dizimados, aldeados e deixados de lado. Relatos desde o século XV, no entanto, são contundentes ao informar à Europa a existência de povos originários nas terras Brasileiras. Nas estimativas mais modestas contavam-se mais de 3 milhões de indivíduos, divididos em mais de 1000 etnias, que circulavam por todo o território. Habitavam-no, ocupando-o e interagindo com seu biosistema há pelo menos 15000 anos, como demonstram pesquisas realizadas pelo Instituto de Biociência da Universidade de São Paulo, segundo mapeamento do Projeto DNA Brasil (<https://saude.abril.com.br/medicina/dna-do-brasil-o-projeto-que-pretende-mapear-o-genoma-da-nossa-populacao/>). Tinham hábitos culturais, sociais e espirituais bastante desenvolvidos, ainda que não se enquadrassem nos critérios ditos “civilizados” do Velho Mundo.

José de Anchieta, na região que hoje chamamos de São Paulo, detalhou, em suas cartas jesuíticas, os povos encontrados no sertão paulista, acima da Serra de Paranapiacaba, descrevendo seus hábitos, sua cultura e documentando sua língua. Os Guaianá dos

campos de Piratininga, como eram denominados por Anchieta, tiveram importante papel na organização da sociedade colonial, após a chegada dos estrangeiros (in BARBOSA, 2006). Porém, ao longo dos séculos XVII e XVIII, foram sendo suprimidos das narrativas coloniais e da história oficial, apagados como povo originário formador e presente no tecido social constitutivo da população. E, como golpe final, foram dados como extintos pelo Estado.

Os Guayaná tinham outros nomes, de acordo com a região em que originalmente habitavam. Em Guarulhos, a história oficial os descreve como Maramomi, em Ribeirão Pires e Suzano, são denominados Muiramomi e em Santo André a narrativa histórica oficial desconhece a presença indígena na região, embora reconheça como seu patrono o português João Ramalho, que era amancebado com a indígena Bartira, filha do Cacique Tibiriça, considerado a principal liderança Guaianá, embora existam controvérsias entre os pesquisadores sobre essa classificação.

Num breve estudo da Genealogia Paulistana (Luiz Gonzaga da Silva Leme – Vol. I – pag.1) verificamos que os Grandes Caciques Guayaná do Planalto Paulista vinham da principal árvore Genealógica de Amyipagwana Guayná e NN Tapuya. E, foi a partir desta evidência que, após quatro anos de pesquisa, que finalmente a pesquisadora pode confirmar a etnia do povo ao qual tem a linhagem materna e o pertencimento. Desde menina conhecia a presença indígena na família, pois a avó Emília Correia, que se autodenominava Tapuia, originária da região de Suzano, sempre

trouxe em sua história oral. Mas muita coisa já tinha sido perdida na memória ancestral e no tempo, e, somente a partir da árvore genealógica e de uma necessidade crescente de encontrar suas raízes, pode finalmente reconhecer e declarar seu pertencimento etnicorracial.

Por meio de documentação obtida em sítios de genealogia surgiram evidências documentais para que Silvia, em linha matrilinear, se perceba descendente em 16ª geração do Cacique Piqueroby e do Cacique Tibiriça. Assim, os Guayaná, passam a ser o povo a qual ela se identifica, e estão registrados na história colonialista por diversos cronistas seiscentistas e quinhentistas, também exibe em sua genealogia a partir de 1500, bandeirantes como Fernão Dias Paes Leme e escravagistas como Antônio Rodrigues. Olhando rapidamente essa genealogia, temos um vislumbre do que foram as fricções sociais e políticas de cunhadismo e a violenta miscigenação do período colonial.

O cunhadismo era uma prática comum entre os povos originários deste território e tinha por finalidade construir alianças políticas entre o “outro”, no sentido de forasteiro, e o coletivo. Ao “outro” que não era parte do povo, era oferecido uma cunhã (mulher) com a qual se estabelecia, a partir dessa união, uma relação de parentesco que integrava o “outro” ao todo e o tornava parte do coletivo. Essa intenção de aliança, a partir da partilha consanguínea dos descendentes, selava um compromisso de responsabilidade compartilhada com o coletivo e deste com o indivíduo, fortalecendo e protegendo-se mutuamente. Como cita

Viveiros de Castro: É a forma pela qual o desconhecido é tornado conhecido. (CASTRO,2018)

Os Guaianá tinham o domínio de todo o território como descreve Benedito A. Prezia (2010), a partir dos relatos que aparecem documentados pelos cronistas. Habitavam da costa litorânea entre São Vicente e Caraguatatuba, subiam pela serra do Mar em direção ao planalto, tendo suas gentes se espalhado até a divisa do Rio de Janeiro e as fronteiras dos estados de Minas Gerais e da Bahia.

São descritos como dóceis e colaborativos, possuíam o que os colonos descreviam como língua travada, o que indica ser do tronco Jê, e viviam em pequenos clãs familiares, nômades, coletores e caçadores, cultivavam milho e batata doce, e consumiam o tabaco, que não podia faltar. Tinham também uma característica marcante de sua alimentação, a pinha da araucária, que era muito utilizada. Não eram afeitos às guerras, mas defendiam bem seus territórios dos ataques dos vizinhos, os Tamoyos, manejando com destreza o arco e a flecha. (Soares de Sousa, 1587 In: Prezia p.197)

Segundo descreve Frei Gaspar da Madre de Deus (In Prezia, p.185) Tibiriçá era seu “Rei ou Cacique” ([1797]1975:54). Possuía grande influência entre os clãs e mesmo antes de 1557, fez alianças com João Ramalho, e juntos foram responsáveis por estabelecer parcerias políticas com os portugueses. Essas parcerias políticas em geral eram fortalecidas pela prática do cunhadismo, e uniram os Guayaná à várias famílias de aventureiros estrangeiros, portugueses e europeus, o que contribuiu para a dominação

territorial e social no período colonial. Essas descendências tornaram-se numerosas, e, nos tempos contemporâneos, ainda se encontram presentes nos territórios originais, porém, por uma definição identitária imposta pelos padrões xenofóbicos e civilizatórios europeus, não são lidos como originários.

Lutando contra o apagamento e esquecimento: onde estão, atualmente, os Guaianá- Muiramomi dos Campos de Piratininga?

Levantado todo esse contexto histórico-social e a importância e presença dos Guaianá Muiramomi na região que hoje chamamos Ribeirão Pires e Mauá fica a pergunta: onde estão, atualmente, os Guaianá dos Campos de Piratininga? Se resistiram, onde e como sobrevivem os descendentes deste povo que era contabilizado por volta do ano de 1500 em cerca de um milhão de indivíduos.

Será possível que, apesar da força política e da numerosa descendência, o povo Guaianá-Muiramomi, tão importante e marcante na formação do Estado de São Paulo, tenha se extinguido como decretou o Estado?

É no questionamento das teorias antropológicas, obcecadas pelos marcadores da diferença cultural, que podemos avançar para responder essas questões. A história e a percepção identitária indicam a Silvia Guayná-Muiramomi que estão vivos e presentes, e o caminho que é apontado como objeto de pesquisa é a probabilidade real de terem sobrevivido à tentativa de apagamento e silenciamento. Para provar a hipótese levantada por ela se fez necessário uma busca pela via da história oral com o intuito de encontrar evidências de que o povo Guaiana-Muiramomi resiste e

reexiste reinventando dinâmicas coletivas a partir das histórias familiares e que já iniciaram um movimento de etnogênese dentro de seu território ancestral e originário.

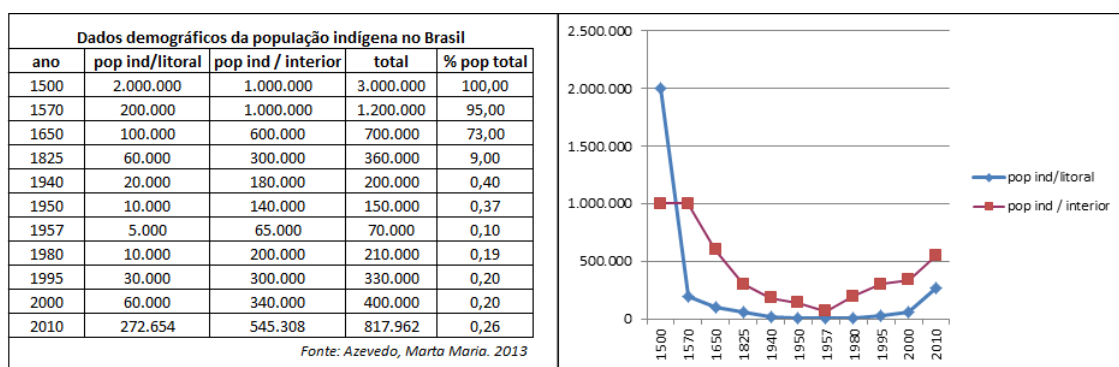
Se seus descendentes, embora miscigenados, ainda estão presentes nos territórios paulistas, quais foram os critérios antropológicos e os mecanismos políticos e sociais que levaram os Guayaná a serem declarados extintos?

O termo “apagamento”, no dicionário Michaelis, é trazido como o “ato ou efeito de apagar (-se), extinção, eliminação. Se analisarmos os termos descritos separadamente, o primeiro apagar-se, exprime um movimento próprio de findar-se, enquanto os outros dois termos, extinção e eliminação subentendem uma ação externa que leve ao desaparecimento do outro.

De 1500 a 1957, ao considerar a linha decrescente da população indígena, podemos concluir que as políticas de integração e apagamento étnico-racial, obtiveram sucesso, construindo assim o que até pouco tempo atrás era chamado de “democracia racial” no Brasil. Novas categorias de classe social vão se interpondo à questão étnica, como a classe trabalhadora, os latifundiários, os comerciantes, e, nesse processo o sujeito indígena vai sendo integrado a outras dinâmicas culturais e sociais e vai se acomodando a nova paisagem do território e de si próprio. Os povos originários compreendem que a dissociação da identidade indígena permitiria ao indivíduo sua emancipação jurídica, alcançando direitos como posse de terra, trabalho e mobilidade territorial, uma vez que a tutela do Estado, exercida pela FUNAI

sobre as coletividades reconhecidamente indígenas era de tal modo coercitiva, que o sujeito ao se ausentar da aldeia tinha que solicitar permissão ao agente da FUNAI e, caso não retornasse no prazo combinado, imediatamente era dado como integrado e perdia sua identidade étnica, o chamado RANI, Registro Administrativo de Nascimento Indígena. (Depoimento oral do Pajé Auadju Pitoto, da Tekoá Piaçaguera - Peruíbe/SP).

Figura 1- Dados demográficos da população indígena no Brasil



Fonte: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>

Mas, a partir da década de 1990, como o gráfico apresentado na figura 01 demonstra, o crescimento da população indígena surpreendeu as expectativas. O que poderia ter dado causa a este movimento de aumento populacional?

“De 1991 a 2010 o número praticamente triplicou, fato que se deve principalmente às mudanças na própria conjuntura legal do Estado brasileiro, fruto das mobilizações e reivindicações dos movimentos indígenas, que, pela primeira vez, na Constituição

Federal de 1988, reconheceu o direito de continuidade das memórias, histórias e identidades indígenas.” (FERNANDES, 2015).

A hipótese que levanta em seus estudos para explicar a etnogênese dos povos originários tem como base duas conquistas legais que mudaram de forma radical os direitos dos povos originários no território nacional. A promulgação da Constituição de 1988 e a submissão do Brasil à Convenção 169 da OIT, fez com que as identidades étnicas dos povos originários recuperassem seu valor e sua soberania, o que iniciou um movimento de resgate e autodeclaração de povos em todo o território nacional, agora em uma outra dinâmica social e política.

Para João Pacheco de Oliveira Filho (1998) o conceito de etnogênese pode abarcar tanto a reinvenção de etnias já conhecidas, como também o surgimento de novas identidades, a partir de um ponto convergente que engloba ancestralidade, territorialidade e espiritualidade comum. Já Maria Sylvia Porto Alegre (1998) salienta o sentido político do sujeito que se posiciona etnicamente, e que a dimensão política é uma importante relação de poder e vem no sentido de reorganizar as dinâmicas sociais por ele suportadas e que estão ligadas histórica e culturalmente aos sujeitos coletivos. Miguel Alberto Bartolomé (2006) lembra que a etnogênese é parte constitutiva do próprio processo histórico da humanidade, e não se restringe ao momento presente

Nesse sentido, o estudo que realizou é de observação pragmática das fricções interétnicas a que foram submetidos os Guaianá-Muiramomi, partindo da história oral contida nas

narrativas familiares e que resultaram em uma dinâmica de resistência própria, mas que conserva traços de territorialidade e narrativas familiares que possibilitam renovar laços afetivos e vínculos coletivos, num movimento de resgate e renascimento social contrastivo, apontando caminhos de cura e etnogênese.

3 A avó e a neta: relatos

A partir das linhas abaixo surgem relatos memorialísticos sobre a avó Emília Correia apresentados pela neta Silvia Muiramomi:

A cena que me vem recorrente é da minha avó, sentada na cozinha, pitando seu cachimbo e observando o mundo que a rodeava, como se estivesse alheia a todos os aspectos sensoriais e racionais do que se passava à sua volta. A imagem é de alguém em deslocamento, que não se insere no contexto e que espera. Uma espera de algo que nunca chegou.

Muito provavelmente ela já não tinha mais a apreensão de todos os detalhes de sua ancestralidade ou cultura, porém mantinha estreitos laços com fios de memória ancestral nas histórias que contava sorrindo, de como ainda menina, o pai a chamava para ir à mata buscar mukutá (lenha). Ou mesmo da mãe preparando garrafadas que os fazendeiros da avenida Paulista vinham de charretes luxuosas ou veículos suntuosos, retirar para curar um parente querido. Lembro do guaco no fundo do quintal, as histórias de como curava as feridas dos filhos com o sarro do cachimbo ou com a brasa quente do fogão à lenha, e de como

benzia cortando com o machado o medo da criança andar. Mas também trazia as histórias do racismo vivido na pele, do esbulho do território ancestral, e depois da casa da família, e da maneira grosseira com o qual era escorraçada pela família portuguesa do marido, porque era índia, suja, fedida e porca. As lembranças do cativeiro, nos primeiros anos de união e da fome, frio e miséria a que foi submetida enquanto o português e sua família vendiam os lotes de terras e se enriqueciam.

Anos depois a consciência da presença indígena passou a me cutucar todos os dias, e, num movimento quase involuntário, a partir de uma certidão de nascimento da minha avó, lavrada em 1939, iniciei uma busca insana e incansável pelas raízes indígenas ancestrais. Quem era, qual seu povo, por que se submeteu ao jugo do português? Perguntas que não tinham respostas, uma vez que ela já havia falecido e muitas de suas memórias foram enterradas com ela.

A busca se iniciou pelo museu da cidade, em uma sala cheia de artefatos indígenas que trazia um aviso na porta de que “não havia vestígios” de indígenas na região. Foi a primeira vez que Silvia sentiu na pele e na alma, a exata definição de “apagamento”. Como não existia, se minha avó era indígena, nascida na cidade e faleceu somente em 1999? Impossível não recordar, naquele momento, o desprezo da professora quando eu, ainda menina, dizia entusiasmada no dia do índio, 19 de abril, que minha avó era indígena, e a resposta vinha pronta: “ Ah! Tá, mas agora vai se

sentar.” Eu devia ter uns 7 a 8 anos, mas senti na pele e na alma, a exata definição de “silenciamento”.

Há 4 anos iniciou essa pesquisa pelas suas raízes, sua ancestralidade e pela honra da avó materna. E as dificuldades foram tantas, os obstáculos muitas vezes intransponíveis, pois exigiu uma análise objetiva para qual nunca se esta instrumentalizado acadêmica e cientificamente para elaborar. Foi então que um ano após iniciada a busca decidiu que cursar Sociologia seria a melhor forma de compreender o que tinha historicamente acontecido com o povo da sua avó, o povo ao qual hoje reconhece como seu, do qual sequer sabia a etnia. Teve um problema e precisava de uma solução, que surgiu como uma oportunidade de construir ferramentas críticas a cerca de si mesma, do mundo e seus processos.

4 A ciência como instrumento para entender a etnogênese e o apagamento

O caminho adequado foi voltar à sala de aula e estudar sociologia. Lakatos (1982) define sociologia como o estudo científico das relações sociais, das interações entre os grupos humanos. Enuncia também se tratar de uma ciência não normativa, pois se baseia em estudos objetivos que investigam a natureza dos fenômenos sociais.

Se a sociologia permite a observação científica e sistemática do fato social, como Emile Durkheim propõem, pode, mesmo estando imbricada no processo de reorganização de identidade

étnica, ser o auxílio que permitiria encontrar as respostas que enquanto sujeito e objeto de estudo se propunha a buscar.

Entender como as coletividades étnicas sobreviveram às políticas de apagamento identitário promovida pelo Estado e, hoje empreendem um movimento de resistência étnica por meio do resgate de costumes e da tradição oral nas narrativas familiares, bem como a permanência no território original, ainda que de forma invisibilizada e periférica, permitindo a eclosão de um movimento que recria laços socioculturais, abrindo espaço para o surgimento do autorreconhecimento coletivo e étnico, também chamado de etnogênese.

Segundo Peruzzo e Ozzi (2020), o direito à autoidentificação está intimamente ligado ao conceito de identidade, sendo esse um direito fundamental. Quando relacionado às questões étnicas dos povos originários, assume também um aspecto político de resistência e sobrevivência em face ao jugo do opressor colonialista.

A apropriação do direito à autodeclaração serviu, e ainda serve, como ferramenta de exclusão e apagamento étnico, colocando no “não lugar” etnias inteiras, que, ao deslocar a legalidade do direito auto declaratório do sujeito para o Estado, fere seu preceito fundamental ao autorreconhecimento.

Nesse aspecto, a antropologia indígena, ainda na atualidade, tem dificuldade de compreender as dinâmicas socioculturais que estão imbricadas nos processos de etnogênese em contexto urbano de povos indígenas do Nordeste, do Sudeste e de outras regiões. Darcy Ribeiro (1995) já antevia essa dificuldade quando

descreveu etnias como “categorias relacionais entre grupos humanos, compostas antes de representações recíprocas e de lealdades morais do que de especificidades culturais e raciais”.

Entende-se portanto que, apesar das inúmeras tentativas de conceituar teoricamente os critérios de identidade étnica, a história de colonização do território, bem como os diversos mecanismos de resistências encontrados por esses povos para, de alguma forma, sobreviver ao apagamento, criam dinâmicas específicas para cada população, e tais mecanismos de resistência identitária devem ser observados dialogicamente entre o pesquisador e o objeto de seu estudo, para que os padrões sejam identificados e categorizados, produzindo os espaços das dinâmicas emergentes e inovadoras que surgem no movimento da etnogênese.

5 A ferrovia e o esbulho territorial

Segundo Cristhian Teófilo da Silva (2005) “as pesquisas sobre etnicidade são o estudo da organização social da diferença cultural, ao invés do estudo da organização social do culturalmente diferente, ainda que este estudo seja imprescindível àquele e vice-versa. O que torna possível uma antropologia das relações interétnicas é o fato de os grupos étnicos não surgirem do isolamento geográfico, mas de processos sociais produtores da diferença cultural.”

Sendo assim, toda vez que o Estado, por meio de dispositivos teóricos, burocráticos e tecnicistas, tenta enquadrar um povo originário num sistema sociocultural que despreza as interações

histórico sociais desse grupo, comete o etnocídio, emparedando o direito fundamental à auto identificação e causando uma ruptura social que, de certa forma, vem sendo resgatada por esses povos originários, que se reconhecem entre si e constroem novas dinâmicas socio culturais, as vezes resgatando velhos costumes que permeiam o coletivo, outras vezes recriando língua, espiritualidade e coletividade.

Assim, os Guaianá dos campos de Piratininga, considerados misturados e extintos, vivem um drama que Ribeiro (1970) identifica e considera que “não pode ser reduzido a um questionamento sobre eles serem indígenas ou não, uma vez que foram submetidos a processos de integração nacional (aldeamento, acamponesamento e proletarização são apenas alguns desses processos), mas em como reconhecer a permanência de suas identidades indígenas particulares a despeito das transfigurações étnicas a que foram submetidos”.

A investigação histórica, territorial e a análise de narrativas orais dos núcleos familiares dos descendentes dos Guaianá-Muiramomi, a partir de uma abordagem pragmática e sociológica, indica caminhos para atualizar os conceitos antropológicos de identidade étnico-racial.

Quando analisamos a narrativa dos remanescentes Guaianá-Muiramomi e, a partir delas mapeamos costumes e convergências narrativas que se repetem, criando unidades narrativas que representam elos culturais, as vezes como fotos amareladas e gastas, mas que possibilitam identificar padrões que legitimam

pertencimentos étnico culturais. No caso dos Guaiana-Muiramomi, a ferrovia tem um papel determinante, pois as histórias familiares sempre são permeadas pelo envolvimento no processo de construção, na violência do esbulho territorial por onde os trilhos passavam e também na extensão de território onde identificamos remanescentes em locais tão variados como Mauá, Suzano, Nazaré Paulista, Santo André, São Miguel Paulista entre outros, todos parte de um território dado em Sesmaria de 1580, por Jeronimo Leitão, à povos do Planalto de Piratininga.

6 A questão censitária

“Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista..”(QUINJANO, 2005)

Sob a perspectiva de Anibal Quinjan (2005), a escola de Malinowski, que elaborava o trabalho de campo em coletividades isoladas, geograficamente e culturalmente, do restante das sociedades não indígenas, corrobora para o discurso de dominação e poder empreendido pelas potências colonialistas. A prática científica da valorização de traços culturais exóticos e específicos garantia a legitimidade das identidades, e, por outro lado, acelerava o movimento das assimilações violentas por meio do apagamento da língua, do esbulho do espaço geográfico e da proibição de uma espiritualidade que não fosse a aceita pela sociedade dominadora. Esse mecanismo, movido pela ciência eurocêntrica, viabilizou o

apagamento dos pertencimentos étnicos e possibilitou a invisibilidade política do dominado.

No ano de 1815, a população de Caaguassu e São Bernardo, era de 1419 moradores, dentre os quais 711 eram descritos brancos, 311 negros e 397 pardos entre livres e cativos. Aos brancos cabia a propriedade da terra (Plens, 2016). Já em 1870, censo realizado por Manuel Eufrasio de Azevedo Marques, indica uma população de cerca de 4700 habitantes, entre forros e escravos, estrangeiros e brasileiros. (Godoy, 1978)

O Censo Demográfico 2010, no volume que trata das características gerais dos indígenas, avalia como complexa a obtenção de informação sobre a identidade indígena. Das causas que identificou como responsáveis pela complexidade elencou (IBGE 2010):

- Receio de sofrer discriminação
- Experiências negativas relacionadas à identidade indígena
- Intenso processo de miscigenação
- Falta de evidências documentais para reconhecer a identidade étnica

Em sua análise de resultados, o IBGE também reconhece que a captação de indígenas por critérios de cor ou raça pode levar uma subenumeração da população indígena no país (IBGE, 2010), pois essa categoria populacional não se insere na categoria cor/raça ou seja nos critérios do colorismo adotados desde os primeiros levantamentos demográficos desde 1872.

**Figura 2 -Classificações raciais utilizadas nos censos nacionais no Brasil –
1872-2010 – recorte 1872-1960**

Classificações raciais utilizadas nos censos nacionais no Brasil — 1872-2010

CATEGORIAS DE COR/RAÇA	1872	1890 (raça)	1920 (1)	1940	1950	1960
Branca	Presente	Presente, também entendido como resultado de mestiçagem	-	Presente	Presente	Presente
Preta	Presente, combinado à condição de livre/escravo	Presente, apenas para africanos ou nascidos no Brasil por uniões endogâmicas	-	Presente	Presente	Presente
Parda	Idem	Ausente	-	(2)	Presente, designando os que se declararam índios, mulatos, caboclos, cafuzos	Presente, designando "mulato, caboclo, cafuzo, etc." e indígenas vivendo fora dos aldeamentos indígenas
Mestiça	Ausente	Designa população originada da mistura de "pretos" com os contingentes migratórios "brancos". Não abrange pretos+caboclos nem pretos+mestiços	-	(2)	Ausente	Ausente
Caboclo	Presente, compreende os indígenas	Ausente	-	(2)	Ausente Subsumido na categoria "pardo"	Ausente Subsumido na categoria "pardo"
Amarela	Ausente	Ausente	-	Presente	Presente	Presente
Índigena	Ausente	Ausente	-	Ausente	Ausente Subsumido na categoria "pardo"	Presente, designando apenas "índigenas vivendo em aldeamentos ou postos indígenas"

(continua)

Fonte: Anjos, 2013

Figura 3 – Classificações raciais utilizadas nos censos nacionais no Brasil – 1872-2010 – recorte 1980-2010

Classificações raciais utilizadas nos censos nacionais no Brasil — 1872-2010

CATEGORIAS DE COR/RAÇA	1970 (1)	1980 (3)	1991(3)	2000 (3)	2010
Branca	-	Presente	Presente	Presente	Presente
Preta	-	Presente	Presente	Presente	Presente
Parda	-	Presente "para as diferentes de branca, preta e amarela, tais como mulata, mestiça, índia, etc."	Presente "declarações diferentes de branca, preta amarela ou indígena, tais como mulata, mestiça, cabocla, cafuza, mameluca, etc."	Presente "pessoa que se enquadrar como parda ou se declarar mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça"	Presente
Mestiça	-	Ausente Subsumido na categoria "pardo".	Ausente Subsumido na categoria "pardo".	Ausente Subsumido na categoria "pardo".	Ausente
Caboclo	-	Ausente	Ausente Subsumido na categoria "pardo".	Ausente Subsumido na categoria "pardo".	Ausente
Amarela	-	Presente "só para pessoa de raça amarela"	Presente	Presente "de origem japonesa, chinesa, coreana, etc."	Presente
Indígena	-	Ausente Subsumido na categoria "pardo"	Presente "dentro e fora do aldeamento"	Presente, "para os que vivem em aldeamento, como as que vivem fora de aldeamento"	Presente (com questões específicas)

FONTE: IBGE (1940a, 1950a, 1960a, 1980, 1990, 2000, 2010).

"Instruções...", (1890).

"Recenseamento...", (1872).

Camargo, (2010).

(1) Não houve investigação do quesito "cor" neste Censo. (2) Todas as categorias declaradas designando mestiçagem foram subsumidas com um traço horizontal ("-") na coleta (Camargo, 2010). (3) Quesito pesquisado apenas para a amostra.

Fonte: Anjos, Gabrielle – A questão cor ou raça nos censos nacionais, 2013

Segundo Anjos (2013), as representações propostas pelo Estado para descrever a população incorrem, invariavelmente, nas representações sociais binárias entre brancos e não brancos, ou seja, na dinâmica entre o dominador e o dominado.

7 A educação e o etnocídio

Alia-se a prática censitária colonialista excludente, as práticas educacionais adotadas a partir da chegada da Companhia de Jesus ao território brasileiro. Em 1553, quando o governador geral Thomé de Souza acompanhado pelo Padre Nobrega e mais cinco jesuítas aportaram no planalto paulista, iniciou-se então uma empreitada com base na educação inaciana, que tinha como estratégia conhecer a cultura, a língua e a espiritualidade do nativo para, em seguida, tomar sua alma, como descreve Barbosa (2006), sobre o projeto de educação inaciano que considera “a linguagem como um dos instrumentos mais eficientes para seduzir o coração do índio”. Sendo assim, os Jesuítas logo se empenharam para aprender e traduzir a língua nativa para implantar a pedagogia da fé. Uma vez instalados no planalto paulista, José de Anchieta, Manuel Viegas e outros jesuítas passaram a investir na integração dos indígenas nas reduções/aldeias, trazendo as crianças que, tanto aprendiam o idioma português como ensinavam aos padres o idioma nativo, havendo assim uma relação de troca de saberes. Essas crianças eram agentes multiplicadores da língua e da religião dos jesuítas, criando assim um ambiente de troca e interação entre os indígenas e os colonos.

Já em 1759, as Reformas Pombalinas expulsaram a Companhia de Jesus do território e impuseram a língua portuguesa como idioma nacional, proibindo o uso das línguas nativas, inclusive aos colonos. Esta ação, somada as proibições de rituais e costumes tradicionais já impostas pelos jesuítas, terminou

por descaracterizar definitivamente as sociedades indígenas dos povos originários de São Paulo, relegando- os definitivamente ao não lugar dos caboclos, ribeirinhos e pardos, onde a identidade étnica era motivo de racismo e muitas vezes de risco de morte.

8 O apagamento

Diante desse cenário, as leis que garantiam o território originário ao habitante indígena, passaram a exigir que este apresentasse traços de cultura, língua e espiritualidade característicos, para permitir a identificação do sujeito como povo originário. Uma vez tendo suas características deslocadas pelas políticas de apagamento étnico, sendo elas: reclassificação censitária genérica e proibição de usos e costumes e de língua originária. O Estado então, por meio de seus agentes militares e de estudos antropológicos que nasciam da perspectiva do dominador, como teoriza Aníbal Quinjano (2005), decretava a extinção de um povo/etnia, integrando suas terras à União e as vendendo ou cedendo aos colonos.

Todas essas manobras permitiram, portanto, que as vilas se ampliassem em cidades, e os espaços urbanos fossem criados a partir da negação institucionalizada da presença indígena no território, e, por meio de mecanismos sociais elitistas, o racismo estrutural foi sedimentado no senso comum coletivo, estabelecendo a segurança jurídica necessária para legitimar o esbulho da terra. Sob a tutela do Estado, os povos originários remanescentes tiveram seu lugar naturalizado dentro das reservas

e aldeias, sendo o espaço urbano um território não amigável e não natural à presença indígena.

O último levantamento censitário do IBGE realizado em 2010, identifica um crescimento de 10,8% na população indígena, um crescimento muito acima da média da população brasileira que foi de 1,6%. A evolução do número de brasileiros que se considerava indígena cresceu 150% na década de 1990, segundo informações divulgadas pela FUNAI (<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>).

O gráfico apresentado na Figura 1, dá conta da violenta ação de eliminação, empreendida pelo colonizador, para dominar o território nacional. Se, em 1500, as estatísticas oficiais dão conta de 3 milhões de indivíduos nativos originários no território e, cerca de 440 anos depois, somam-se apenas 200 mil, fica claro que essa população originária sofreu a mão pesada colonialista, levando à extinção de muitos povos e etnias, o que de certa forma pode caracterizar crime de genocídio.

Porém se olharmos mais atentamente a linha evolutiva do gráfico, vamos notar que a população que se auto reconhece indígena começou a apresentar um crescimento significativo a partir de 1957 nos territórios do interior do país e em 2000 nos territórios que ocupam a faixa litorânea. A esse fenômeno de ressurgência e crescimento populacional a antropologia convencionou chamar de etnogênese.

9 A etnogênese

Durante muito tempo a antropologia, eurocentrada e focada na diferença cultural, foi o instrumento técnico de legitimação e de apagamento dos pertencimentos étnicos, uma vez que, descontextualizada da trajetória histórica de dominação e esbulho dos povos originários que receberam o impacto da invasão europeia nos primeiros séculos de colonização, buscava por meio de marcadores culturais e ocupações territoriais, viabilizar a autodeclaração e o reconhecimento do povo e de seu pertencimento étnico.

Segundo José Mauricio Arruti (2001/2005), o Nordeste, que no século XVIII contava com aproximadamente 60 aldeamentos, nos quais viviam cerca de 27 povos indígenas, em 1880 já haviam sido declaradas extintas, por força de uma fundamentação tecnicista que reclassificou os indígenas para caboclos, o que permitiu a extinção de seus aldeamentos e os impediu de reivindicar direitos exclusivos de povos originários. Deslegitimados em seus pertencimentos étnicos, por força de uma classificação antropológica, foram convertidos em população “brasileira”, os pardos mestiços, foram proletarizados, e tiveram suas terras incorporadas à União. Suas práticas culturais e religiosas, fora do contexto da aldeia, foram proibidas e criminalizadas e suas lideranças políticas e religiosas perseguidas e muitas vezes assassinadas. Dispersos no contexto urbano e periférico, mantiveram a memória familiar e oral de suas identidades como resistência de narrativa étnica e de construção identitária.

Ainda Segundo Arruti (2001/2005), por volta de 1920 surgem os primeiros movimentos de etnogênese nas populações de caboclos e ribeirinhas que tomaram de assalto os antropólogos adeptos do Indigenato da escola de Malinowski, obrigando-os a rever suas teorias identitárias baseadas em uma visão evolucionista. A partir de então, o órgão indigenista oficial passou a atuar no Nordeste, provocado pela etnogênese e reconhecimento do povo Carnijó de Águas Bellas/PE), que, neste processo reuniu novamente cultura e espiritualidade e coletivamente se reconheceram como indígenas originários e se rebatizaram de Fulni-ô, recriando laços e lealdades sociais e culturais

A antropologia indígena precisa urgentemente se debruçar de forma imparcial e buscar novos parâmetros de conceituação de identidade étnica e coletiva, mais próxima da práxis, mais comprometida com o contexto histórico de dominação e apagamento empreendido pelo colonizador em cada espaço territorial e buscar identificar a resistência étnica e os laços coletivos de identidade genealógica e oral em contraponto às tentativas de conceituação teóricas consagradas pelo discurso eurocêntrico de dominação adotado até o presente pela academia.

Reconhecer nas velhas práticas etnográficas uma ferramenta política de apagamento étnico e empreender novos parâmetros, principalmente quando o processo de etnogênese se dá em contexto urbano é um trabalho de reorganização teórica do fazer antropológico que não pode ser importado, uma vez que trata de processos específicos do território nacional, e de culturas e

sociedades que sofreram uma diáspora intelectual violenta de seu modo de ser original e de seu pertencimento étnico-racial.

O entendimento conceitual de identidade étnica, amplia o direito à autodeclaração e à heterodeclaração que são base para as ações do Estado no reconhecimento da pertença étnica e das políticas públicas destinadas a população indígena em contexto urbano. Um debate que quer o enfrentamento da antropologia indígena enquanto mecanismo coercitivo a serviço do dominador versus o pragmatismo do fato social dos coletivos étnico-raciais como objeto da sociologia e das interações sociais dialógicas e dinâmicas entre os grupos humanos.

História Oral tem se afirmado pelo seu poder de dar voz a uma parcela da população anônima e/ou excluída que marginalizada por uma perspectiva dominante acabaria se perdendo. O uso das fontes orais tem potencial para gerar novas perspectivas para a historiografia contemporânea e acrescentar a isso uma dimensão viva com atores e testemunhas dos fatos e acontecimentos estudados. (Gonçalves; Thum, 2019).

Segundo Nunes *et al.* (2017), o estudo qualitativo por meio de entrevista narrativa permite ir além da transmissão de informação, permite que o pesquisador atento capture tensões, emoções que revelam a experiência subjetivada do narrador. Para Muylaert *et al* (2014) apud Nunes e outros (2017) essas nuances são obtidas por meio de observação de tom de voz, mudanças na entonação, pausas e expressões faciais, linguagens para- linguísticas, que

permitem a compreensão para além da palavra e podem ampliar a análise do pesquisador.

No entendimento de Gonçalves e Thum (2019), após o registro das narrativas orais, cabe ao pesquisador construir o produto final, organizando e interpretando as memórias e suas implicações históricas e documentais, dando sentido e concretude a história individual e coletiva do grupo pesquisado. Portanto um processo dialógico entre objeto de estudo e pesquisador, que extrai o fato social da análise narrativa e o objetiva sociologicamente no contexto coletivo e cultural.

O produto final dessa nova etnografia, ancorado nas características socioculturais de cada região territorial estudada, é a redenção de um processo violento e genocida, ampliando a diversidade e respeitando a autodeterminação como legítima ferramenta de construção do sujeito social e de sua participação política no meio em que historicamente se desenvolveu e pertence. Esse simples movimento resgata coletivamente as ancestralidades silenciadas e recolora a paisagem num outro tom, não mais o tom da pele, mas a voz da raiz étnica resgata.

Referências

- ANJOS, Gabrielle. A questão cor ou raça nos censos nacionais – Indicadores econômicos FEE – Vol. 41, n.1 – 2013 – ISSN 1806-8987.
- ARRUTI, José Mauricio. Etnogêneses indígenas - https://pib.socioambiental.org/pt/Etnog%C3%AAneses_ind%C3%AADgenas – Povos indígenas do Brasil 2001-2005.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje – Brasília - LACED – Museu Nacional/2006.

BARBOSA, Maria de Fátima Medeiros. As letras e a cruz: pedagogia da fé e estética religiosa na experiência missionária de José de Anchieta, S.I. (1534-1597) - Prêmio Bellarmino 2005 – Editrice Pontifice Università Gregoriana, 2006 – Roma – Itália.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político - <https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000100002> - 2006.

BOTACINI, Roberto. A história de Mauá- Editora Combrig / 1979 – Ribeirão Pires/ SP

BOTACINI, Roberto. A. Ribeirão Pires...sua história – Ed. DGABC – 1979. Ribeirão Pires/ SP

CARDOSO, Victor José Mendes. Santo André, a Vila perdida na Borda do Campo / Unesp/ Departamento Botânica – Campus Rio Claro.

CASTRO, Eduardo Viveiros de Castro. A antropologia perspectivista e o método de equivocação controlada – ACENO – Revista de Antropologia do Centro Oeste, 247-264 – 2018 – ISSN2358-5587.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010 – Características Gerais dos indígenas: Resultados do Universo, ISSN 0104-3145 Censo demogr., Rio de Janeiro, p.1- 245, 2010.

DURKHEIN, Emile. As Regras do Método Sociológico – 1ª edição – Editora Martin Claret – 2001.

FERNANDES, Rosani de Fátima. Povos Indígenas e Antropologia: Novos paradigmas e demandas políticas - Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 322-354, jan. / jun. 2015- UFPA.

GODOY, Joaquim Floriano de. A Província de São Paulo – Coleção Paulística, Vol. XII Governo do Estado de São Paulo 1978 – São Paulo, SP.

GONÇALVES, Clarice Janaina de Oliveira; THUM, Carmo. Fontes Orais e Memória na Pesquisa – X Encontro Regional Sul de História Oral – UFPR/PR 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Sociologia Geral – Editora Atlas – 4º edição – 1982.

LEME, Luís Gonzaga da Silva. Genealogia Paulistana – Vol.I – pag 1- Casa Duprat e Cia, 1903.

MONTEIRO, John Manuel. Negros da Terra, índios e bandeirantes nas origens de São Paulo – Companhia das Letras – 2ª reimpressão – 1994.

NUNES, Larissa Soares e outros. A análise narrativa como instrumento para pesquisas qualitativas – Revista Ciências Exatas – Vol.23 – N.1, p.10 – 2017

OLIVEIRA, João Pacheco de. A viagem de volta, etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena – 2ª ed. Livraria LACED/2004

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais - Conferência realizada no concurso para professor-titular da disciplina Etnologia, Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 11 de novembro de 1997.

PERUZZO, Pedro Pulzzatto; OZI, Giulia. O direito à auto identificação dos povos indígenas como direito fundamental – www.ufsm.br/revista_direito, v.15, n.2/ 2020.

PLENS, Cláudia R. A arqueologia da São Paulo Oitocentista: Paranapiacaba – Annablume/ arqueológica, 2016.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. 1998. "Rompendo o silêncio: por uma revisão do "desaparecimento" dos povos indígenas". Ethnos: Revista Brasileira de Etno história,

2(2). <https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000100002>.

PREZIA, Benedito Onofre. Os Tupis de Piratininga, acolhida, resistência e colaboração – Monografia PUC/SP – 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina – CLACSO – Buenos Aires, 2005

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil – 1ª ed. Digital – Editora Global 2014.

SHADEN, Egon. Os primitivos habitantes do território paulista – Artigo publicado no OESP em 25/01/1954.

SILVA, Cristhian Teófilo da. Identificação étnica, territorialização e fronteiras: A perenidade das identidades indígenas como objeto de investigação antropológica e a ação indigenista – Revista de Estudos e Pesquisa, Funai, Brasília, v.2, n.1,p.113-140, jul.2005.

WEBER, Max. Economia e Sociedade, Fundamentos da Sociologia compreensiva – v.2 – Editora UNB/2012

ZANFORLIN, Sofia Cavalcanti. Da diáspora às etnopaisagens: diversidade e pertencimento nas migrações transnacionais – v.10, n.3, set/dez 2016 – SP.

www.familysearch.org – in Emilia Correa – ID GZTJ-K5S

Capítulo 3

Nos caminhos do quilombo: notas sobre uma metodologia de pesquisa assentada em conhecimentos científicos e tradicionais

Ozeias de Almeida Santos⁷

Mateus de Almeida Pardo Sampaio⁸

Introdução

Este capítulo se propõe a compartilhar com a comunidade interessada alguns dos aspectos desenvolvidos enquanto percurso metodológico na elaboração da tese de doutorado intitulada “Estratégias de sobrevivência e territorialização quilombola da Comunidade Santo Antônio, município de Antônio Cardoso (BA), pós-abolição de 1888: território de resistência no espaço agrário da Bahia - Brasil”, defendida na Universidade de São Paulo, Programa de Geografia Humana, no dia 15 de agosto de 2024.

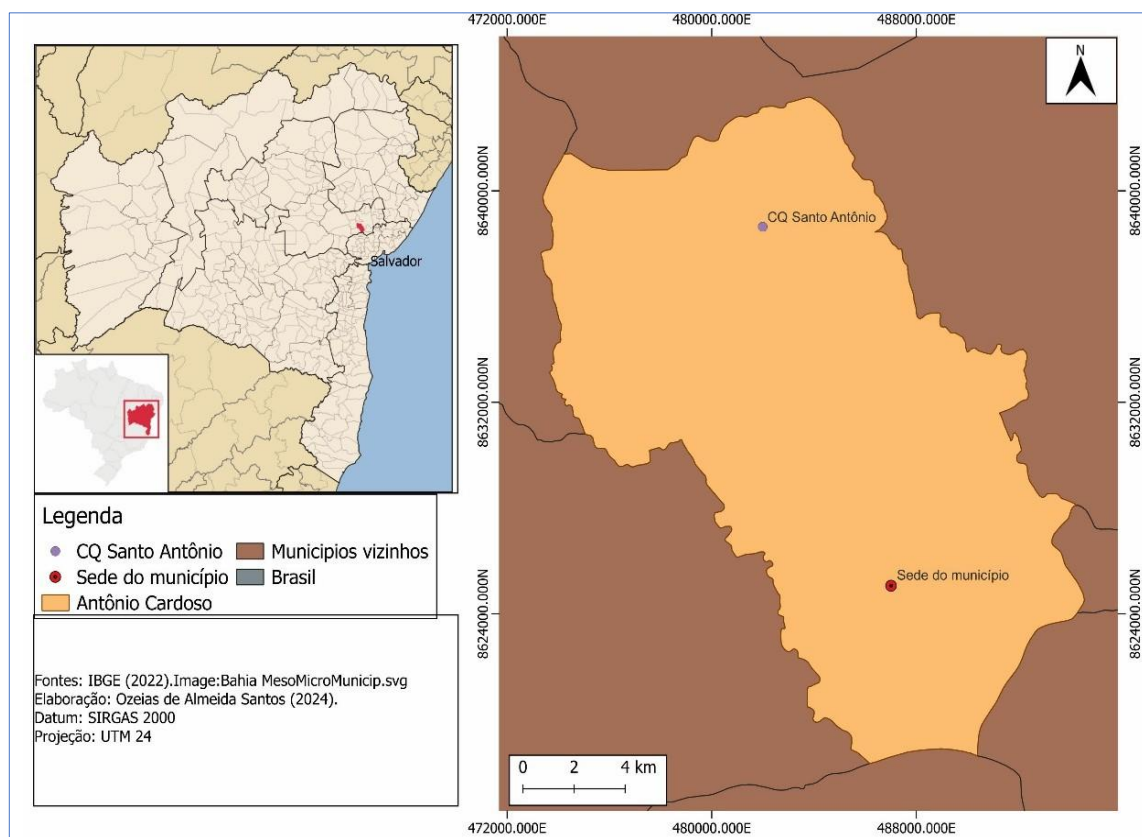
Tem como base, portanto, uma experiência de pesquisa realizada no Território Quilombola da Comunidade de Santo Antônio, município de Antônio Cardoso, Bahia. O atual município tem origem na antiga Freguesia de Nossa Senhora do Resgate das

⁷ Doutor em Geografia Humana. Universidade de São Paulo (USP). E-mail: ozeiasgeo.santos@gmail.com

⁸ Pós-Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: mapas@usp.br

Umburanas, do termo de Cachoeira, no limite regional entre o Recôncavo Baiano e o Agreste.

Figura 1 – Comunidade Quilombola Santo Antônio, localização no município de Antônio Cardoso – BA



Temos como objetivo compartilhar as experiências, concepções e aprendizados de cunho metodológico adquiridos no caminhar investigativo, conduzido por meio do diálogo permanente entre o conhecimento científico acadêmico contemporâneo e os saberes tradicionais da comunidade envolvida na pesquisa. Vale mencionar ainda que essa pesquisa deu continuidade, de certa forma, a outro estudo anterior e de natureza relativamente semelhante. Trata-se do relatório técnico “O território

e a pedra de rumo: uma experiência de delimitação territorial da Comunidade Quilombola de Paus Altos no município de Antônio Cardoso – Bahia” (SANTOS, O. A., 2017), apresentado para obtenção do título de Mestre em Planejamento Territorial na Universidade Estadual de Feira de Santana.

2 Discussões metodológicas

Dentre às múltiplas possibilidades de caminhos metodológicos, a pesquisa foi desenvolvida recorrendo à algumas especificidades que julgamos importantes serem destacadas. Estas são: Revisão bibliográfica (inclusive jurídica); Levantamento documental; História oral; Rodas de conversas, caminhadas livres e participação em ritos e Oficinas e Cartografia Social.

Nossa pesquisa teve, desse modo, uma parte do trabalho investigativo voltado ao levantamento de dados históricos e geográficos do município e da comunidade, cujo intuito era compreender as especificidades dos processos de escravização, liberdades e estratégias de sobrevivência no espaço pesquisado. Para cumprir tal etapa nos debruçamos em análises de arquivos cartoriais e outras fontes de dados do período de interesse da investigação, como foram os casos de jornais, revistas e outros documentos públicos. Estamos considerando aqui estas etapas como a pesquisa feita em “gabinete” (item 3). Teve ainda outra parte, na qual nos dedicamos ao estudo e levantamentos de “campo” (item 4), realizados através dos procedimentos alinhados à metodologia participativa: rodas de conversas, oficinas,

caminhadas coletivas, cartografia social, observação participante e realização de visitas para escuta das oralidades.

Ambas as etapas foram orientadas por leituras bibliográficas selecionadas para melhor dar conta dos objetivos propostos. Podemos dizer que todas estas etapas supracitadas foram trilhadas de maneira qualitativa, de acordo com o que Fígaro (2014) denominou como o uso da “triangulação metodológica”. Esta combina e cruza métodos e técnicas de pesquisa, tanto para a coleta de dados como para a produção do conhecimento acerca da realidade analisada a partir de diferentes olhares e interpretações, em diálogo permanente entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais da população envolvida em uma relação de complementariedade.

Tal triangulação, embasada em concepções teóricas como as apresentadas por Flick (1998) e Duarte (2009). O primeiro destaca as vantagens de se manter uma diversidade metodológica na investigação e o segundo defende que a tal premissa traz melhoraria na validação dos resultados alcançados. Assim, ao mesmo tempo em que os dados levantados e as orientações provenientes das leituras auxiliavam no processo de interpretação, também a realidade observada em campo contribuía para validação, descarte ou complementação dos dados coletados em outras fases da pesquisa e nas hipóteses elaboradas anteriormente.

3 Pesquisa de gabinete

Este item numero 3, por não apresentar grandes inovações no que tange à interligação entre conhecimento científico/acadêmico e o conhecimento tradicional, nem propor alguma forma participativa de se produzir pesquisa dita “de gabinete”, será relativamente mais resumido e curto do que o item número 4, onde as contribuições desse capítulo se pretendem mais significativas aos/as leitores/as.

3.1 Revisão bibliográfica (inclusive jurídica)

O percurso metodológico teve início com a abordagem qualitativa através da revisão de literatura sobre o local pesquisado e sobre conceitos-chaves correlatos à pesquisa, que serviram de base para a discussão teórico-conceitual e conhecimento sobre a realidade investigada.

Articulando fatos e ocorridos de escala local, estadual, nacional e mesmo mundial, foi elaborada uma espécie de “linha do tempo” abrangendo o período entre 1843 e 2019, cujo intuito eram o de melhor organizar o raciocínio histórico e geográfico do pesquisador principal e também comunicar de modo didático uma síntese da história local. Entre os principais elementos analisados de modo articulado, destacamos aqui, de modo resumido:

1843 - Criação da Freguesia de Nossa Senhora do Resgate;
1850 - Aprovação da Lei de Terras;
1871 - Promulgação da Lei do Ventre Livre;
1878 - Desmembramento da Freguesia de Nossa Senhora do Resgate das Umburanas do Termo de Cachoeira;

1879 - Anexação das Fazendas Cavaquinho, Sossego e Coqueiro à Freguesia de Nossa Senhora dos Remédios;
1883 - As Fazendas Cavaquinho, Sossego e Coqueiro voltam a pertencer à Freguesia de Nossa Senhora do Resgate das Umburanas; 1885 - Lei do Sexagenário;
1888 - Abolição incompleta da escravidão no Brasil; 1962 - Emancipação política de Tinguatiba (Umburanas) 1988 - Promulgação da Constituição Federal do Brasil
2000 - Início da Organização Associativa das Comunidades Rurais de Antônio Cardoso;
2003 - Publicação do Decreto 4887 que regulamenta o procedimento de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos;
2007 - Formação do Movimento Quilombola no município de Antônio Cardoso;
2010 - Certificação das primeiras comunidades quilombolas de Antônio Cardoso;
2012 - Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) contra o Decreto 4.887 e
2019 - Certificação do quilombo Santo Antônio.

3.2 Levantamento documental

Em paralelo a estas leituras foi realizada coleta e interpretação de dados históricos e geográficos sobre a área de estudo. Foi a partir da documentação histórica composta principalmente por livros cartoriais, documentos eclesiásticos e jornais de circulação local e regional da época que desenvolvemos o raciocínio analítico espaço- temporal para melhor entender as circunstâncias ligadas à escravidão e à liberdade.

As consultas foram realizadas em documentos produzidos no período compreendido entre os anos de 1858 até 1908. Além dos registros de imóveis, consultamos também as escrituras particulares de comercialização de escravizados na referida

freguesia com o objetivo de entender a trajetória histórica do processo de escravização e posterior conquista das liberdades das famílias que ocuparam as terras e se territorializaram onde atualmente está a Comunidade Quilombola de Santo Antônio.

Pode-se dizer que a principal fonte sobre o processo de formação do território pesquisado foram os livros de registros de escrituras públicas de compras e vendas de imóveis da freguesia. Já os livros eclesiásticos, com seus registros de terras, complementaram as informações, bem como dirimiram algumas dúvidas acerca da formação, uso e ocupação do pretérito do território analisado. Como fontes documentais complementares aos registros cartoriais, recorreremos a jornais e folhetins do período investigado, inclusive aqueles que se autodenominava “abolicionistas” para como isso tentar identificar possíveis desvios e inconsistências, comuns em certos tipos de fontes documentais históricas.

A maior parte do material foi encontrada no Cartório da Freguesia de Nossa Senhora do Resgate das Umburanas (atual município de Antônio Cardoso), Cartório de Notas da Vila de Santana do Camisão (atual município de Ipirá), Arquivo Público Municipal de Cachoeira Arquivo Público do Estado da Bahia e arquivo da Paróquia de Nossa Senhora do Resgate das Umburanas. Quanto aos jornais e revistas, estes foram encontrados na Coleção Digital de Jornais e Revistas da Biblioteca Nacional, e acessados através da Hemeroteca Digital Brasileira.

O objetivo da análise de tais documentos históricos foi entender como se deu o processo de formação e uso do território na área de estudo nas últimas décadas de vivência da escravidão e nos primeiros anos após abolição, em especial as duas primeiras décadas de liberdade. A fim de complementar os dados, validar ou descartar as informações levantadas, foram realizadas consultas a mapas e cartas antigas sobre a área de estudo e seu entorno.

Todas essas informações, no entanto, precisaram ser confrontadas com outras fontes com o objetivo de validá-las, descartá-las ou complementá-las, uma vez que entendemos que os documentos oficiais, devido aos seus ritos e formalidades da burocracia, são insuficientes para compreender as complexidades e subjetividades das múltiplas relações e realidades pretéritas que trazem seus rebatimentos até os dias atuais.

No decorrer de toda a pesquisa tínhamos a convicção de que os registros lavrados nos cartórios nos forneciam dados a partir das perspectivas dos escravizadores e de seus respectivos interesses. Compreendíamos que muitas informações presentes nos documentos foram intencionalmente alteradas ou omitidas com objetivos de beneficiar e proteger os senhores de escravizados, bem como, garantir e reafirmar a condição de submissão e mesmo animalidade atribuídas aos cativos para assim justificar a sua escravização.

Era imprescindível trazer para a pesquisa a narrativa da realizada a partir das perspectivas dos quilombolas, a fim de conseguir traçar a linha de raciocínio explicativa desse processo de

forma mais lúcida e mais próxima o possível da realidade vivenciada preteritamente pelos escravizados, cujas heranças ainda repercutem no território no presente e em suas respectivas relações sociais.

4 Pesquisa de campo

Os conhecimentos tradicionais da comunidade, preservados ao longo dos anos através das memórias e lembranças dos mais velhos foi acessado por meio do trabalho de campo no território. Para a realização da pesquisa, buscamos primeiramente a anuência da comunidade, a qual foi concedida pela Associação Comunitária Rural Quilombola de Santo Antônio e Adjacências (ASCORQUISA), inclusive com autorização para o uso de fotografias produzidas no decorrer das atividades. Logo de início foram apresentadas, discutidas e acordadas com a comunidade todas as atividades previstas na pesquisa e dessa forma o processo investigativo buscou respeitar o que determina a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre os povos indígenas e tribais, ratificada pelo Brasil, e, portanto, integrante do ordenamento jurídico brasileiro. De acordo com essa Convenção, as comunidades e povos tradicionais, dentre eles os quilombolas, têm o direito assegurado à consulta livre, prévia, informada e de boa-fé, sobre quaisquer ações ou projetos que possam impactar de forma positiva ou negativa os seus respectivos territórios, de maneira direta ou indiretamente.

O pesquisador principal contou com ampla aceitação dos moradores na participação das atividades propostas tendo em vista que o mesmo já havia desenvolvido anteriormente outras atividades junto à Associação Comunitária de Santo Antônio. Desse modo é importante frisar que o pesquisador principal não era um sujeito estranho ao grupo, o que se apresentou como vantagem no desenvolvimento do processo investigativo uma vez que um dos principais entraves na realização das pesquisas com povos tradicionais costuma ser o modo como se dá o acesso dos/as pesquisadores/as à área de estudo. Essa tem sido uma questão bastante discutida nos meios acadêmicos, sobretudo nas ciências humanas e sociais: de que forma o/a pesquisador/a pode se inserir no cotidiano das comunidades para a realização de uma pesquisa científica? Como conviver com a rotina dos participantes e obter informações da dinâmica local sem gerar ou intensificar conflitos que porventura possam já existir? Soma-se à essas duas questões o desafio extra de tentar conciliar da melhor maneira possível os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais na leitura e explicação da realidade territorial das comunidades envolvidas.

Para que os/as pesquisadores/as em suas atividades exploratórias de campo possam acessar as ricas camadas presentes nas fontes imateriais, tais como são as da oralidade, das lembranças e das memórias individuais e coletivas, é necessário conquistar a confiança das pessoas e envolver-se na dinâmica local, despindo-se de qualquer tipo de pré-conceitos e juízos de valores. De acordo, Bosi (2022, p. 60), o/a pesquisador/a precisa conquistar a confiança

dos participantes da pesquisa, sobretudo, se envolver pessoas mais idosas a partir de uma relação que “não deveria se efêmera. Ela envolve responsabilidade pelo outro e deve durar quanto dura uma amizade”. Desse modo, a qualidade final do trabalho científico e acadêmico vai depender muito da qualidade do vínculo que se constrói com a comunidade pesquisada.

Quando o/a pesquisador/a tem livre acesso à comunidade pesquisada, há pouca interferência direta no cotidiano da mesma e em alguns momentos o/a investigador/a passa despercebido/a aos olhos da coletividade, o que possibilita uma visão mais real, fidedigna e espontânea da rotina local. Marcos (2006, p. 111) chama atenção para um ponto importante da pesquisa, “talvez o mais importante se refira à chegada (e a permanência) do estranho à área de estudo”. A referida autora também reforça a ideia de que a única maneira de garantir informações verdadeiras é tendo a confiança dos pesquisados. Por outro lado, é importante evitar a total naturalização dos fatos, sendo o olhar externo de estranhamento parte importante do processo investigativo. Ainda para Marcos (2006, p.113) “a objetividade do trabalho, entendo, é garantida quando o pesquisador, mesmo ligado através de laços de afeto às pessoas que pesquisa, é capaz de distanciar-se deles”. Conforme alerta o geógrafo Bernard Kaiser (2006, p. 99), a importância do trabalho de campo em geral e, particularmente, na área da Geografia, é enorme. É ali que os/as pesquisadores/as aprendem a “observar, na aparente banalidade do cotidiano, os aspectos contraditórios e, até mesmo, absurdos neles presentes”,

devendo-se “estar prevenido para não se deixar distrair pelo anedótico, pelo estranho, pelo singular” para desvendar na aparente “normalidade” alguns conteúdos implícitos que a aparência, por si só, pode não revelar.

No nosso caso o fato de o pesquisador principal também ser munícipe ativo de Antônio Cardoso e parte integrante do Movimento Quilombola local facilitou bastante a coleta de dados e de informações sobre o território. O pesquisador se inseriu na área de estudo com considerável conhecimento prévio do cotidiano, vivências e dinâmicas da comunidade pesquisada. Mediante essa situação, o mesmo não se apresentou como alguém totalmente estranho à rotina do grupo, isso o colocou em situação proveitosa em relação a outros pesquisadores que não tivessem a mesma familiaridade com a realidade em tela. Essa condição possibilitou maior tranquilidade na condução dos processos metodológicos de campo relacionados à pesquisa. E quando não há dificuldades de inserção e trânsito do/a pesquisador/a na área de estudo diminuem-se os riscos de resistência e minimizam-se as possibilidades de geração de conflitos durante a pesquisa, potencializando os resultados através das facilidades presentes na realização das diversas atividades de campo.

4.1 História oral

Em muitos casos, a escassa disponibilidade de fontes documentais sobre a realidade local se apresenta como desafio para as pesquisas feitas nas comunidades. Diante disso a história

oral tem se apresentado com grande potencial para o estudo dos povos tradicionais. Os saberes ancestrais, historicamente transmitidos entre as gerações por meio da oralidade e preservadas nas memórias individuais e coletivas são fontes ainda muito pouco exploradas. Sua prática consiste-se em coletar e analisar dados que podem ser considerados primários: entrevistas, conversas, ritos, hábitos, palavreados e linguajares, dentre outras formas. Os locais e contextos de sua coleta envolveram rodas de conversas, visitas domiciliares com escuta de relatos, caminhadas livres e oficinas de mapeamento participativo com moradores da comunidade. As rodas de conversa no quilombo Santo Antônio aconteceram na Capela da comunidade. Os encontros foram realizados após alguns contatos prévios, aproveitando as agendas da Associação Comunitária para que o pesquisador principal pudesse estar presente e participar das discussões de outras pautas do quilombo. Nessas agendas, tivemos a oportunidade de participar de algumas festas, assembleias ordinárias da Associação e outros eventos.

Foram realizamos, de início, algumas visitas informais às famílias, sobretudo àquelas com pessoas idosas. Optamos, primeiramente, por visitar as pessoas com as quais já havíamos alguma relação de conhecimento e familiaridade. Essas visitas foram realizadas, a princípio, sem a obrigatoriedade de aplicar algum tipo de questionário, entrevista ou registro fotográfico. Aquele era um momento de observações para maior familiaridade com os participantes da pesquisa. O objetivo desse primeiro contato era realmente de aproximação e melhor inserção na

comunidade, sem causar algum tipo de estranhamento ou interferência direta no cotidiano ou geração de expectativas. No decorrer das visitas dialogamos sobre diferentes assuntos: plantações, problemas locais, fatos do passado rememorados, famílias, dentre outros elementos da rotina comunitária. Quando surgia alguma oportunidade, conversávamos sobre o trabalho que seria posteriormente desenvolvido na pesquisa. Em alguns casos esta oportunidade não apareceu pois a conversa tomou rumo diferente ou foi interrompida por algum motivo. Nesses casos, foram necessários retornos para continuarmos a “prosa”, para colocar aqui uma expressão bastante usada no quilombo.

Quando os anfitriões, de forma espontânea, tocavam no assunto concernente à pesquisa, aproveitávamos para obter algumas informações preliminares, no entanto, sem nenhum tipo de blocos de notas ou gravação para que a conversa, já descontraída, não se tornasse uma formalidade, algo totalmente indesejável naquele momento. As informações ali obtidas, na maioria das vezes, sentados no passeio da casa, no terreiro ou no meio da plantação, tiveram que ser armazenadas na memória da cabeça sendo anotadas em papel logo após a visita. A princípio tal prática investigativa pode parecer uma tarefa árdua e desesperadora, principalmente para alguns/mas pesquisadores/as mais ansiosos/as pelos valorosos dados de campo. No entanto, a forma desobrigada e prosaica das conversas deixava as pessoas mais à vontade e mais propensas a falarem e revisitarem suas memórias. Contudo, é fundamental alertar sobre as

responsabilidades no uso das informações recebidas nesses momentos mais informais e descontraídos. É aconselhável que, em outra oportunidade, após sistematizadas as anotações, seja feita uma visita de retorno na qual seja apresentado tudo aquilo que foi escrito a partir da conversa para obter o consentimento ou não da pessoa para a divulgação das informações recebidas.

Algumas declarações que possam ter caráter confidencial precisam de maior atenção e cuidado, sendo bem explicado para os/as “entrevistados/as” que a anotação foi feita posteriormente pelo fato de que nenhum gravador foi utilizado e que as mesmas só serão usadas se autorizadas pelo/a “entrevistado/a”. A relação de confiança é essencial para a continuidade da pesquisa. Enquanto pesquisadores, precisamos ter a clareza que alguns dados, sobretudo quando se trata de comunidades tradicionais, não devem ser divulgados, pois podem pôr em risco a segurança das pessoas envolvidas e da própria coletividade. “Este é o momento em que o pesquisador deve optar entre suas posições pessoais e o respeito à comunidade estudada” (MARCOS, 2006 p. 110).

As visitas aos idosos foram momentos de longas conversas sobre o passado vivido e que eles trazem na memória com muita lucidez. Com a chegada das novas tecnologias de comunicação (notadamente de smartphones) nas comunidades tradicionais têm ocorrido um silenciamento sufocante dos mais idosos, com certa tendência ao abandono da oralidade como forma primordial de transmissão de conhecimentos, memórias e saberes. A tradição da história oral, tal como eles vivenciaram com os seus pais e avós está

se perdendo em uma velocidade assustadora. Por isso o contato com alguém que demonstre interesse nessa escuta tem se demonstrado algo muito prazeroso para eles, produzindo campo fértil de socialização dos conhecimentos ancestrais construídos ao longo de suas vivências. Mas nem todas as pessoas são habilitadas por eles para o acesso às suas memórias, cheias de subjetividades, valores, sonhos, medos, esperanças e frustrações. Antes de tudo, a pessoa precisa conquistar a confiança, para que o participante da pesquisa possa se sentir seguro e à vontade para mergulhar em suas memórias ancestrais. Dificilmente aquele pesquisador de fora que chega apenas para “metralhar os objetos de estudo com suas perguntas muitas vezes incompreensíveis e ir embora” (MARCOS, 2006 p.114) terá acesso às informações dos mais velhos com facilidade. Nesses casos, eles geralmente, chamam os filhos e netos para responderem ou auxilia-los nas respostas, pois não se sentem seguros e nem veem algum sentido em externalizar ao estranho algo tão particular, cheio de emoções, de recordações e, mais ainda, de sofrimentos e intimidades.

As conversas domiciliares com os idosos foram realizadas da forma mais livre possível, evitando-se, como dito, o uso de gravadores e papeis para anotações. Para tal empreitada o/a pesquisador/a precisa ser paciente e estar bem preparado/a para a atividade de escuta. Trata-se de um exercício sem as preocupações com o horário e as anotações. Isso porque a conversa mais formal, dentro dos padrões convencionais das entrevistas realizadas na maior parte das pesquisas acadêmicas, pode criar algumas

amarras notadamente quando envolve pessoas idosas por passar a impressão de que esta não passa de um “objeto de pesquisa”. Ao ganhar a confiança da pessoa entrevistada adentra-se um universo íntimo, e “se o local do encontro for a casa do depoente, estaremos mergulhados na sua atmosfera familiar e beneficiados pela sua hospitalidade” (BOSI, 2022. p.59).

4.2 Rodas de conversas, caminhadas livres e participação em ritos

No que se refere às rodas de conversas, elas aconteceram em três momentos e foram orientadas por roteiro previamente definido, direcionando o diálogo para o foco da pesquisa. A primeira delas aconteceu para apresentação da intenção da pesquisa e o requerimento da permissão da comunidade para o desenvolvimento da mesma. Nesse momento, foi feita apresentação dos objetivos, justificativa e metodologia do estudo, sem muito aprofundamento nas questões centrais do trabalho. As outras duas etapas da roda de conversas foram complementares entre si, dedicadas ao levantamento e socialização de informações relacionadas ao território e aos seus usos. Em um momento posterior as rodas de conversas foram conduzidas por questões introdutórias ligadas a pesquisa que pretendíamos realizar, o que visava facilitar o diálogo coletivo. Foram abordadas questões relacionadas à formação da comunidade, estrutura agrária, uso do território, dentre outras.

Cabe salientar que as rodas de conversas têm se mostrado uma das formas mais eficientes para coleta de dados em pesquisa em territórios tradicionais. Ela promove a interação em perspectiva ampla, que será muito útil e facilitará outros momentos vindouros de coleta de informações. Pode ser concebida como um processo de interação social verbal e não verbal que ocorre face a face, entre o/a pesquisador/a, munido de objetivos específicos e previamente definidos, e os participantes da conversa coletiva que supostamente possuem a informação que possibilitará estudar o fenômeno em pauta. Também aqui é de fundamental importância que os depoentes se sintam à vontade e tenham confiança na pesquisa em andamento e com a qual estão colaborando ativamente.

As caminhadas livres aconteceram naturalmente e à medida em que nos deslocávamos pelo território (pesquisador e algum membro da comunidade) foram coletados dados e informações, registros fotográficos e observações da paisagem para a caracterização geográfica e o futuro mapeamento do território. Essa estratégia se mostrou bastante eficiente pois o diálogo aconteceu em momentos de descontração, sem a pressão dos tradicionais instrumentos de coleta de dados que na maioria das vezes tornam o momento tenso e demasiadamente formal.

Um dos momentos chaves das caminhadas foi no trajeto da procissão do padroeiro da comunidade. A participação nessa procissão foi muito enriquecedora, possibilitando maior conhecimento da comunidade pois foi o momento em que

algumas pessoas que já não habitam mais no quilombo retornaram à comunidade para participar da devoção. Foi uma oportunidade de conversar a respeito de vários assuntos relacionados ao quilombo com diversas pessoas no decorrer do trajeto. Sempre buscávamos uma aproximação feita com muita cautela e respeito, afinal nem todos queriam muita conversa no decorrer do cortejo religioso. Por isso, buscávamos conversar com os mais dispersos caminhando em pequenos grupos ou até mesmo sozinhos. Constatamos que esses momentos, espaços e eventos religiosos deixam as pessoas mais sensíveis e com as memórias mais afloradas.

4.3 Oficinas e Cartografia Social

O mapeamento participativo com caracterização do território foi realizado por meio da cartografia social ao longo de duas oficinas com o objetivo de realizar a delimitação territorial da comunidade e o uso e ocupação do solo, tanto no passado quanto no momento presente. Nas pesquisas com comunidades tradicionais, as oficinas são espaços de participação democrática e de valorização dos conhecimentos tradicionais resgatados com as contribuições da oralidade preservada na memória coletiva da comunidade. Esse instrumento de pesquisa incorpora diversas fontes de dados, potencializando os saberes da população local e contribuindo assim para a emancipação da comunidade. É uma importante etapa metodológica no que se refere à cultura da prática de se pensar o território usado desde o macro ponto de vista

de dentro para fora, invertendo a lógica historicamente imposta de desvalorização dos saberes tradicionais tradicionalmente presente na produção do conhecimento acadêmico.

A metodologia participativa reconhece as comunidades tradicionais como detentoras do saber local, capazes de contribuir e subsidiar a produção do conhecimento de sua própria realidade. Esse domínio e conhecimento empírico do território já foi chamado por muitos de conhecimento do “senso comum”, no entanto o saber tradicional está consolidado na memória individual e coletiva dos povos tradicionais e tem valor primordial. Esse é o verdadeiro conhecimento produzido e reproduzido pela vivência e apropriação coletiva do território ao longo de anos, décadas ou mesmo séculos.

Quanto à cartografia social, esta configura-se metodologicamente como uma outra etapa de representação da realidade válida para inúmeros territórios, sejam estes tradicionais ou não. Essa nova forma participativa de elaboração de mapas possibilita a adaptação do mapeamento às necessidades e particularidades dos autores e das comunidades envolvidas. Segundo Anjos (2000, p. 88), “cartografia é uma ferramenta com condições concretas de representar o que está acontecendo no território, bem como de apontar indicadores geográficos para o processo de reconhecimento e de delimitação de um sítio quilombola”.

Segundo Beca (1982), a pesquisa participante se distingue por possuir três dimensões: a da produção de conhecimento, a da

educação e a da orientação da realidade com sua modificação intencional. O mapeamento participativo contempla essas três dimensões pois ao mesmo tempo em que produz conhecimento a partir da experiência acumulada no lugar, também os participantes estão inseridos em um processo educacional através de seu envolvimento nas formulações advindas das oficinas. E, por fim, tanto o processo quanto o produto do mapeamento possibilitam e potencializam as ações transformadoras da realidade, fortalecendo o protagonismo popular das comunidades.

Antes do início do mapeamento foi reservado um momento para apresentar e discutir a proposta com o grupo. O pesquisador principal participou como facilitador, colocando seu saber à disposição da coletividade e dando o suporte necessário para que esta elaborasse sua própria metodologia de mapeamento, segundo seu conhecimento sobre o território. O momento foi também uma oportunidade de escuta sobre as concepções deles sobre o território pretérito e presente. Nesse tipo de atividade é sempre importante respeitar o tempo e o ritmo da comunidade na realização das atividades. Por isso é essencial conhecer seus hábitos e costumes para criar estratégias de adequação das etapas de trabalho da pesquisa à rotina do grupo, sem interferir na mesma. A orientação dada pelo pesquisador era a de representar no papel tudo aquilo que eles achavam relevante no uso do território ao longo do tempo, e isso foi feito.

No primeiro encontro nos dedicamos à construção dos calendários agrícolas e de produção das frutas do território,

apontando os locais de produção e respectivas produtividade no passado e presente. Foi uma maneira eficiente e intrigante de debater o território usado por meio de seus recursos alimentícios e florestais. Naquele momento também foram realizadas discussões sobre as relações do calendário agrícola e a “árvore de problemas” da comunidade, que havia sido construída em encontro promovido pela Associação local com a colaboração do pesquisador principal.

O encontro seguinte foi iniciado com uma breve apresentação de alguns dos elementos básicos da cartografia passíveis de serem apropriados pelos participantes. Nesse momento os participantes receberam explicações sobre direção, legenda, cores para os mapas, escala e pontos de referências. É preciso salientar que o objetivo não foi ministrar uma aula de cartografia para os participantes, mas sim transmitir a eles as noções básicas necessárias ao bom andamento das atividades de mapeamento previstas. Ainda nessa etapa iniciamos o mapeamento participativo através da construção dos mapas mentais, formamos dois grupos de trabalho a fim de garantir a participação efetiva de todos. Enquanto um grupo se dedicava ao mapa de usos pretéritos do território o outro grupo mapeava o uso presente e seus recursos disponíveis. Ao final dessa oficina os grupos socializaram seus trabalhos e receberam as contribuições dos presentes, configurando-se como momento de conclusão das atividades de mapeamento, de ajustes e validação dos mapas confeccionados e socializados.

O mapeamento da comunidade quilombola de Santo Antônio foi realizado com o objetivo de estabelecer os limites territoriais, a partir dos usos e apropriação material e por ocasião da elaboração do D.R.P. (Diagnóstico Rural Participativo), processo ligado à autogestão e reflexão coletiva sobre o território e seus recursos, os jovens da comunidade sugeriram a construção de uma “árvore de problemas”, com o objetivo de trazer à tona os problemas centrais enfrentados no quilombo, facilitando a análise de suas causas e consequências. Na construção da “árvore de problemas”, o problema central (baixa produção de alimentos) representou o tronco da árvore do quilombo Santo Antônio, os problemas secundários (diminuição das plantações, aumento das pragas, alta de boas sementes, etc.) representaram os galhos e folhas de acordo ao grau de intensidade de cada um. Os fatores geradores e propulsores do problema central representaram as raízes da árvore (pouca terra, fim das áreas “comuns”, secas, uso de agrotóxico etc.). simbólica dos recursos essenciais para a sobrevivência dos quilombolas. O mapeamento foi inicialmente conduzido através da construção de mapa mental do território, tendo como base o conhecimento tradicional dos participantes através das oralidades, lembranças e memórias individuais e coletivas. Na confecção do mapa mental os participantes desenharam o território livremente, sem o auxílio de nenhum mapa de base ou outro material produzido previamente. Todo mapeamento da comunidade foi realizado a partir das vivências e memórias das relações do grupo com o território. Dessa forma os participantes, com a orientação do

pesquisador principal, tiveram plena liberdade para representarem no mapa tudo aquilo que tinha significado para eles, tanto no passado como no presente.

O objetivo principal das oficinas não era produzir mapas super elaborados dentro dos rigores técnicos da cartografia, muito pelo contrário. A intenção foi promover a reflexão coletiva sobre o território representando-o no mapa com o máximo de informações das percepções do grupo acerca do território tradicionalmente apropriado. Por meio dos mapas mentais foi possível “obter uma série de informações sobre a forma de percepção e apropriação do ambiente pelos remanescentes de quilombos, permitindo novas formas de aproximação entre os saberes de matrizes diferenciadas” (CAMPOS, 2009, p. 73).

A cartografia participativa desenvolvida na comunidade quilombola de Santo Antônio através da produção de mapas mentais a partir das oralidades, lembranças e memórias do grupo, buscou valorizar o conhecimento tradicional sobre o território. Toda a atividade foi orientada com o entendimento de que o processo é algo tão importante quanto o produto final, isto é, os mapas. É ao longo do percurso que o grupo dialoga, rememora e reflete sobre as questões centrais do território, seja em seu passado, seja no presente. Talvez essas reflexões e diálogos sejam o que de fato realmente fica arraigado de forma mais significativa na comunidade dentro desse processo todo. Por isso o/a pesquisador/a não se deve deixar cegar pelo desejo quase que obcecado da produção de mapas e obtenção rápida de resultados finais,

atropelando o momento da vivência coletiva e colaborativa de mapeamento realizado paulatinamente pela comunidade.

A abordagem participativa é fundamental para aguçar o olhar reflexivo da história da comunidade sobre seu próprio território ao longo do desenvolvimento das oficinas de mapeamento. É válido considerar que tal metodologia assume papel fundamental nas experiências de planejamento e gestão de áreas comunitárias por povos quilombolas. A participação da população local durante todo processo contribui para a emancipação das respectivas comunidades, construindo e fortalecendo estratégias democráticas para acesso e uso dos recursos disponíveis. Vale ainda frisar que o mapeamento realizado pelas comunidades quilombolas a partir da sua percepção vai além da localização dos elementos físicos e sociais de um determinado ambiente. Quando o mapa é confeccionado coletivamente pelos agentes sociais da comunidade envolvida ele traz grande riqueza de detalhes pois é somente o grupo que consegue conjuntamente espacializar elementos e fatos que jamais seriam possíveis através das técnicas convencionais de mapeamento comumente utilizadas.

Considerações finais

A metodologia da pesquisa sustentada no tripé formado pela revisão de literatura, análises documentais e trabalho de campo possibilitou a condução de um diálogo permanente articulando uma relação complementar (e não oposta) entre os conhecimentos científico e tradicional. Esta prática mostrou-se fundamental para

propiciar uma leitura mais completa e efetiva da realidade avaliada, valorizando as duas matrizes de conhecimentos de modo articulado e orientado pelos conceitos e métodos científicos adotados neste processo investigativo. Entendemos, desse modo, que o rigor científico não deve ser subvalorizado ou substituído por observações empíricas de forma isoladas. No que refere a estudos em comunidades tradicionais, é imprescindível o diálogo permanente e construtivo entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional, em uma relação de complementariedade e alinhamento dos diferentes dados e informações adquiridas nas várias fases da pesquisa.

A experiência metodológica aplicada na comunidade quilombola do Santo Antônio, localizada no município de Antônio Cardoso (BA) poderá servir de base para estudos futuros feitos em outros territórios quilombolas do espaço agrário brasileiro. Para que isso ocorra serão fundamentais ações minuciosas de levantamento de dados primários e secundários sobre a formação territorial da área de estudo. Após essa etapa, far-se-á necessário o diálogo com o grupo pesquisado, no sentido de comparar as informações obtidas para análise dos pontos convergentes e eliminação de possíveis inconsistências entre os achados da pesquisa. É na vivência com o cotidiano da comunidade pesquisada que tem sido possibilitado o diálogo permanente entre a teoria e a prática; bem como entre o conhecimento científico e o tradicional, numa relação de complementariedade e não de supervalorização de um em detrimento de outro (SANTOS, 2016. p.21).

Entendemos que a experiência aqui compartilhada trouxe importantes contribuições para a comunidade pesquisada e apresentou uma série de procedimentos metodológicos com grande potencial de reaplicação em outras realidades e comunidades quilombolas do país. É preciso também ressaltar uma vez mais que nas pesquisas que adotam metodologias participativas, conforme adotamos aqui, o processo de pesquisa é tão importante quanto o seu produto final. Para além disso, os produtos normalmente gerados pelas pesquisas acadêmicas (relatórios, monografias, dissertações, teses, dentre outros) tem pouca apropriação efetiva por parte das comunidades, uma vez que o índice de analfabetismo, tem sido, historicamente, muito elevado nesses espaços.

O aprendizado e os saberes compartilhados no ato coletivo de pensar e refletir sobre o próprio território tem se mostrado muito mais apropriável pela comunidade do que as centenas de páginas escritas nos tradicionais documentos de conclusão das pesquisas acadêmicas. Aí está um ponto chave onde precisamos fazer a autocrítica enquanto pesquisadores das ditas “Ciências Humanas”. Em se tratando de estudos em comunidades tradicionais, é imperativo propor produções apropriáveis aos participantes da pesquisa. Na condução da metodologia participativa, a história oral, as lembranças e as memórias individuais e coletivas, foram fundamentais para a compreensão da historicidade e das vivências das famílias quilombolas, fortalecendo assim suas possibilidades de

autoafirmação enquanto territórios tradicionais dentro grande mosaico que é o território nacional.

Outra questão fundamental é a postura ética que os pesquisadores precisam adotar frente ao conhecimento tradicional das comunidades e as derivações de suas pesquisas. Os conhecimentos que são compartilhados com o/a pesquisador/a e se tornam públicos, às vezes, sem os devidos cuidados necessários à segurança da comunidade, podem gerar conflitos e disputas ou intensificar aqueles já existentes anteriormente à chegada do/a pesquisador/a à comunidade. Portanto, é preciso entender que dar retorno aos pesquisados não é apenas entregar cópia dos produtos da pesquisa, vai além disso, é necessário que o retorno contribua para o fortalecimento das lutas por autonomia do grupo. Por isso, nas experiências participativas o processo é tão importante quanto os resultados, porque ele fica com maior solidez na coletividade, diferente dos produtos, os quais só farão sentido para os participantes se o processo trouxer resultados palpáveis beneficiando os referidos participantes.

As pesquisas sociais tem defendido incansavelmente a tal premissa da “neutralidade” científica, onde o pesquisador precisa ser um sujeito externo ao grupo pesquisado para garantir a imparcialidade e objetividade científica nos resultados. No entanto, há de se questionar essa “neutralidade”. Pois não há pesquisa neutra, o que historicamente se fez na produção do conhecimento científico foi reproduzir a ideologia dos grupos dominantes, com intencional silenciamento das vozes daqueles marginalizados e

historicamente subordinados aos interesses desses grupos. Por fim, verifica-se que no Brasil tem crescido ultimamente a utilização do mapeamento participativo, principalmente nas atividades de demarcação dos territórios de comunidades tradicionais. Entendemos que essa metodologia participativa que reconhece as comunidades como detentoras do saber local e as coloca na condição de protagonistas e condutoras do processo de produção do conhecimento deve ser cientificamente aceito e valorizado.

Referências

ANJOS, R. S. A. *Territórios das comunidades remanescentes de antigos quilombos no Brasil: primeira configuração espacial*. 2ª ed. Brasília: Mapas Editora e Consultorias, 2000.

BECA, C. E. *Reflexões sobre o papel da educação não formal no meio rural*. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco/IICA, 1982.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. 4. ed. Cotia (SP): Ateliê Editorial, 2022.

CAMPOS, L. G. *Populações Tradicionais, Unidades de Conservação e Mineração: territorialidades e práticas de gestão dos recursos naturais Oriximiná PA*. 2009. 113f. Dissertação (Mestrado em Gestão Ambiental, Áreas Protegidas e Inclusão Social) Programa de Pós Graduação em Ciência Ambiental, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

DUARTE, T. *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES e-WORKING PAPER N.º 60/2009. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. ISSN 1647-0893) Disponível em:
http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf. Acesso em 15 abr. 2023.

FIGARO, R. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. *Fronteiras - Estudos Midiáticos*, São Leopoldo (RS), v. 16, n. 2, p. 124-131, 2 set. 2014. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4013/fem.2014.162.06>. Acesso em 15 abr. 2023.

FLIK, U. *Qualitative research*. London: Sage, 1998.

KAISER, B. O Geógrafo e a pesquisa de campo. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 84, p. 93-104, 2006.

MARCOS, V. Trabalho de Campo em Geografia: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 84, p. 105-136, 2006.

SANTOS, O. A. *O Território e a Pedra de Rumo: uma experiência de delimitação territorial da Comunidade Quilombola de Paus Altos no município de Antônio Cardoso – Bahia*. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

SANTOS, O.A. *Estratégias de sobrevivência e territorialização quilombola da Comunidade Santo Antônio, município de Antônio Cardoso (BA), pós-abolição de 1888: território de resistência no espaço agrário da Bahia - Brasil*. 2024. 283f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Capítulo 4

Reminiscências e resistência cabocla no Território do Contestado: proteção ambiental e crise climática à luz da intersecção de saberes

Criselli Maria Montipó⁹

Myrian Del Vecchio-Lima¹⁰

Introdução

Abrigo de grande biodiversidade, a Mata Atlântica ocupa, atualmente, cerca de 15% do território nacional. Presente em 17 estados e três mil municípios, esse bioma é o lar de 72% dos brasileiros, conforme dados da Fundação SOS Mata Atlântica¹¹. A história da Mata Atlântica, no entanto, é muito mais antiga do que a presença humana em seu território. A evolução desta floresta está relacionada à formação das primeiras plantas fotossintetizadoras e multicelulares há 400 milhões de anos e à

⁹ Doutora em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora de pós-doutorado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR. Integra o Grupo Direitos Humanos e Jornalismo (DHJOR/UFSC) e o Grupo Click – Comunicação e Cultura Ciber UFPR. Pesquisadora das redes International Climate Resilience Research Network (RIPERC) (University of York/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste), e do Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação (Napi) Emergência Climática. E-mail: criselli@gmail.com

¹⁰ Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPR). Líder do Grupo Click – Comunicação e Cultura Ciber UFPR. Integra o Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação (Napi) Emergência Climática. Email: myriandel@gmail.com

¹¹ A Fundação SOS Mata Atlântica é uma ONG ambiental brasileira, que atua no monitoramento deste bioma, a partir de estudos e parcerias. Mais informações em: <https://sosma.org.br/>.

expansão das plantas floríferas há 65 milhões de anos, conforme registra Dean (1996).

Esta floresta tropical teve crescimento rápido e multiforme, passando a ocupar 3,5 mil quilômetros ao longo da costa sul-americana (idem). Tal expansão vigorosa contou com sabedorias ancestrais, que passaram a habitar suas terras e garantiram, a partir da integração com a floresta, sua conservação (Krenak, 2022). Infelizmente, ao longo do tempo – em especial a partir do século 19, o bioma foi profundamente devastado – restam apenas 24% da floresta original, sendo apenas 12,4% de florestas bem preservadas e consideradas maduras pelos cientistas.

A Mata Atlântica acumula um histórico de devastação que se confunde com a própria construção do Brasil como país (Oliveira, 2022), principalmente a partir da exploração colonial. Essa devastação continua ocorrendo apesar das novas legislações, para

suprir demandas incessantes de um modelo de desenvolvimento econômico que se sustentou em ciclos de esgotamento da natureza e de um processo de urbanização veloz e desordenado (Oliveira, 2022, s.p.),

o que levou à fragmentação dos remanescentes florestais, uma das principais marcas, segundo a autora, do passivo ambiental deste bioma. Em suma, a Floresta Atlântica é o bioma mais devastado do Brasil, conforme dados do Sistema de Alertas de Desmatamento Mata Atlântica (SAD, 2024).

Apesar de abranger estados de quatro das cinco regiões brasileiras (Sudeste, Sul, Centro-Oeste e Nordeste), e constituir

grande parte da floresta que margeia o litoral brasileiro, a Mata Atlântica abarca praticamente todo o território de dois estados do Sul do Brasil: Paraná e Santa Catarina.

Inserido nesse bioma está o Território do Contestado, região onde ocorreu um violento conflito agrário, político e socioambiental – que há mais de cem anos deu origem à Guerra do Contestado – espaço que também abriga a Floresta Ombrófila Mista, considerada um ecossistema da Mata Atlântica. Esta floresta tem a *Araucaria angustifolia* (pinheiro-do-paraná) como árvore predominante, mas contempla diversas outras espécies, como a imbuia (*Ocotea porosa*), a erva-mate (*Ilex paraguariensis*), além de outras importantes para a região, como a canela sassafrás (*Ocotea odorifera*) e o xaxim (*Dicksonia sellowiana*) (Thomé, 1995; Ramos e Fraga; 2023).

A Floresta Ombrófila Mista se estende por municípios paranaenses e catarinenses, região fronteiriça onde ocorreu a Guerra do Contestado, entre 1912 a 1916, aproximadamente. O conflito foi marcado pelo genocídio de povos campesinos locais e grande devastação ambiental (Machado, 2004; Fraga, 2009). A Guerra do Contestado se desenvolveu em uma zona de litígio entre os estados do Paraná e Santa Catarina, a partir de vários processos que se desenrolam desde o final do século 19 e início do século XX (Espig e Machado, 2008).

Estudos recentes têm evidenciado a ausência de ação efetiva do Estado, a confusão provocada pelas fronteiras estaduais incertas, a expansão capitalista e exploratória, bem

como o processo deliberado de branqueamento étnico-racial executado pelo Estado brasileiro como episódios propulsores para o conflito na região (Rodrigues *et al.*, 2023).

É preciso demarcar que as terras do Território do Contestado foram habitadas por povos indígenas antes mesmo da dita colonização do país. A Floresta com Araucárias estende seu domínio pela região Sul e Sudeste do país, onde predominava o grupo do tronco cultural e linguístico Jê (Thomé, 1995), representado principalmente pelos povos originários Kaingang e Xokleng (ou Laklãnõ), que há milênios habitam a região.

Além de abrigar populações indígenas que ajudaram na constituição da Floresta de Araucária e, portanto, da Mata Atlântica, mais tarde a região foi rota de passagem por onde jesuítas, bandeirantes, militares e aventureiros europeus passaram por vários séculos, principalmente a partir do ciclo do ouro (por volta de 1700). Foi quando esse percurso passou a ser intensamente utilizado como rota de transporte de mercadoria Sul-Sudeste, em 1732 (Komarcheski, 2012; Rodrigues *et al.*, 2023).

O surgimento do povo caboclo na região se dá a partir da imbricação social entre indígenas, afrodescendentes escravizados e tropeiros que transportavam gado e mercadorias (Felisbino e Felisbino, 2013). Conforme destacam Ramos e Fraga (2023), nessa região de planaltos e vales intercalados por campos e florestas, o povo caboclo viveu ao longo dos séculos, em uma estreita relação harmoniosa com a natureza. Os autores

caracterizam a população cabocla do Contestado como camponeses não convencionais, dada a situação de posse e litígio da terra que nunca passou por uma reforma agrária, envoltas pela especulação, exclusão e concentração, desde antes da guerra. Graças a essa complexidade, a realidade formulou um *ambientalismo caboclo*, inspirado pelos ensinamentos religiosos de monges que passaram pelo território (Ramos e Fraga, 2023).

Apesar da questão do litígio fronteiriço¹²⁵¹³ ter colaborado no conflito e ser o aspecto mais conhecido, visto que o nome da guerra refere-se à contestação, há outro fato relevante para o processo violento que ocorre na região: o controle acionário da companhia responsável pela construção da estrada de ferro São Paulo - Rio Grande, concedido pelo governo brasileiro à empresa norte-americana Brazil Railway Company, que permitiu a cessão gratuita à companhia das terras consideradas *devolutas*⁶, de uma vasta extensão territorial (Machado, 2012; Fraga; 2009).

Essa faixa, inicialmente de 30 quilômetros para cada lado do eixo das linhas da ferrovia, foi depois alterada para 15 quilômetros

¹² Em 1738 ocorre a criação da Capitania de Santa Catarina e o início da disputa de jurisdição sobre o território do Contestado com a Capitania de São Paulo. Em 1853 se dá a criação da Província do Paraná (quinta comarca emancipada de São Paulo), com intensificação das disputas de limites com Santa Catarina. Em 1879, o governo Imperial define uma divisa provisória entre Paraná e Santa Catarina, enquanto o assunto não é resolvido pelo poder legislativo. O rio do Peixe passa a ser considerado o limite oeste de Santa Catarina, partilha que vigorou até o Acordo de Limites de 1916 (Rodrigues et. al., 2023). O tratado de limites dos estados do Paraná e de Santa Catarina, assinado em 1916 no Palácio do Catete, no Rio de Janeiro atende interesses dos três chefes de Estado de então: Wenceslau Braz (Presidente da República), Affonso Camargo (Governador do Paraná) e Felipe Schmidt (Governador de Santa Catarina). Vale lembrar que Affonso Camargo, quando ocupou o cargo de vice-presidente do Paraná, atuou, concomitantemente como advogado da Brazil Railway contra os sertanejos detentores tradicionais das terras na região (Machado, 2004; Fraga, 2010)

¹³ O que contraria o disposto na Lei de Terras, de 1850, que estabelecia que tais terras não pertenciam oficialmente a ninguém, nem mesmo ao governo (Fraga, 2009)

(por 50 anos), foi explorada desde 1910 pela Southern Brazil Lumber and Colonization Company, pertencente ao grupo da Brazil Railway Company, que passou a extrair intensivamente as reservas florestais do entorno (Machado, 2004; Fraga, 2010). As terras ocupadas por caboclos, após a concessão feita à companhia, foram desocupadas violentamente (idem). A população cabocla foi expulsa por ser considerada intrusa, embora fosse posseira desde muitos anos antes da construção da estrada de ferro (Fraga, 2009). Portanto, os caboclos lutaram contra a ação da empresa e do Estado brasileiro, que os deixou à própria sorte.

A população remanescente cabocla do Território do Contestado tem resistido ao longo do tempo, apesar do descaso estatal, do crescimento da desigualdade social na região, do avanço de monoculturas adaptadas ao clima do Sul do Brasil, entre outros fatores. Diante desse contexto, essa pesquisa questiona: *Como os cientistas que pesquisam a região percebem a colaboração da resistência cabocla na proteção ambiental deste território?* O trabalho origina-se a partir das discussões realizadas, em 2024, durante o V Congresso Brasileiro da Guerra do Contestado¹⁴, com o tema: *110 Anos da Guerra Insepulta do Brasil – Dos “Mandamentos da Natureza”¹⁵ da sociedade sertanejo - cabocla à relação espaço- tempo na geografia,*

¹⁴ Realizado de 23 a 26 de outubro. Mais detalhes em: <https://congressocontestado2024.wordpress.com/>

¹⁵ Os Mandamentos da Natureza de João Maria, foram ensinamentos deixados por um dos monges que passaram pela região do Contestado. Tratavam de cuidados com plantações, árvores, animais e famílias (Espig, 2023)

realizado em União da Vitória (PR), concomitante à XXXI Semana do Meio Ambiente, que trouxe a seguinte questão: *Você tem sede de quê?*.

Como a realização periódica do Congresso Brasileiro da Guerra do Contestado demarca, assim como outros eventos dedicados ao tema¹⁶, pesquisas recentes buscam compreender o conflito e suas variadas consequências para a situação atual da região, inclusive socioambientais (Valentini, Espig e Machado, 2012; Fraga, 2012; Rodrigues *et al.*, 2023).

Diante desse contexto, nosso estudo parte da *premissa* de que a relação entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos têm colaborado para preservar o que resta do bioma, de forma interdisciplinar, conectando ciência e saberes ancestrais no Território do Contestado, esses últimos de domínio da população cabocla remanescente.

Reconhecida pelo Estado Brasileiro dentre os 28 segmentos de povos e comunidades tradicionais, a população cabocla brasileira ocupa o território de Norte a Sul do País (Brasil, 2024). Comunidade de forte influência da cultura indígena, denomina-se cabocla a miscigenação de pessoas brancas com indígenas, ou de pessoas negras com indígenas. Portanto, trata-se também de uma identidade afroindígena. A população cabocla é caracterizada pelo governo brasileiro como comunidade

¹⁶ Há, também, o Congresso Nacional do Contestado, realizado em Santa Catarina desde 2009, com proposta semelhante, além de outros simpósios e seminários locais sobre o tema. Para mais detalhes: <https://ifsc.edu.br/web/noticias/w/2-congresso-nacional-do-contestado-acontece-entre-23-e-26-de-agosto>

tradicional com forte relação com a terra, “conhecimentos tradicionais e uso e manejo dos recursos naturais, além de viverem de pluriatividade o rural – pesca, extrativismo, agricultura, entre outras atividades” (Brasil, 2024, s. p.).

Conforme Silva (2014) a definição etimológica da palavra “caboclo” tem sua raiz histórica localizada no período colonial brasileiro, quando o termo era utilizado para identificar pessoas indígenas ou aquelas que passaram por miscigenação. Até fins do século 18, a palavra “caboclo” era sinônimo oficial de indígena e carregava conteúdo depreciativo (Silva, 2014). Portanto, por muito tempo as pesquisas sobre a Guerra do Contestado refletiram, da mesma forma, todos os preconceitos que existiam sobre as populações rurais em geral e, em especial, contra a população cabocla. “‘Matutos’, ‘tabaréus’ e outras denominações pejorativas a habitantes nacionais indica uma mistura de preconceito racial (contra negros, indígenas e mestiços) associado ao preconceito urbano e de classe contra a camponeses em geral” (Machado, 2012, p. 15-16).

Vale destacar que o primeiro Censo realizado no Brasil, em 1872, listou indígenas como caboclos ou pardos¹⁷. A população indígena só passou a ser contabilizada em 1991. De acordo com os resultados do Censo 2022, pela primeira vez desde 1991, a maior parte da população brasileira (45,3%) se declarou como parda, o equivalente a cerca de 92,1 milhões de pessoas (IBGE, 2022). Como

¹⁷ Desde 1991, o IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Para mais detalhes: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>.

povo tradicional e não grupo étnico, não é possível dimensionar com precisão a população cabocla remanescente que ocupa o território brasileiro na contemporaneidade.

No entanto, a originalidade dos movimentos sociais caboclos e camponeses, como os que caracterizaram a Guerra do Contestado, despertou a curiosidade dos pesquisadores das Ciências Humanas e intelectuais das mais variadas áreas, conforme destacam Espig e Machado (2008). Pesquisas recentes têm se dedicado a compreender o conflito e suas consequências para a situação atual da região. Trata-se de um território com aproximadamente 48 mil quilômetros quadrados, uma área que abrange o Sul e o Sudeste paranaense e as regiões Serrana, Oeste e do Planalto Norte catarinense. São mais de 50 municípios que somam população superior a 500 mil habitantes e que têm o conflito como elemento fundante do processo de formação sócio-territorial (Schnorr *et al.*, 2024).

Assim, procuramos compreender a contribuição da resistência cabocla do Território do Contestado para preservação da Mata Atlântica. A presente investigação, realizada a partir de pesquisa documental, bibliográfica e consulta a pesquisadores por meio de entrevista estruturada, se insere na necessidade de fortalecer a intersecção de saberes para o enfrentamento da crise socioambiental e, por extensão, da crise climática. Deste modo, discutimos premissas da preservação ambiental, a relação entre conhecimentos científicos e tradicionais e a necessidade de aliar tais saberes diante das crises em curso. A análise e a discussão

nos permitem demarcar o relevante processo interdisciplinar entre conhecimentos gerados pela ciência e sabedorias ancestrais no Território do Contestado.

2 Um território forjado a partir do genocídio e da exploração ambiental

Assim como todo o território brasileiro, o bioma da Mata Atlântica passa por inúmeros processos de degradação socioambiental, especialmente desde a invasão europeia que, a partir da colonização realizada em 1500, transforma corpos, subjetividades e natureza em produtos de exploração. De modo semelhante, a Guerra do Contestado, ocorrida no início do século 20, se deu entre os territórios atuais de Santa Catarina e do Paraná e se configurou como uma tentativa de extermínio da população cabocla. Conforme Fraga (2009; 2012) foi a maior guerra civil camponesa brasileira e uma das maiores guerras civis do continente americano, com cerca de 10 mil mortos, com o genocídio de milhares de camponeses pobres como sua principal marca. Nas lutas pelo território, sertanejos e soldados das polícias estaduais e do exército brasileiro se enfrentaram com nítida desigualdade de estrutura bélica.

Um longo processo de invisibilidade pós-guerra conferiu diferentes olhares sobre o conflito chamado, por vezes, de guerra sertaneja, imputando à população que resistiu o termo “fanáticos”, além de outras terminologias pejorativas, como “loucura coletiva”, atribuídas, em geral, a partir dos relatos dos vencedores. Várias foram as classificações dadas à Guerra do

Contestado por autores de distintas procedências teórico-metodológicas, com uma produção de qualidade variável e que permanece pouco conhecida do grande público (Espig e Machado, 2008). Como resultado do trabalho de intelectuais urbanos e de classe média, por muito tempo a historiografia do Contestado apresentou dificuldades em entender a linguagem e as motivações das populações sertanejas, segundo Machado (2023), consideradas perigosas, bárbaras ou incapazes.

Havia uma espécie de barreira cultural que não foi superada por algumas décadas. Parte desta motivação acontecia para legitimar a ação do exército e das forças policiais, que tinham fornecido os primeiros cronistas e historiadores destes episódios. A consequência desta barreira foi atribuir motivações às ações dos sertanejos como sendo atos de loucura e irracionalidade. (Machado, 2023, p. 440)

A produção jornalística foi narrada de modo semelhante (Dalfré, 2023; Woitowicz, 2014). Os periódicos da época atuaram, principalmente, como porta-vozes das elites e das autoridades ao atribuírem as ações dos rebeldes à incapacidade de crítica política e ao desvalorizarem suas atitudes caracterizando-as como fruto da ignorância, do fanatismo, negando a legitimidade de crítica frente à conjuntura social e política vivenciada, além de justificarem a repressão, a exclusão e o extermínio de homens, mulheres e crianças (Dalfré, 2023 p. 219). No entanto, a partir dos anos 1990 torna-se cada vez mais presente um reavivamento cultural e acadêmico do tema (Machado, 2004), visível em pesquisas realizadas em cursos de pós-graduação de diversas

universidades brasileiras, especialmente das regiões Sul e Sudeste do Brasil.¹⁸ 11

A Guerra do Contestado é, portanto, um episódio complexo, alimentado por vários fatores que se entrelaçam, de ordem social, política, econômica, ambiental, cultural, religiosa (Fraga, 2010). Um desses fatores é destacado pelo pensador uruguaio Eduardo Galeano, em *As veias abertas da América Latina*, quando discute o papel das ferrovias na deformação econômica do continente. No auge da expansão ferroviária, as empresas obtinham, com frequência, consideráveis concessões de terras de cada lado das linhas, que configuravam-se em negócio adicional rentável e extremamente degradante do ponto de vista ambiental:

O fabuloso presente concedido em 1911 à Brazil Railway significou o incêndio de um sem-número de cabanas e a expulsão ou a morte das famílias camponesas assentadas na área da concessão. Esse foi o gatilho que deflagrou a rebelião do Contestado, uma das mais intensas páginas da fúria popular de toda a história do Brasil. (GALEANO, 2012, p. 282)

A Guerra do Contestado pode ser configurada, desse modo, como um conflito agrário e socioambiental. A dinâmica de poderes imbricados evidencia o emaranhado de interesses políticos e econômicos sobre as relações existentes entre os diversos grupos sociais envolvidos: coronéis, camponeses caboclos, Estado e empresas estrangeiras (Komarcheski, 2012). Fraga (2009) ressalta que o povo do interior de Santa Catarina do

¹⁸ Cabe destacar pesquisas sobre o Território do Contestado realizadas nas últimas décadas em universidades como UFPR, UFSC, UEL, Udesc, Unespar, IFPR, UEPG, Unicamp, UFRGS, UFPel, UFF, UFRJ, PUCPR, PUCRS, PUCSP, entre outras.

Paraná pegou em armas, entre os anos 1912 e 1916, para defender sua terra a sua dignidade contra o capital. A exploração madeireira monopolista da companhia norte-americana sobre o território brasileiro marca, ao mesmo tempo, o genocídio caboclo e das reservas de araucária entre duas unidades da federação. Segundo o pesquisador, a Lumber, subsidiária da Brazil Railway, beneficiava mais de 2,5 milhões de metros cúbicos de madeira por ano¹⁹. Chegou a ser a maior madeireira da América Latina. Da produção diária declarada, calcula-se que nos seus 40 anos de funcionamento, a Lumber tenha cortado mais de 15 milhões de pinheiros da região do Contestado, além de imbuia, cedro, canela e peroba, de acordo com Thomé (1995). Para se ter uma ideia, entre 1890 e as primeiras décadas do século 20, o Paraná possuía cobertura florestal abundante, que atingia até 80% de seu território. A pequena área desmatada situava-se justamente no entorno da ferrovia (Meirinho, 2009).

As medidas de ocupação da região, impostas pela república proclamada no final do século anterior, eram voltadas para grandes investimentos internacionais de extração de madeira, erva-mate e ocupação do território. Além disso, os empresários que se dedicaram aos negócios de colonização após a Guerra do Contestado eram também madeireiros. Desse modo, as terras adquiridas do governo foram exploradas em seus recursos florestais e, somente depois de devastadas, vendidas em lotes aos

¹⁹ Segundo Fraga (2009), a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) abriu perspectiva para comercialização do pinheiro do Paraná, já que o preço da madeira subiu no mercado internacional.

colonos (Fraga, 2009).

O Contestado foi, portanto, centro de uma rede histórica, que conectou culturas e rotas de passagem. Das tropas que iam do Rio Grande do Sul para o Sudeste, dos trens que ligavam o Sudeste ao Rio Grande do Sul chegando às rodovias que ligam o Rio Grande do Sul ao restante do Brasil (Fraga e Ludka, 2012). Esses elementos são os responsáveis pela atual formação territorial das cidades envolvidas no conflito. O elemento agregador de todos esses movimentos é a exuberância e o potencial econômico da Mata Atlântica, hoje degradada.

3 Premissas da preservação e restauração ambiental da Mata Atlântica

No balanço geral da devastação da Floresta Atlântica, especialistas apontam que ela praticamente não existe mais em sua extensão e forma originais, tanto por conta de séculos de agricultura predatória, décadas de industrialização acelerada de um Estado e burguesia empenhados em um desenvolvimento econômico rápido e irresponsável (Dean, 1996)²⁰. Desde o início do século 21, esforços e políticas públicas buscam preservar o bioma, o que culminou com a Lei da Mata Atlântica (11.428/2006). Apesar de ser reconhecida pela chamada Constituição Cidadã, de 1988, como Patrimônio Nacional, apenas em 2006, portanto dezoito anos depois, o bioma Mata Atlântica foi contemplado

²⁰ Dean (1996) aponta que latifundiários, grandes industriais, Estado e até mesmo indígenas, caboclos e colonos têm uma cota de responsabilidade no processo de degradação, ainda que não sejam proporcionais.

pela legislação brasileira específica para sua proteção e até hoje sobre ele persiste uma situação paradoxal: embora seja o bioma mais devastado do país, é nele que moram 72% da população brasileira e se concentram 80% do PIB nacional, de acordo com dados da SOS Mata Atlântica (2025). Foi essa entidade que promoveu mobilização social e dos poderes públicos na luta pela aprovação da lei que “regulamenta a proteção e uso da biodiversidade e recursos dessa floresta” (SOS Mata Atlântica, 2025, s.p.).

É importante resumir os objetivos da lei, já que incide sobre as florestas do Território do Contestado, que prevê:

assegurar direitos e deveres dos cidadãos e de órgãos públicos no que se refere à exploração consciente dos recursos da Mata Atlântica, considerando critérios sustentáveis, para não prejudicar os ecossistemas que fazem parte da biodiversidade da floresta (Lei nº 11.428/2006) (Brasil, 2006).

Desse objetivo principal, decorrem outros estipulados na Lei: criar incentivos financeiros para restauração dos ecossistemas; regulamentar doações da iniciativa privada para projetos de conservação; regulamentar o artigo da Constituição que define a Mata Atlântica como Patrimônio Nacional; delimitar qual é o domínio da floresta; proibir o desmatamento de florestas primárias; e criar regras exploração econômica sustentável²¹.

²¹ Foi também a SOS Mata Atlântica que estabeleceu o Plano Municipal de Conservação e Recuperação da Mata Atlântica (PMMA), que prevê, por meio de planos municipais, como o Plano Diretor, o de Saneamento Básico e o de Bacia Hidrográfica, que cada município localizado nesse bioma, obtenha e destine subsídios ambientais para instalar e executar programas de ações prioritárias e áreas de conservação e recuperação de vegetação nativa e de

Assim, a preservação de um bioma tão diverso apresenta dificuldades e representa a necessidade de lutas, campanhas e ativismos constantes, assim como do esforço de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Garantir a preservação de áreas de florestas ainda originais, apesar de cada vez mais escassas, e da restauração de outros espaços do bioma, demanda além de esforços políticos da sociedade organizada e de constante campanha e mobilização. Trata-se de um trabalho contínuo e acelerado da ciência e seus pesquisadores, com abertura para que, preferencialmente, se avance em termos de conhecimentos e aplicações em conjunto com os saberes tradicionais de habitantes que povoam o bioma.

3.1 Intersecção de saberes científicos e tradicionais

Nossa compreensão sobre as problemáticas, características e busca de conhecimento e soluções sobre o meio ambiente demanda a necessidade de entender a área como científica, ou seja, seus estudos e pesquisas produzem conhecimento advindo da ciência contemporânea, como modelo hegemônico de conhecimento. A compreensão também está intrinsecamente relacionada a entender as problemáticas socioambientais, como aquelas que não podem isolar aspectos especificamente ecológicos do meio ambiente físico das comunidades e sociedades ali inseridas – até por que os conflitos ambientais são

biodiversidade da Mata Atlântica, por meio de mapeamento dos remanescentes municipais (SOS Mata Atlântica, 2025).

gerados pela própria sociedade, daí serem sempre socioambientais. Dessa forma, examinamos esses conflitos como decorrentes de modelos de desenvolvimento prevalentes dos quais decorrem injustiças socioambientais e afrontamentos aos direitos humanos e da natureza.

Recuamos um pouco no tempo, para observar que a base dos estudos ecológicos, fundamentais na área socioambiental, levou a uma pergunta recorrente: são estudos das ciências naturais ou das ciências sociais? Recorremos então a um dos estudiosos pioneiros na área, Eugene Odum (1986, p. III-IV) que destaca que “durante os últimos dez anos aproximadamente, a ecologia converteu-se em uma disciplina mais e mais integrada, através da qual ligam-se as ciências naturais e sociais”. Ele a denomina então de ciência socionatural integrada. Para Saavedra (2014, p. 67) esta é uma visão holística que “está diretamente relacionada com a questão da crise ambiental, uma vez que se refere ao estudo do planeta como um todo sistêmico”, que se ocupa de problemas ambientais globais com repercussões locais sobre as populações e comunidades: emergências climáticas, destruição da Amazônia, poluição causada pelo petróleo e seus resíduos/derivados etc. Aqui, em perspectiva local-nacional, incluímos a destruição, necessidade de preservação e restauração da Mata Atlântica para a qualidade de vida e do meio ambiente das diversas comunidades demográficas nela inseridas, como no caso do Território do Contestado.

Saavedra também nos lembra que a visão de Odum pode ser vista por alguns autores como determinista ou criticável por apresentar muitas ambições explicativas. Enfim, trata-se de uma teoria polêmica, diante de outras áreas que também têm o meio ambiente como objeto de estudo e pesquisa, assim como outras ciências que examinam o papel da sociedade na crise ambiental contemporânea e na constante degradação da natureza. Daí decorre a necessidade da interdisciplinaridade como sustentação para o avanço das ciências dedicadas às questões ligadas à crise socioambiental. E essa interdisciplinaridade não exclui, reafirmamos, outros saberes, além dos científicos, em especial, aqueles acumulados ancestralmente pela convivência diária de comunidades tradicionais com os ambientes naturais.

Enrique Leff (2001a; 2001b), questiona os pontos de fragilidade da ciência contemporânea diante dos desafios da crise socioambiental, que para ele ainda se assenta em bases cartesianas e economicistas. Del Vecchio de Lima et al (2015, p. 78) relembram que esse pensador “propõe a reflexão sobre uma epistemologia própria de um campo centrado nas questões ambientais, mas construído de forma partilhada a partir de conexões entre diferentes áreas de saber e conhecimento”. Ou seja, o campo deve se direcionar por uma racionalidade diferente daquela hegemônica.

No caso brasileiro, especialmente sobre a Mata Atlântica, os invasores europeus desconsideram os saberes das culturas indígenas por ignorância, hostilidade, religiosidade, entre outros.

Foi uma perda enorme de conhecimento, tendo em vista que os povos originários herdaram de populações anteriores valiosos indicativos sobre a floresta, por acumularem milênios de vida em seu interior. Para Dean (1996), um ecossistema pode ser visto como um reservatório de informações geneticamente programadas e acumuladas por suas espécies. “Os homens da Mata Atlântica, como todas as suas outras criaturas, haviam armazenado durante 12 mil anos os seus próprios estoques de informação” (Dean, 1996, p. 83).

O historiador lembra que cada grupo que habitava a floresta, atribuiu nomes a centenas de espécies sobre as quais conheceram os habitats, estações, hábitos e ainda relações com outras espécies. “Uma vez retirados os indígenas de seus habitats, toda essa informação começou a se deteriorar, e a floresta se tornou estranha e carente de propósito humano” (Dean, 1996, p. 83). Afinal, apenas a tradição oral preservava esses saberes, catalogados na memória de seus habitantes.

Nesta mesma toada, o pensador martinicano Malcom Ferdinand denuncia que o colonialismo e a escravização fundamentaram a existência humana na destruição ambiental, desvalorizando as vidas pelo racismo, pelo patriarcado, pelo capitalismo e pelo o *altericídio*, ou seja, “a recusa da possibilidade de habitar a Terra na presença de um outro, de uma pessoa que seja diferente de um ‘eu’ por sua aparência, seu pertencimento ou suas crenças” (Ferdinand, 2022, p. 50). O estudioso parte de um pensamento decolonial que se aplica ao Sul Global e vai além –

ele reconhece que desde os anos 1960, “o ecofeminismo, a ecologia social e a ecologia política alinham a preservação do meio ambiente a uma exigência de igualdade homens/mulheres, de justiça social e de emancipação política” (p. 26). Mas, apesar de reconhecer o que chama de “ricos aportes dessas contribuições ecologistas” (idem), Ferdinand entende que elas não deram espaço, o que vem ocorrendo recentemente e de forma gradativa, às questões raciais e coloniais.

O autor reconhece que há um avanço nos debates e ações, ao se colocar no centro das questões socioambientais os povos originários e seus descendentes diante da fratura colonial, que envolve as questões socioambientais mais urgentes, como a crise climática, o deflorestamento, a poluição em todos os níveis etc. Entretanto, entende que essa fratura “perdura ainda hoje, reforçada pelos mercados liberais e pela economia capitalista” (Ferdinand, 2022, p. 27). Como proposta, o autor sugere uma ecologia decolonial, que abala o enquadre ambientalista apenas de discurso e traduz-se por uma série de lutas sociais e políticas voltadas à preservação dos equilíbrios ecossistêmicos.

Em suma, nosso entendimento é de que não é possível evoluir, do ponto de vista da pesquisa teórica ou prática sobre as questões socioambientais, assim como sobre a busca de soluções para suas crises já crônicas e em acelerado agravamento, sem incluir no processo os saberes tradicionais, aqui representados pelos saberes ancestrais caboclos que vivem e sobrevivem no Território do Contestado. Como destacam pesquisas recentes

(Oliveira, Fraga, 2023) a população cabocla segue se reinventando regionalmente para sobreviver nas bordas da sociedade que se constituiu na região, no pós-guerra.

4 Resistência cabocla e proteção ambiental no Território do Contestado: aspectos teórico-metodológicos

A presente discussão, assentada a partir de pesquisa documental e bibliográfica, conta, de modo complementar, com uma consulta feita a cientistas que se dedicam ou se dedicaram a pesquisar sobre a região. O intuito é construir, em mosaico, uma tessitura da compreensão científica sobre esse intrincado território, forjado pelo colonialismo, pelo imperialismo e pela guerra. A partir dessa construção metodológica, buscamos apresentar percepções acerca da colaboração da resistência cabocla na proteção ambiental do Território do Contestado. Metodologicamente, é importante demarcar que a consulta ocorreu por meio de entrevista estruturada, ou seja, aquela que segue um roteiro estabelecido, efetuada com pessoas selecionadas de acordo com nosso objetivo. O motivo da padronização é obter das pessoas entrevistadas respostas às mesmas questões centrais, já que o roteiro de questões obedece a uma estrutura formal (Duarte, 2006; Martino, 2018).

De abordagem qualitativa, procuramos compreender, também a partir da pesquisa bibliográfica, a contribuição da resistência cabocla do Território do Contestado para preservação da Mata Atlântica. Epistemologicamente, partimos da premissa

de que a relação entre saberes tradicionais e ancestrais e conhecimentos científicos têm colaborado para preservar o bioma, de forma interdisciplinar, por isso nos preocupamos em coletar pesquisas de diversas áreas do conhecimento, bem como consultar pesquisadores desse vasto espectro.

Apesar da invisibilidade social da Guerra do Contestado em seus territórios paranaenses e catarinenses, no ensino regular e em políticas públicas (Fraga, 2012), a produção científica sobre o tema tem ganhado espaço nos últimos anos. Para se ter uma ideia, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações²² traz cerca de 200 pesquisas sobre a Guerra do Contestado. No entanto, o enfoque específico sobre a questão ambiental relacionada ao conflito é mais recente e ainda tímido, mas também aparece em produções culturais como peças teatrais e produtos audiovisuais, como filmes e documentários ²³.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, organizamos um quadro²⁴ que sintetiza a relação de cerca de 20 cientistas consultados, a partir de suas produções acadêmicas. De formação interdisciplinar, o levantamento evidencia pesquisadores oriundos das áreas de História, Geografia, Agroecologia, Direito, Filosofia, Jornalismo e Turismo, que se

²² Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/>

²³ Destacam-se as produções da Plural Filmes, criada em 1994 no Rio de Janeiro, e com sede atualmente em Florianópolis e São Paulo. Seus projetos audiovisuais abordam meio ambiente, cultura popular e populações tradicionais. Para mais detalhes: <https://www.pluralfilmes.com.br>. O acervo digital está disponível em: <https://www.youtube.com/user/PluralFilmesTV>.

²⁴ O quadro com o levantamento que elenca os pesquisadores relacionados está disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1ste6t4zrcjYqtxa0UP7saj6ROWvootXa/edit?usp=sharing&ouid=117821455704318834379&rtpof=true&sd=true>

dedicaram à temática do conflito, muitos com produção científica que aborda ou tangencia o enfoque ambiental.

Esse levantamento prévio permitiu a identificação de pesquisadores que foram contatados por meio de mensagem de e-mail e convidados a responder às questões, coletadas a partir de formulário digital de questionário estruturado (Duarte, 2006). Nessa etapa, realizada entre dezembro de 2024 e janeiro de 2025, foram tratadas questões mais específicas, para o aprofundamento do tema aqui analisado. Além do referencial bibliográfico e documental sobre o tema, as respostas obtidas a partir dessa consulta também foram compreendidas como um *corpus* de textos, conforme Herscovitz (2010). A análise de conteúdo, portanto, consiste em um instrumento analítico com vasta aplicação, que permite detectar ênfases e agrupamentos em um conjunto de temas (Bauer, 2015), como o caso analisado.

As questões estruturadas, assim como os eixos de análise da produção cinetífica, versaram sobre: a) a percepção do *ethos* caboclo do Território do Contestado como um saber tradicional; b) a contribuição da resistência cabocla do Território do Contestado para preservação da Mata Atlântica ao longo do tempo e na contemporaneidade; c) a relação entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos para preservação da Mata Atlântica do território; d) a interdisciplinaridade e a intersecção entre conhecimentos científicos e sabedorias ancestrais; e) o papel de sabedorias ancestrais do Território do Contestado no enfrentamento da crise climática; e f) como tais

saberes estão sendo repassados às gerações atuais e futuras. Portanto, aplicou-se a metodologia de análise de conteúdo a fim de verificar percepções acerca da contribuição cabocla do Território do Contestado para a preservação ambiental, que serão apresentadas a seguir.

5 Ethos caboclo no Contestado e a relação com a Mata Atlântica

A presente pesquisa identificou, dentre a produção científica analisada e compilada, a ênfase dada por pesquisas recentes na necessária visibilidade do conflito, a partir de aspectos interdisciplinares. A análise deste conteúdo múltiplo e valioso nos permite indiciar a contribuição cabocla para a preservação da Mata Atlântica, ao longo do tempo, especialmente na defesa do território durante o conflito, bem como na contemporaneidade, a partir da resistência de populações remanescentes. Vale demarcar que nossa compreensão desse *ethos* é oriunda da perspectiva antropológica e está relacionada ao modo de viver e aos aspectos socioculturais dessa população.

No entanto, nas primeiras crônicas na imprensa, nos relatórios militares, de médicos e autoridades políticas, logo após o conflito, essa população foi tratada como um povo ignorante, desprovido de civilidade que, conforme Machado (2012), foi caracterizada por suas carências e não pelos saberes que possuíam. Tal enfoque foi dado até mesmo por historiadores que,

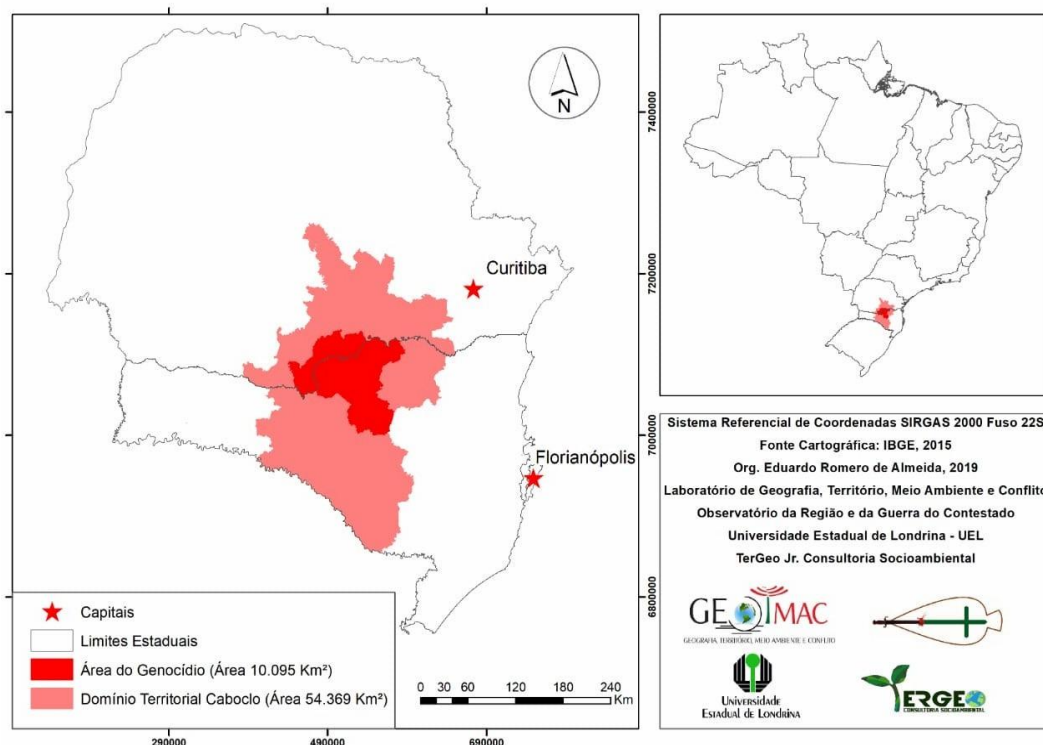
por muito tempo, amplificaram expressões de fanatismo e aberração aos sertanejos, também presentes na produção jornalística sobre a população cabocla (Dalfré, 2023; Woitowicz, 2014), como já demonstrado.

A construção de um ideário de país assentado sobre a estrutura do racismo indicia essa conformação, tendo em vista que a configuração étnica e racial da população cabocla é fator de identificação desse grupo social. “Além de assimilar a cultura indígena, o caboclo era marcado pelos traços das tradições de origem ibérica, do tradicionalismo dos bandeirantes paulistas e do comportamento dos gaúchos dos pampas” (Thomé, 1995, p. 51). De acordo com Fraga (2009), a floresta de araucária representou o centro do mundo vivido pelos caboclos e caboclas do Contestado. “Foi um dos principais elementos para a guerra que enfrentaram. Defender a propriedade da terra e a floresta significava continuar existindo, alimentar a família e garantir um mundo para as futuras gerações” (Fraga, 2009, p. 257). Portanto, o modo de vida caboclo, está assentado em sua relação com a natureza.

Komarcheski (2012) lembra que a região da Mata Atlântica mostra-se riquíssima em recursos hídricos, já que abriga boa parte dos afluentes que vão formar os rios Negro, Iguaçu, Pelotas e Uruguai, os quais representavam as principais vias de transporte de mercadoria até a chegada da estrada de ferro. As águas do Território do Contestado configuram uma extensa bacia hidrográfica. Desse modo, vivendo em liberdade no isolado sertão

de pinhais, a população cabocla encontrou seu habitat naquele espaço (Fraga, 2023). Retirava da mata as oportunidades de subsistência, que conforme Thomé (1985), iam desde a madeira para as suas construções, dispunham de animais selvagens para a sua alimentação, frutas e mel nativo, pinhão e erva-mate, além de contarem com os rios para a pesca.

Figura 1 - Território Caboclo do Contestado



Fonte:
Ramos
e
Fraga
(2023)

Em virtude dessa localização permeada de recursos naturais, Ramos e Fraga (2023) chamam a atenção para a cosmovisão das comunidades tradicionais caboclas que se organizavam a partir do coletivo, em considerável harmonia com o ambiente e com a economia regional, “mas com um modo de vida socioeconômico pautado na solidariedade, na responsabilidade e na integralidade da vida com a natureza

circundante” (p. 306). Para os autores, o *ethos* do povo caboclo do Contestado é advindo dos ensinamentos seculares herdados dos Mandamentos da Natureza do Monge João Maria. Essa forma de construir a vida, sob o aspecto sociocultural, está ligada a elementos da conservação ambiental da floresta com araucárias, a partir do extrativismo ou outros mecanismos geradores de trabalho e renda (Ramos, Fraga, 2023).

Outros cientistas evidenciam essa relação, como é o caso de Paulo Pinheiro Machado, que realiza pesquisas sobre o Território do Contestado, há cerca de 30 anos:

Existe um "ethos" caboclo que é relativamente uniforme no planalto meridional brasileiro, desde o centro do Rio Grande do Sul até a região de Sorocaba, no sul de São Paulo. Parte deste ethos é a da tradição da extração da erva mate, a agricultura de subsistência, a memória do tropeirismo e a devoção ao monge João Maria. Mas não se trata de uma "identidade" uniforme, nem de um grupo étnico. Trata-se de uma cultura popular camponesa, de vertente nacional (indígena, negra e de influência platina) que pode atingir até populações europeias, que "acablocaram-se". Como o movimento do Contestado aconteceu no centro deste território, ele se inclui, mas não é exclusivo. (Machado, 2025, s/p.)

Esse modo de vida, inclusive, sofreu perseguições mesmo após o final do conflito, como destaca Nilson Cesar Fraga (2009, 2010, 2012). O pesquisador, que também tem se dedicado ao trabalho de campo na região há três décadas, tem defendido a perspectiva de uma arqueogeografia do território, que se configura como um campo de pesquisa para o reconhecimento da geografia do passado e suas dinâmicas originais (Fraga, 2023). A partir de suas viagens e incursões pelo território nestes 30 anos,

Fraga (2023) afirma que o Território do Contestado ardeu em chamas, sobretudo entre 1914 e 1918, quando corpos caboclos foram calcinados (queimados) pelas forças de segurança de coronéis e grupos de milicianos, junto com suas casas. Tratava-se de um projeto de embranquecimento populacional que, segundo o pesquisador, é o maior crime de guerra e contra a humanidade registrado no território brasileiro. O pesquisador tem atuado na descoberta e na preservação de crematórios de cadáveres encontrados na região do conflito.

Apesar da tentativa de extermínio, a resistência cabocla prevaleceu, perdurando até a atualidade.

O massacre final da Guerra do Contestado não conseguiu eliminar completamente a cultura e o modo de vida caboclo, ao contrário disso, no decorrer das últimas décadas elas afloraram e se resignificaram no seio desta sociedade sertaneja (Ramos e Fraga, 2023, p, 311).

Os pesquisadores destacam que a cultura cabocla é composta por uma variedade de elementos místicos²⁵, crenças, costumes, alimentação, modo de falar e agir, e elas foram mantidas, mesmo em segredo, nos rincões do Contestado que sobreviveram ao genocídio promovido pelas forças legalistas (Fraga, 2023).

A pesquisadora Karina Janz Woitowicz, que recebeu o Prêmio Jabuti, em 2015, na categoria Comunicação com a obra *Imagem contestada: A Guerra do Contestado pela escrita do*

²⁵ Silva (2014) lembra que o termo “caboclo” também tem sentido religioso e corresponde à designação dos espíritos de ancestrais indígenas brasileiros, nas religiões afrobrasileiras.

Diário da Tarde (1912-1916), destaca que se considerarmos as marcas e valores que identificam a cultura cabocla, é possível perceber que o território se apresenta como elemento a partir do qual se estabelecem saberes populares, sobretudo ligados à religiosidade (Woitowicz, 2024). Liz Andréa Dalfré, que também desenvolveu pesquisas sobre o enquadramento jornalístico da guerra, chama a atenção, no entanto, de que a ideia da existência de um ethos caboclo pode ser considerada essencialista. “Não existe uma única cultura cabocla” (Dalfré, 2024, s.p.).

Essa marca multicultural é também destacada por outros cientistas que se debruçam sobre o território. “O Contestado possui uma cultura muito forte e criativa – criativa, sobretudo, pelo fato de viver 110 anos, principalmente, a partir da recolonização regional por meio de imigrantes europeus” (Oliveira e Fraga, 2023 p. 6). Por isso, alguns cientistas se referem à re-existência cabocla como uma a marca do Contestado, em rebeldia à construção hegemônica da sociedade capitalista. Para Diane Daniela Gemelli (2018), a população cabocla do território re-existe até a contemporaneidade no enfrentamento à racionalidade colonial, capitalista, excludente e violenta, que seguem sendo traços da existência social naquele chão.

No que se refere à contribuição da resistência cabocla do Território do Contestado para preservação da Mata Atlântica, Machado (2025) considera as atividades realizadas absolutamente compatíveis com a manutenção das características originais do bioma, tendo em vista a escala da

ação das populações tradicionais do território, com a pecuária e a pequena agricultura em clareiras e faxinais²⁶.

“O que destruiu a Mata Atlântica foi a extensão desmedida dos latifúndios pecuaristas (ampliando os campos naturais para regiões de matas) e a exploração madeireira predatória” (Machado, 2025, s.p.). Do mesmo modo, Woitowicz (2024) considera que a trajetória de defesa da terra e do ambiente representa um suporte para a preservação da Mata Atlântica, no Território do Contestado. “O valor da terra, na cultura cabocla, associa-se aos princípios de preservação do meio ambiente, por se tratar da garantia de sobrevivência do povo que habita o referido território” (Woitowicz, 2024, s.p.).

Questionados sobre a contribuição de saberes tradicionais na proteção ambiental na região do Contestado na contemporaneidade, os pesquisadores consultados destacaram que, assim como em outros territórios, os intercâmbios entre os saberes tradicionais e os saberes científicos resultam em uma poderosa alternativa para o conhecimento da realidade e o enfrentamento de problemas de uma dada comunidade (Woitowicz, 2024).

Os saberes tradicionais estão sendo recuperados por comunidades indígenas, quilombolas e por assentamentos da Reforma Agrária, além de muitos pequenos agricultores que conseguem se emancipar do jugo da agroindústria. A busca de uma agricultura sustentável e saudável, por estas populações, tem viabilizado a recuperação de práticas

²⁶ Faxinais são comunidades tradicionais camponesas, reconhecidas pelo governo paranaense, cuja formação social também se caracteriza pelo uso da terra. Para mais detalhes: <https://site.mppr.mp.br/direito/Pagina/Povos-de-Faxinais>

agrícolas e extrativas tradicionais, atualizando e renovando antigas práticas. (Machado, 2025, s.p.)

Apesar de desvalorizados sistematicamente em meio a disputas de poder político e econômico, por conta de perseguições e preconceitos, existe um grande potencial a ser desvelado. “Há ainda um grande desconhecimento sobre o valor das práticas populares, que poderiam ganhar força à medida que valorizadas e reconhecidas por outros setores da sociedade, em especial o meio acadêmico e o campo das políticas públicas” (Woitowicz, 2024, s.p.).

No entanto, a região do Contestado carece de iniciativas governamentais que impulsionem tais práticas de forma sistematizada. A população do território, que tem baixos índices de desenvolvimento humano e social (Fraga e Ludka, 2012), sofre com violações de direitos, diretamente impactadas pelo fazer hegemônico das relações de produção capitalistas territorializadas na concentração fundiária, dinâmica produtiva monocultural, pobreza e negação aos direitos elementares à sociabilidade e à vida humana, relacionados à educação, trabalho, saúde, alimentação e moradia (Schnorr et al, 2024). As pesquisadoras enfatizam, ainda, que no que diz respeito à vida das mulheres, as desigualdades e negação de direitos se agravam devido à cultura sexista que marca a sociedade brasileira.

Diante disso, a cultura cabocla enfrenta desafios para sua manutenção, tendo em vista a ausência de políticas públicas voltadas para a população. Ademais, a identidade cabocla é ofuscada devido à mobilidade crescente e a complexidade das

relações espaço- tempo, no território, que apresentam caráter múltiplo, político, econômico, simbólico e cultural (Foetsch, 2012). Uma alternativa para superar tal realidade, analisada ao longo da presente pesquisa, é a intersecção entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos, que pode atuar na preservação da Mata Atlântica do Território do Contestado. Essa possibilidade é apontada pelos cientistas consultados:

Há hoje uma ciência agrônoma, baseada na agroecologia, estribada no estudo de tradições antigas aliada à pesquisas de ponta no meio agrícola e biológico, que viabiliza a reconstrução de relações e a retomada do bioma tradicional, em algumas partes. Mas são iniciativas ainda minoritárias. A maior parte do território [do Contestado] é tomada por reflorestamento de espécies alienígenas (pinus, eucalipto, etc) e lavouras comerciais com alto investimento em agrotóxicos. (Machado, 2025, s.p.)

O pesquisador destaca a interdisciplinaridade e a intersecção entre conhecimentos científicos e sabedorias ancestrais dentro do Território do Contestado na atualidade. Segundo ele, isso tem ocorrido a partir de ações e eventos promovidos por universidades e institutos federais, que têm proporcionado a reunião de comunidades de agricultores familiares junto a pesquisadores e estudantes universitários. Os seminários e as feiras de agroecologia são um exemplo.

A Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de União da Vitória, Paraná, pertence ao Território do Contestado e tem desenvolvido ações nesse sentido, como é o caso do Programa de Extensão: “Coletivo Paulo Freire de Filosofia,

Educação e Cultura”²⁷. Formalizado em 2020, o programa conta com uma equipe interdisciplinar de docentes, discentes, bolsistas, egressos e comunidade externa. As atividades de pesquisa e extensão são entrelaçadas e se retroalimentam, como o Círculo de Cultura Leia Mulheres²⁸, o Observatório da Questão Agrária no Paraná – Reduto Contestado²⁹, a RedeSol: Mulheres no Território Contestado Tecendo Economia Feminista e Solidária³⁰, entre outras ações, centradas na interculturalidade e nos potenciais de re-existências no território Contestado paranaense.

Este *quefazer* articula desde o território, com as pessoas e as comunidades, *práxis* de educação popular libertadora como ação intercultural, acolhe diversidades, promove o diálogo e estabelece: elos campo e cidade; pontes entre universidades e movimentos sociais; ações de promoção de práticas econômicas solidárias; atividades formativas e preventivas relacionadas às violências; problematiza a realidade social e as desigualdades, entre outras ações que vêm sendo tecidas em redes. (Schnorr *et al.*, 2024, p. 73).

O Observatório da Questão Agrária no Paraná (OQA-PR), por exemplo, é uma ação de ensino-pesquisa-extensão em rede, de diferentes instituições públicas do Paraná, que busca problematizar a questão agrária e construir ações junto com movimentos sociais e comunidades do campo e da cidade. Outra

²⁷ Mais informações: https://www.instagram.com/coletivo_paulofreire_unespar/

²⁸ Para detalhes: https://www.instagram.com/leia_mulheres_unespar/

²⁹ Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/noticias/projeto-de-extensao-observatorio-da-questao-agraria-do-campus-de-uniao-da-vitoria-fortalece-a-luta-pela-terra-e-justica-social-na-regiao-do-contestado#:~:text=O%20projeto%20de%20extens%C3%A3o%20%22Observat%C3%B3rio,as%20dificulda%20enfrentadas%20pelas%20comunidades>

³⁰ Para mais detalhes: https://www.instagram.com/redesol_unespar/

ação neste sentido, está inserida dentro da RedeSol, projeto de pesquisa-extensão que conta com apoio da Fundação Araucária e da Secretaria de Ciência e Tecnologia do governo paranaense e promove, semanalmente no pátio do campus, a Feira da Diversidade, que incentiva o consumo de produtos agroecológicos.

Outra iniciativa interdisciplinar que visa conectar saberes tradicionais e ciência, é apresentada por Oliveira e Fraga (2023) por meio da proposta de criação da Cooperativa Turística *Encantos caboclos e roteiro da Guerra do Contestado*, a partir das atividades de pesquisa e extensão universitária desenvolvidas na Universidade Estadual de Londrina (UEL), a partir do Observatório da Região e da Guerra do Contestado (ORGC/UEL)³¹. A ação foi proposta para envolver quatro municípios catarinenses, pertencentes ao Território do Contestado: Timbó Grande, Lebon Régis, Matos Costa e Calmon. Segundo os idealizadores, os desafios para o Contestado Caboclo são muitos. Há um processo histórico de eliminação dessa população, que serviu de mão de obra barata para a elite e a burguesia regional. Outra barreira é a eliminação do Vale do Contestado como produto turístico oficial da Secretaria de Turismo do governo de Santa Catarina, substituída pelo Vale dos Imigrantes³². Portanto, o intuito da proposta da cooperativa é, consolidar um roteiro turístico no

³¹ O observatório integra o Laboratório de Geografia, Território, Meio Ambiente e Conflito (GEOTMAC/UEL). Mais informações: <https://www.facebook.com/GuerraContestadoResistenciaCabocla/>

³² Mais detalhes em: <https://paulopinheiro.paginas.ufsc.br/2019/11/>

território, organizado com foco no turismo em áreas naturais e suas diversas modalidades, como turismo rural, agroturismo, ecoturismo, cicloturismo, turismo cultural e até turismo de guerra (Oliveira e Fraga, 2023).

De modo semelhante, o Projeto “Caminha Contestado”³³, tem realizado edições da *Caminhada Ecológica e Cultural do Coração do Contestado* em cidades deste território. O objetivo também é fomentar o turismo na região, gerar renda para os pequenos produtores e difundir a cultura e o espírito caboclo-sertanejo. “Indiscutivelmente, tal grupo social é capaz de oferecer mais do que o turismo rural, ambiental e cultural. Ele pode oferecer um Turismo Criativo, prática que já vem sendo ofertada aos visitantes” (Oliveira e Fraga, 2023 p. 6). O projeto é uma parceria entre o Observatório da Região e da Guerra do Contestado, sediado na UEL, com a Associação Cultural Coração do Contestado, em Lebon Régis, e a Associação Cultural Cabocla Filhos do Contestado, de Timbó Grande.

6 Saberes de proteção ambiental diante das crises em curso

Como a Guerra do Contestado evidencia, a premissa irresponsável da máxima lucratividade associada ao desenvolvimento e à exploração de recursos naturais também esteve presente no território do conflito, já que o episódio reúne exploração madeireira e impactos ambientais como estopim do

³³ Circuito turístico de caminhada, pedalada e cavalgada pelo Território do Contestado. Disponível em: <https://www.instagram.com/caminhacontestado>

genocídio e do extermínio de reservas de mata nativa. A devastação ambiental causada pela Lumber Company atingiu proporções significativas. Como a pesquisa científica desenvolvida demonstra, a construção da ferrovia e, em seguida, a instalação da Lumber Company, implicou em profundas transformações para a região e seus habitantes, especialmente pela expulsão ou extermínio da população indígena e a devastação da Floresta Ombrófila Mista. Proporcionou, no seu lugar, valorização e mercantilização da propriedade da terra, colonização intensificada e racionalidade capitalista (Tompsonski (2023).

No entanto, como já advertiu Cipriano (2017), não se pretende idealizar a relação dos caboclos com o Território do Contestado, sugerindo que suas formas de uso dos recursos não degradavam os ecossistemas em alguma medida. O pesquisador ressalta, porém, que “o posicionamento dos caboclos foi, no mínimo, conservacionista. Sua sobrevivência dependia dos recursos providos pela floresta, portanto os interessava ‘mantê-la de pé’” (Cipriano, 2017, p. 55). Fica nítida a injustiça socioambiental vivenciada no Território do Contestado, ainda que o conceito tenha nascido no século seguinte. Emerge, portanto, um *ambientalismo caboclo* na forma da população se relacionar com a natureza, cujos saberes são transmitidos por gerações e contribuem para a formação do sujeito socioambiental da contemporaneidade (Ramos e Fraga, 2023). Nesta perspectiva, procuramos compreender de que forma tais sabedorias

ancestrais do Território do Contestado colaboram no enfrentamento da crise climática em curso. De acordo com Machado (2025), esses saberes atuam ainda de forma minoritária, como resistência, mas significam um enorme investimento real e simbólico, “por exemplo na recuperação de sementes, na renovação do extrativismo e em práticas de sociabilidade, laços de vizinhança e parentesco, que dão cimento à organização e luta de muitas comunidades” (idem, s.p.).

Ainda que de modo tímido, esses saberes estão sendo repassados às gerações a partir das iniciativas já citadas, fruto da intersecção entre ciência e conhecimentos tradicionais, de modo interdisciplinar. O papel da tríade ensino-pesquisa-extensão universitária se mostra fundamental para que tais processos aconteçam de maneira articulada. “Os cursos técnicos e superiores têm levantado a crescente preocupação com os agrotóxicos e a forma predatória da ‘Revolução Verde’. Há uma nova geração no campo que não aceita mais a lógica do envenenamento e do lucro a qualquer custo” (Machado, 2025, s.p.). Diante da crise climática em curso, tais iniciativas são urgentes e precisam de incremento social.

Considerações finais

Os conflitos que antecederam e sucederam a Guerra do Contestado, além da morte de 10 mil pessoas, também causaram o deflorestamento da região, um dos maiores problemas enfrentados pela humanidade e que está relacionado à crise

climática em curso, evidente pelo recorde de temperaturas médias globais sendo ultrapassado ano após ano (IPCC, 2023).

Se levarmos em conta a perda de biodiversidade e toda a reação em cadeia que a diminuição das florestas ocasiona no equilíbrio terrestre (Berkhout, 2023), essa já seria uma perda irreparável. Infelizmente, além disso, desde o século passado, pesquisas demonstram que as florestas são responsáveis pelo armazenamento de carbono orgânico, quando preservadas. No entanto, o carbono absorvido é emitido na atmosfera quando são desmatadas (Faria, 2018). No Território do Contestado, onde ocorreu genocídio de pessoas e árvores, o deflorestamento foi evidente. Se relacionarmos esse contexto às pesquisas atuais, que passaram a calcular a emissão de gases do efeito estufa das atividades de guerra (SGR; CEOBS, 2022), impõe-se a urgência de preservação, em especial desse território degenerado.

Ao buscarmos compreender como cientistas que pesquisam a região percebem a colaboração da resistência cabocla na proteção ambiental do Território do Contestado, procuramos correlacionar tais saberes tradicionais a conhecimentos científicos para preservação da Mata Atlântica. Como as guerras têm grande impacto na emergência climática, sociedade e governos devem ser cobrados por ações imediatas. Por isso são tão necessárias a interdisciplinaridade e a intersecção entre conhecimentos científicos e sabedorias ancestrais para o enfrentamento da crise climática em curso.

Se a Lei da Mata Atlântica prevê mecanismos para proibir o

desmatamento de florestas primárias e, em contrapartida, criar projetos de conservação, é preciso cobrar financiamento para restauração dos ecossistemas. Nossa pesquisa revela que os saberes tradicionais do *ambientalismo caboclo*, já mobilizados em atividades da tríade universitária ensino-pesquisa-extensão aqui destacadas, podem ser valorizados na garantia de futuros possíveis.

Referências

BAUER, Martin W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2003. cap. 8, p. 189-218.

BERKHOUT, Frans (et al). *Simples: Mudança Climática*. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2023.

BRASIL. *Caboclos*. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/aceso-a-alimentos-e-a-agua/articulacao-de-politicas-publicas-de-san-para-povos-e-comunidades-tradicionais/caboclos>. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. *Lei da Mata Atlântica* (Lei nº 11.428/2006). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/572580/publicacao/15734472>. Acesso em: 5 jan. 2025.

CIPRIANO, Luís Olimpio Stalchmidt. Comunidades rurais caboclas no território meio oeste contestado - SC. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Florianópolis, 2017.

DALFRÉ, Liz Andréa. Extra! Extra! O Contestado nas páginas dos jornais. In: RODRIGUES, Rogério Rosa [et al.] (org). *A guerra santa do Contestado tintim por tintim* São Paulo: Letra e Voz, 2023.

DALFRÉ, Liz Andréa. *Pesquisa sobre resistência cabocla e proteção ambiental no Território do Contestado* [formulário digital], 2024, s.p.

DEL VECCHIO DE LIMA, Myrian et al. A comunicação ambiental e suas potencialidades no enfrentamento dos dilemas socioambientais. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, v. 34, 2015.

DEAN, Warren. *A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira*. 1. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. (orgs.) *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Atlas, 2006.

ESPIG, Márcia Janete. Em nome de São João Maria: a santa religião do Contestado. In: RODRIGUES, Rogério Rosa [et al.] (org). *A guerra santa do Contestado tintim por tintim* São Paulo: Letra e Voz, 2023.

ESPIG, Márcia Janete; MACHADO, Paulo Pinheiro (org.). *A Guerra Santa revisitada: novos estudos sobre o movimento do Contestado*. Florianópolis, SC: Ed. UFSC, 2008.

FELISBINO, Pedro Aleixo; FELISBINO, Eliane. *Voz de caboclo: a saga do Contestado revivida nas lembranças dos sobreviventes do reduto de Taquaruçu*. 2. ed. Florianópolis, SC: [s.n.], 2013.

FERDINAND, Malcom. *Uma Ecologia Decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. Trad. Letícia Mei. Prefácio Angela Davis. Posfácio Guilherme M. Fagundes. São Paulo: Ubu, 2022.

FOETSCH, Alcimara Aparecida. permanências e inserções no Contestado: Resistência cabocla, exploração estadunidense e colonização europeia. In: FRAGA, Nilson César (Org.). *Contestado em guerra: 100 anos do massacre insepulto do Brasil*. 1ed. Florianópolis

- Santa Catarina: Editora Insular, 2012, v. 1, p. 20-40.

FARIA, Álvaro Boson de Castro. *Conservação e saúde das Araucárias: fundamentos legais e ecossistêmicos*. Curitiba, PR: Juruá, 2018.

FRAGA, Nilson Cesar. *Araucaria angustifolia: ganância,*

imediatismo e extermínio na região do Contestado. In: FRAGA, Nilson Cesar (Org.). *Contestado, o território silenciado*. Florianópolis, Ed. Insular, 2009.

FRAGA, Nilson Cesar. As carneiras da civilização caboclo-sertaneja no contestado: morrer e enterrar antes e durante a Guerra - uma primeira leitura sobre a cultura fúnebre, crematórios e valas comuns. *Revista M. Estudos Sobre A Morte, Os Mortos e o Morrer*. Rio de Janeiro, v. 8, n.16, e12241, jul./dez. 2023, p. 1-21.

FRAGA, Nilson Cesar; LUDKA, Vanessa Maria. 100 anos da Guerra do Contestado, a maior guerra camponesa na América do Sul (1912/2012): uma análise dos efeitos sobre o território sul-brasileiro. *Coloquio Internacional de Geocrítica: las independencias y construcción de estados nacionales: Poder, territorialización, siglos XIX-XX*, n. 12, p. 101- 118, 2012.

FRAGA, Nilson Cesar. *Vale da Morte: o Contestado visto e sentido*. Entre a cruz de Santa Catarina e a espada do Paraná. Blumenau: Ed. Hemisfério Sul, 2010.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

GEMELLI, Diane Daniela. “Onde planta o pinus não dá mais nada”: degradação da natureza e do trabalho no Contestado e a necessidade da reunificação homem/mulher- natureza (terra-trabalho). (Tese de Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

HERSCOVITZ, Heloiza Golbspan. Análise de conteúdo em jornalismo. In: LAGO, Cláudia; BENETTI, Marcia. *Metodologia de pesquisa em jornalismo*. Petrópolis: Vozes, 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Conheça o Brasil - População: Cor ou raça*, Censo 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 10 jan. 2025.

IPCC - Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas. *Relatório Síntese sobre Mudança Climática 2023*. Disponível em:

https://brasil.un.org/sites/default/files/2023-04/IPCC_AR6_SYR_LongerReport.pdf. Acesso em 10 jan. 2025.

KOMARCHESKI, Rosilene. Conflitos socioambientais num território contestado: reflexões em torno do despertar de uma guerra e da supressão de um povo. In: FRAGA, Nilson César (Org.). *Contestado em guerra: 100 anos do massacre insepulto do Brasil*. 1ed. Florianópolis - Santa Catarina: Editora Insular, 2012.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. 1ed. São Paulo: Cia das Letras, 2022. LEFF, Enrique. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Editora Cortez, 2001a.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis, RJ: Vozes/Pnuma, 2001b.

MACHADO, Paulo Pinheiro. *Lideranças do Contestado: a formação e a atuação das chefias caboclas (1912-1916)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

MACHADO, Paulo Pinheiro. O Contestado e o mundo caboclo: História, Memória e Historiografia. In: VALENTINI, Delmir José; ESPIG, Márcia Janete; MACHADO, Paulo Pinheiro [orgs.]. *Nem fanáticos, nem jagunços: reflexões sobre o Contestado (1912-2012)*. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2012.

MACHADO, Paulo Pinheiro. *Pesquisa sobre resistência cabocla e proteção ambiental no Território do Contestado* [formulário digital], 2025, s.p.

MARTINO, Luís Mauro Sá. Métodos para conseguir dados. In: MARTINO, Luís Mauro Sá. *Métodos de Pesquisa em Comunicação: projetos, ideias, práticas*. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 39-92.

MEIRINHO, Bruno. A terra vista do espaço. Breve ensaio sobre o Contestado e as modernas relações do homem com a natureza. In: Nilson César Fraga. (Org.). *Contestado, o território silenciado*. Florianópolis, Ed. Insular, 2009., v. 1, p. 65-77.

ODUM, Eugene P. *Fundamentos de ecología*. México D.F.: Interamericana, 1986.

OLIVEIRA, Dean Gomes de; FRAGA, Nilson Cesar. Encantos caboclos e roteiro da guerra do contestado, no sul do Brasil: desenvolvimento regional, patrimônio cultural e paisagem, para o turismo criativo de coexistência sertanejo-cabocla no pós-pandemia. *Ateliê do Turismo*. 7 (2). 2023, 1 - 26.

OLIVEIRA, Elizabeth. *Restauração não substitui florestas maduras e seus serviços ambientais inestimáveis*. O Eco, 2022.

RAMOS, Thyago Weingantner de Oliveira; FRAGA, Nilson Cesar. O modo de ser e viver da população cabocla: a relação socioambiental e cultural associada à Floresta com Araucária, na região da Guerra do Contestado. In: HÜLSE, Levi; KLAUS JÚNIOR, Cláudio Antônio; BONIN, Joel Cezar (Orgs.) *Direitos humanos no ensino básico no município de Caçador*. Caçador: EdUniarp, 2023.

RODRIGUES, Rogério Rosa [et al.] (org). *A guerra santa do Contestado tintim por tintim*. São Paulo: Letra e Voz, 2023.

SAD - Sistema de Alertas de Desmatamento Mata Atlântica. *Sistema de Alertas de Desmatamento Mata Atlântica*. SOS Mata Atlântica, 2024. Acesso em: 20 dez. 2024.

SAAVEDRA, Fernando Estenssoro. *História do debate ambiental na política mundial (1945-1992)*. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2014.

SGR - Scientists for Global Responsibility; CEOBS - Conflict and Environment Observatory. *Estimating the Military's Global Greenhouse Gas Emissions*. SGR; CEOBS, United Kingdom, 2022. Disponível em: https://ceobs.org/wp-content/uploads/2022/11/SGR-CEOBS_Estimating_Global_Military_GHG_Emissions.pdf. Acesso em: 6 jan. 2025.

SCHNORR, Giselle Moura et al. Interculturalidade em círculos de cultura com mulheres no território contestado. In: VERGARA, Francisco Gárate; BATTESTIN, Cláudia. *Educación intercultural desde el pensamiento decolonial*. Resistencias y desafíos, Ariadna Ediciones: Santiago, 2024. p. 61-75.

SILVA, Marcio Antônio Both da. Caboclos. *Revista História Unisinos*, São Leopoldo, v. 18, n. 2, maio/ago. 2014. p. 338-351.

SOS Mata Atlântica. *Lei da Mata Atlântica*. Disponível em: 2025, <https://www.sosma.org.br/politicas/lei-da-mata-atlantica/>Acesso em: 6 jan. 2025.

TOMPOROSKI, Alexandre. Da seiva ao sangue: a história da Lumber Company. In: RODRIGUES, Rogério Rosa [et al.] (org). *A guerra santa do Contestado tintim por tintim* São Paulo: Letra e Voz, 2023.

THOMÉ, Nilson. *Ciclo da Madeira*: História da devastação da Floresta da Araucária e do desenvolvimento da Indústria da Madeira em Caçador e na Região do Contestado no século XX. Caçador: Universal, 1995.

VALENTINI, Delmir José; ESPIG, Márcia Janete; MACHADO, Paulo Pinheiro [orgs.]. *Nem fanáticos, nem jagunços*: reflexões sobre o Contestado (1912-2012). Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2012.

WOITOWICZ, Karina Janz. *Imagem contestada*: A Guerra do Contestado pela escrita do Diário da Tarde (1912-1916). Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2014.

WOITOWICZ, Karina Janz. *Pesquisa sobre resistência cabocla e proteção ambiental no Território do Contestado* [formulário digital], 2024, s.p.

Capítulo 5

Que desafios o século XXI apresenta para a educação escolar indígena no Brasil?

Marcelo Gaudêncio Brito Pureza³⁴

Luiza de Nazaré Mastop de Lima³⁵

Introdução

Da primeira Carta Magna brasileira outorgada em 25 de março de 1824, até a Constituição Federal de 1967 (regime militar), os povos indígenas eram considerados pelo Estado brasileiro como uma categoria transitória ou em extinção (OLIVEIRA; FREIRE, 2006), e que assim, a política indigenista deveria ter como principal objetivo, “transformar” os indígenas em cidadãos nacionais.

Nota-se que além de considerar os povos indígenas como “passageiros ou transitórios” (em extinção), também, eram vistos como “estranhos ou estrangeiros” dentro do território nacional. Até então, a ideia que vigorava era a de que o invasor europeu seria o “descobridor” e o civilizado, que tinha como propósito o de “amansar” os indígenas que já habitavam há anos o Brasil. Sendo assim, as políticas voltadas aos povos indígenas estabeleciam diretrizes de gradativa integração e assimilação à comunhão

³⁴ Doutor em Geografia Humana (USP). Professor Adjunto pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Professor pelo Programa de Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI-Unifesspa). E-mail: gaudencio@unifesspa.edu.br

³⁵ Doutora em Antropologia Social (UFPA). Professora Adjunta pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: luizamastop@unifesspa.edu.br

nacional, os povos indígenas deveriam ser integrados à “cultura nacional” para que assim, se tornassem “cidadãos brasileiros”.

Outrossim, a educação escolar oferecida às comunidades indígenas no Brasil seguiu o mesmo formato assimilacionista, por meio de métodos e técnicas educacionais que controlariam o processo de formação, “estabelecendo mecanismos de homogeneização e nacionalização dos povos indígenas” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 113). Nas escolas dos não-indígenas ensina-se sobre um índio genérico, tido como primitivo e selvagem que precisava passar por um processo de civilização, a ocidental, o que lhe daria a condição de humanidade. A diversidade de povos indígenas no Brasil era invisibilizada no ensino público oferecido pelo Estado (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976; LUCIANO, 2006).

Somente a partir da Constituição de 1988, é que se passa a reconhecer o direito dos povos indígenas em manifestar suas culturas ancestrais e suas identidades, rompendo com uma tradição de quase quinhentos anos de política tutelar, confirmado no Art. 231 da Constituição, definindo que são “reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (BRASIL, 1988).

Essa conquista em valorizar, manter e promover suas culturas e identidades ancestrais a partir da Constituição de 1988 se deu pela atuação do movimento indígena no Brasil sobretudo a partir dos anos 1980 (LUCIANO, 2006) e soma-se à proposta de uma escolarização reformulada pela LDB 9394/1996, determinando que a educação escolar indígena seja específica às suas culturas e

tradições, diferenciada das escolas não indígenas, intercultural para que possa dialogar com os conhecimentos indígenas e não indígenas, e bilíngue/multilíngue, pois, pretende-se fortalecer a língua ancestral como primeira língua, em contextos em que isso é possível, e retomá-la, em contextos em que isso é possível e necessário.

Assim, a educação escolar indígena enquanto política educacional torna-se “uma política cultural de dois pontos de vista – ou dos dois pontos de vista: é uma política de estado [...] e é também uma difundida política indígena” (COHN, 2014, p. 313).

Como política de Estado, a educação escolar indígena passa a ser definida e organizada por um conjunto de ações legais específicas, por exemplo: a) o Decreto nº 26, de 04/02/1991 que transfere às secretarias municipais e estaduais a responsabilidade sobre as escolas indígenas; b) no mesmo ano, foi criado o Comitê Nacional de Educação Indígena junto ao MEC; c) em 1993, este mesmo Comitê, cria o documento intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”; d) em 1995 é criada a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas junto ao MEC; e) em 1999 o MEC publica o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI e anexa o Parecer 14/99 e a Resolução 03/99 definindo diretrizes para a política de educação escolar indígena (BANIWA, 2007).

Pode-se afirmar que essa primeira década após a promulgação da Constituição de 1988 foi extremamente importante para resgatar algumas das demandas dos movimentos

indígenas em relação à sua escolarização, dessa primeira década, surge a definição legal de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue.

No século XXI, passa a vigorar o Decreto N° 6.861/2009, que define a organização escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais, e a Portaria N° 1.062/2013 em que institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), além de um conjunto de legislação e normativos criados entre 2008 e 2024. Outro importante documento foi a Resolução N° 5 de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Vale ressaltar que essas conquistas de direitos expressos pela força da lei estão diretamente relacionadas à atuação do movimento indígena no Brasil, que se fortaleceu, sobretudo, a partir dos anos 1980 (LUCIANO, 2006). Essa atuação do movimento indígena em todo o território nacional é o que caracteriza a política indígena.

A política indígena – diferentemente da política indigenista de Estado – é considerada como aquela definida e protagonizada pelos próprios povos indígenas, construída e desenvolvida pela rede de relação entre grupos indígenas, articulando suas práticas e cosmologias, passando a orientar sua organização interna, não estando subordinada às leis e política não indígena (FORTES, 2014, p. 150).

Contudo, apesar da diferenciação entre política indigenista e política indígena, não podemos desconsiderar que a partir das

iniciativas formuladas pelos próprios movimentos e lideranças indígenas passam a ter muitas de suas políticas indígenas reconhecidas pela legislação nacional.

Desta forma, vale destacar e reconhecer a importante participação de segmentos não indígenas que articulam e organizam lutas conjuntamente com os povos indígenas por seus direitos e contribuindo na inserção de políticas indígenas para a formulação e execução de políticas indigenistas.

O Instituto Socioambiental (PIB/ISA, 2024), ONG brasileira que tem entre suas causas a luta pelos direitos dos povos indígenas, trata essa relação entre política indigenista e política indígena como ocorrência contemporânea e de bastante complexidade, pois, tem sido recorrente que políticas indigenistas oficiais formuladas pelo Estado terem sido formuladas e implementadas por parcerias formais entre setores governamentais, organizações indígenas, organizações não-governamentais e missões religiosas.

No caso da convergência entre a política indigenista e a política indígena, a legislação brasileira estabelece a escola indígena como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue. Esses princípios foram definidos pelos movimentos indígenas e ratificados na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em Luziânia (GO) no período de 16 a 20 de novembro de 2009, e na sua segunda edição (II CONEEI) realizada em Brasília (DF) de 20 a 23 de março de 2018.

Essa educação escolar indígena por ser uma premissa dos movimentos indígenas e consensualizada pela política indigenista, será nossa referência na discussão em relação aos desafios enfrentados pelos povos indígenas para sua escolarização. Desta forma, partiremos de dois pontos centrais em relação aos desafios para a realização de educação escolar indígena no século XXI:

1) Uma escola que seja específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue, já que há a determinação que essa escola tenha prioritariamente as próprias comunidades indígenas como sujeitos responsáveis por sua gestão escolar, uma educação a partir de um ensino e uma aprendizagem que valorize os conhecimentos tradicionais indígenas por meio da escola (BANIWA, 2006).

2) Conformar essa educação escolar indígena como práxis política de uma lógica da diferença em que seja construída das particularidades da cultura indígena e não indígena de forma intercultural, sem haver hierarquização e adaptação simplória entre as culturas.

Podemos afirmar que esses dois pontos se tornam os grandes desafios para as comunidades indígenas no século XXI, primeiro, pela difícil ruptura de mais de 500 anos de uma educação tutelada pelo Estado; segundo, por uma educação escolar baseada em uma racionalidade eurocêntrica que não considera os conhecimentos, formas de ensinar e aprender dos povos indígenas; terceiro, pela insuficiência de investimentos, vontade e efetividade política para pôr em prática o que determina a legislação.

Em relação a este terceiro aspecto, gostaríamos de problematizar a própria ideia de “vontade política”, pois entendemos que ela também é uma herança do pensamento colonial que nos foi ensinado na escola. Essa “vontade política”, na maioria dos casos, está associada à ideia de que é preciso sensibilizar autoridades políticas não indígenas, juristas e pessoas que tenham poder de decisão para fazer valer os direitos dos povos indígenas em relação às suas especificidades, não apenas educacionais, mas também de saúde e territoriais, por exemplo.

No campo do direito, Shiraiishi Neto (2010), ao discutir sobre as interpretações jurídicas acerca de uma comunidade socioculturalmente diferenciada, os Faxinais, aponta para a necessidade de os membros dessa comunidade serem considerados como sujeitos *de* direito, ou seja, como pessoas que têm direitos e não como pessoas a quem pode ser atribuídos direitos, dependendo do jurista que esteja analisando suas demandas.

A discussão trazida pelo autor é importante também para pensarmos os povos indígenas como sujeitos *de* direito, ou seja, pessoas socioculturalmente diferenciadas que têm direito de viver suas tradições, suas formas específicas de educação, de que a educação escolar com eles realizada em diferentes níveis de ensino seja garantida da forma como está assegurada por lei. Quero incluir um texto do direito sobre sensibilidade jurídica para mostrar que é o que temos de mais concreto para a promoção da equidade em

relação aos povos indígenas, mas que isso ainda é insuficiente, pois direito é direito e não deveria estar à mercê de "vontade política".

Dessa forma, enquanto parceiros dos povos indígenas na luta pela educação escolar diferenciada é que entendemos que nas universidades públicas todas as mudanças que vimos fazendo para que os povos indígenas tenham acesso, permanência e conclusão de nível superior também devem ser encaradas sob a perspectiva de garantia de direitos e não de "vontade política", isso reflete um pensamento e ações que caminham em direção ao rompimento com o colonialismo do conhecimento científico e a abertura para o diálogo com os conhecimentos tradicionais. No entanto, muito ainda precisa ser feito para consolidar esse novo modo de pensar e fazer.

Partindo dessa discussão, o objetivo deste artigo é discutir os desafios que os povos indígenas no Brasil têm em relação à efetivação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, conforme estabelece a legislação vigente.

2 Por uma escola que valorize e fortaleça as culturas indígenas

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEI), definidas a partir da Resolução N° 05, de 22 de junho de 2012, estabelecem como princípios da escolarização indígena, a especificidade, a diferença, o bilinguismo/multilinguismo e a interculturalidade. Contudo, qual o significado de uma educação escolar indígena específica,

diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural? E, quais os desafios encontrados para a implementação dessa educação escolar indígena?

Quando as DCNEEI consideram a necessidade de a escola indígena ser específica, do ponto de vista pedagógico, seus Projetos Políticos Pedagógicos devem refletir aspectos específicos da cultura e identidade de cada povo atendido pela escola. Da mesma forma, o currículo tenha como base seus conhecimentos e suas práticas tradicionais, pois, “é imprescindível que a elaboração dos currículos, (...) se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última” (BRASIL, 2012).

Além da especificidade que o PPP e o currículo devam ter, é necessário como prática pedagógica os modos próprios de ensinar e aprender do saber cultural indígena, aprender na própria língua ancestral, articular os vários conhecimentos indígenas e não indígenas a partir de uma relação intercultural e, preferencialmente, as escolas possuam um quadro docente qualificado e composto por membros da própria comunidade.

Do ponto de vista da administração e da organização, de acordo com as DCNEEI as escolas indígenas devem apresentar calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos diferenciados das escolas não-indígenas e que reflitam às particularidades étnico-culturais e linguísticas próprias a cada povo indígena. As escolas indígenas devem ter a própria comunidade indígena como protagonista e definidora do

modelo de gestão, assim como, os estabelecimentos de ensino, obrigatoriamente, deverão estar localizados no interior das terras indígenas e voltados para o atendimento escolar exclusivamente das comunidades indígenas.

Apesar das escolas indígenas estarem amparadas legalmente para organizar sua escolarização de acordo com as especificidades culturais de cada povo, infelizmente, ainda há grandes desafios e obstáculos a serem superados para que realmente se tornem escolas específicas.

Segundo Baniwa (2006) existem duas questões principais que impõem barreiras para a construção de uma escola específica, a primeira, é o modelo de sistema educacional que ainda impõe certos princípios, métodos e conteúdos universais e civilizatórios, sem a obediência dessas prerrogativas de cunho integracionistas, a escola corre o risco de não ter aprovação dos Conselhos de Educação municipais e estaduais. A segunda questão é referente à ausência deliberada de recursos financeiros para produção de materiais didáticos específicos, para formação de professores/as e de outros profissionais que atuam nas escolas, além da falta de apoio à infraestrutura das escolas.

Somada à resistência que as Secretarias de Educação impõem às escolas indígenas em relação às propostas de uma educação escolar específica, tem outra questão que ainda emerge como desafio a ser superado pela educação escolar indígena, estamos nos referindo à formação de professores/as indígenas.

A importância de docentes indígenas atuando nas próprias escolas indígenas é que, primeiramente, em muitas situações, é o professor indígena que responde e faz a interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia (BANIWA, 2019), em segundo, sendo da própria comunidade assumindo a formação escolar, a chance é maior de articular saberes, línguas, territorialidades, identidades e relações sociais e étnicas dos alunos, escolas e comunidades no processo formativo no chão da escola/aldeia.

Apesar da importância que tem a formação de docentes indígenas, segundo levantamento realizado pelo site República.org (FREITAS; FRIAS, 2023) 73,9% do quadro de docentes indígenas das escolas no Brasil tem vínculo empregatício temporário, portanto, um pouco mais de 25% são efetivos. Como comparativo, nas escolas não indígenas, o quadro de docentes não indígenas é de 57,5% (INEP, 2023), em ambos os casos é preocupante e, não atingiram a meta de 90% definida pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), como destaca a cientista social Vanessa Campagnac da República.org:

Dentro da realidade da rede pública de ensino brasileira, já não vemos a meta de 90% de efetivos entre professores, mas quando olhamos especificamente para os números de docentes indígenas essa situação parece ser ainda mais preocupante (FREITAS; FRIAS, 2023).

Outro dado preocupante, segundo o Censo da Educação (INEP, 2020), dos 20.273 docentes³⁶ que atuam nas escolas indígenas, 10.855 possuem até o ensino médio, dentre esses, têm os com ensino médio incompleto ou ensino fundamental.

Portanto, oportunizar formação inicial e continuada para professores e professoras indígenas e concursos especiais voltados para docentes indígenas dá a possibilidade de formar um quadro docente permanente, qualificado e da própria etnia que atenda às escolas, este é um dos desafios da educação escolar indígena para este século.

O segundo princípio que discutiremos, e seus desafios, trata-se da escola diferenciada, entendida por assumir diferentes formas de gestão, funcionamento administrativo e pedagógico, pois, é a partir das decisões da própria comunidade que passa assumir formatos de organização diferentes daquelas definidas pelos sistemas de ensino para as escolas não indígenas, se assim for o interesse da comunidade, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica:

(...) séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2012, s/p.).

³⁶ Esse número é referente ao total de docentes indígenas e não indígenas que atuam nas escolas indígenas, não conseguimos identificar somente os indígenas.

Quanto ao funcionamento e calendário escolar diferenciados, as escolas indígenas, podem definir sua organização curricular e pedagógica, respeitado o espaço-tempo da própria comunidade indígena, pois, ao mesmo tempo é um espaço de afirmação de identidades e de pertencimento étnico, como um espaço em que o tempo escolar se relaciona com o cotidiano da comunidade, por isso, o funcionamento da escola, de acordo com a decisão da comunidade, pode acompanhar o calendário dos eventos da comunidade.

Esse calendário escolar que reflita o espaço-tempo da comunidade tem sido um grande desafio, pode-se dizer que ainda há barreiras para a implementação da escola indígena diferenciada, considerando que a maioria das escolas indígenas no Brasil estão organizadas no formato semelhante ao calendário das escolas não indígenas (BANIWA, 2019).

Destacamos dois fatores que tornam tão difícil a realização de um calendário das escolas indígenas integrado ao tempo-espaço da própria comunidade, o primeiro refere-se aos contratos temporários ou precários de professores e professoras que atuam nas escolas indígenas, pois, estes contratos, são realizados seguindo o calendário escolar não indígena, não coincidindo o tempo de vigência com o calendário das escolas indígenas, impossibilitando a permanência dos/as docentes de forma integral nas escolas.

Um segundo fator a se destacar, é a indiferença de gestores municipais e estaduais em relação aos direitos dos povos indígenas quanto à escolarização específica e diferenciada, a propósito,

muitos desses gestores são anti-indígenas, tornando de forma impositiva um calendário único para escolas não indígenas e indígenas.

A terceira característica da educação escolar indígena está diretamente relacionada à sua especificidade e diferença, no caso, a importância de um ensino desenvolvido na mesma língua original do seu povo, sendo assim, deve ser bilíngue ou multilíngue, ou seja, um ensino dos conteúdos por meio da língua materna ancestral e da língua portuguesa, ou multilíngue, quando, além das línguas indígena e portuguesa, opta-se por uma língua estrangeira. Contudo, Baniwa (2007) traz um alerta importante sobre o bilinguismo nas escolas indígenas.

Os artigos sobre a educação escolar indígena no Estatuto do Índio, promulgado em 1973, sob a influência da Convenção 107/OIT na política indigenista, mencionam explicitamente a alfabetização dos índios “na língua do grupo a que pertencem” (art. 49), mas nada mencionam sobre a adaptação dos programas educacionais às realidades sociais, econômicas e culturais específicas de cada situação, o que deixa implícita a idéia de um bilingüismo meramente instrumental, sem nenhum interesse na valorização das culturas indígenas (BANIWA, 2007, p. 4).

Portanto, uma educação escolar bilíngue/multilíngue para os povos indígenas, deve considerar que a organização curricular articule conhecimentos e valores socioculturais e econômicos distintos, incluindo os hábitos, costumes e princípios religiosos, sem que ocorra perdas dos processos reflexivos, analíticos e críticos. Em outras palavras, não se pode fazer educação escolar indígena sem que haja na escola o diálogo com a educação tradicional de cada

povo indígena. A educação tradicional de cada povo indígena existe sem a escola indígena, mas a educação escolar indígena não pode ser feita sem a educação tradicional de cada povo.

Assim sendo, a importância de ser uma escola bilíngue/multilíngue é, em primeiro lugar, que valorize e fortaleça a língua tradicional, e não uma escola bilíngue como uma simples tradução da língua portuguesa para a língua indígena.

Em segundo lugar, a valorização dos conhecimentos e saberes indígenas, pois, através da língua original será possível desenvolver o letramento em língua indígena, desvelando saberes que podem estar esquecidos ou não mais praticados pela comunidade, principalmente, pelos mais jovens, desta forma, será possível realizar a atualização cultural e incluí-la no currículo escolar.

Fortalecer a língua original não significa simplesmente ensinar na língua indígena, mas, dialogar com uma epistêmica diferente da ocidental, permitindo o fortalecimento de toda uma forma de conhecer e se pensar no mundo, o que possibilita a prática de um conhecimento interdisciplinar científico indígena (geográfico, histórico, biológico, matemático, químico etc.) desenvolvido por gerações, além de tornar efetivo o processo de descolonização, ou como afirmam autores e autoras decoloniais, uma decolonização do saber.

(...) parte de uma política linguística e epistêmica que busca valorizar os saberes locais e registrá-los nos códigos próprios de cada população, descolonizando a noção de que o idioma português e os saberes não indígenas são os

únicos espaços possíveis de se registrar conhecimentos científicos (SILVA; HERBETTA, 2017, p. 126).

A construção de uma educação escolar indígena deve partir de uma matriz curricular cultural, ou seja, a lógica cultural deve ser pautada no uso dos conhecimentos e de metodologias de ensino que tenham como base a própria cultura tradicional ancestral, para isso, é necessária uma atualização cultural curricular, partindo de uma política linguística e epistêmica (SILVA, HERBETTA, 2017).

O grande desafio, tanto da construção dessa matriz curricular cultural, quanto da efetivação de uma política linguística e epistêmica, novamente recai na necessidade de professores e professoras indígenas e pertencentes à própria etnia em que atuarão como docentes, com um detalhe a mais, e que falem a língua original, considerando que os mais de quinhentos anos de contato com os não indígenas fez com que muitos povos perdessem o uso da língua original.

Toda Legislação da educação escolar indígena aponta para a necessidade de implantação de escolas específicas para cada um dos 220 povos indígenas, que façam de suas respectivas línguas indígenas suas línguas de alfabetização, estudo e instrução. Para tanto, é necessário que as escolas tenham professores qualificados de suas próprias etnias. Ou seja, a educação escolar indígena deve ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe/multilíngüe. (BANIWA, 2007, p. 31).

Segundo Baniwa (2019) a falta de professores/as indígenas ocorre em todo o Brasil, sobretudo nas escolas indígenas da Amazônia brasileira, exatamente na região onde apresenta o maior número de escolas indígenas. Na região amazônica também

apresenta os piores indicadores de formação docente indígena, muitos “possuem apenas formação secundária (ensino médio) e ainda não estão em nenhum curso de formação superior específico (Licenciatura Intercultural) — destes muitos sem nenhuma formação em magistério ou magistério indígena” (BANIWA, 2019, p. 22).

Se considerarmos que o ensino bilíngue/multilíngue não se trata apenas de falar na língua original, mas, ensinar na língua tradicional, o que significa dizer que além da necessidade de falar na língua indígena, precisa saber relacionar conhecimentos tradicionais indígenas e não indígenas, conhecimentos pedagógicos indígenas e não indígenas, para essa complexidade, exige-se uma formação docente intercultural e de qualidade.

Sabemos que na grande maioria das escolas indígenas espalhadas pelo Brasil, ainda enfrenta grandes desafios para a efetivação do ensino bilíngue/multilíngue, assim como, a defasagem entre o que propõe a legislação e o que se materializa na prática, como por exemplo, a dificuldade na formação de professores/as indígenas, material didático específico, currículo específico e diferenciado, estrutura física etc.

Acreditamos ser urgente e necessário qualificar este debate, especialmente, a concepção de ensino intercultural que se pretende na escolarização indígena, não se pode acreditar que para uma educação intercultural basta a mescla entre conhecimentos epistemologicamente distintos, em que os conhecimentos não indígenas devem se ajustar e se circunscrever aos tradicionais

componentes curriculares geografia, história, ciências, língua portuguesa, matemática etc., ou um ensino intercultural que busque suprimir a assimetria cultural estabelecida pela imposições da relação de poder entre sociedades distintas.

Considerando essas questões sobre o conceito interculturalidade, já que, segundo a legislação brasileira sobre a educação escolar indígena, preconiza que deva ser específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural, optamos por tratar o tema interculturalidade em tópico separado, conforme discutiremos a seguir.

3 Por uma educação escolar indígena intercultural

O conceito de interculturalidade, segundo Catherine Walsh (2007), foi construído a partir dos movimentos indígenas na América Latina, especificamente no Equador através da Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador – CONAIE, movimento político indígena que surgiu em 1986.

Nas décadas de 1980 e 1990, a CONAIE teve importante atuação na luta contra privatizações no Equador e em toda a América Latina, também, se opôs ao Tratado de Livre Comércio das Américas – ALCA e o Plano Colômbia, além de fazer fortes críticas e se opor ao Banco Mundial e à militarização da região (DA COSTA, 2022).

Na primeira década do século XXI, a CONAIE organizou várias manifestações. Em 2000, culminou com a renúncia do então presidente equatoriano Jamil Mahuad. Neste mesmo ano, se

associou ao movimento indígena Pachakutik para dar apoio a Lucio Gutiérrez às eleições presidenciais do Equador, que foi eleito. Em 2005 deu apoio a Evo Morales à presidência da Bolívia, que também foi eleito. São exemplos da força política que tem a CONAIE enquanto movimento indígena.

Entre os povos que compõem a CONAIE estão os Achuar, Awa, Chachi, Cofâne, Huao, Épera, Manta-Huancavilca, Quichua, Secoya, Shuar, Siona, Tsáchila e Zápara. Entre as suas principais reivindicações, está a luta pelos territórios indígenas e os recursos naturais presentes neles, a preservação ambiental e o direito à diversidade cultural dos povos indígenas equatorianos (SADER; JINKINGS, 2006).

Na perspectiva da CONAIE, a interculturalidade é um movimento ideológico e político (WALSH, 2009). É ideológico porque se propõe atuar como um projeto societário, engajado na construção de uma “outra democracia”, fundamentada em princípios anticolonialista, anticapitalista, anti-imperialista e antissegregacionista; é político porque visa a construção de uma sociedade em que possibilite a formação de sujeitos capazes de garantir a participação permanente dos povos indígenas na formação do governo e nas tomadas de decisões.

Contudo, Catherine Walsh (2007) afirma que nos vários países em que se utiliza a interculturalidade, seu entendimento é diferente, se confundindo em alguns casos com a multiculturalidade, por exemplo, no Canadá, Europa e Estados Unidos, a interculturalidade é compreendida simplesmente como

inter-relação entre conhecimentos de epistemologias distintas; na Bolívia o termo é usado no contexto da educação bilíngue; no Equador, o movimento indígena usa o termo interculturalidade como conceito político e ideológico, como forma de desestruturar o colonialismo e o imperialismo, ou seja, como um dos meios de transformação social e como decolonização.

Vale um breve destaque aqui em relação à contraposição entre interculturalidade e multiculturalismo, segundo Santos (2009), a interculturalidade estabelece reciprocidade entre culturas, portanto, pressupõe uma relação de enriquecimento mútuo entre as várias culturas e conhecimentos partilhados em um determinado espaço, não havendo hierarquização epistemológica, e sim, trocas e complementos entre culturas. Já o multiculturalismo pressupõe a existência de uma cultura dominante, a verticalização de uma cultura e conhecimento sobre outra, em que a cultura dominante permite a existência de uma outra cultura no mesmo espaço.

A interculturalidade se situa em uma configuração conceitual definida por Walsh (2007) como outra perspectiva e prática. É “outra” primeiramente porque surge a partir de um movimento étnico-social indígena e não de uma instituição acadêmica; em segundo, reflete um pensamento que não tem como base os legados coloniais e eurocêntricos e de modernidade e; por último, por que não tem origem nos centros de produção de conhecimento dos países centrais ou do Norte global.

Portanto, a interculturalidade não é somente a construção de um saber de oposição ao pensamento hegemônico eurocêntrico de subalternização dos povos originários do continente americano, mas também, forma de inversão do ensino, dos conhecimentos e práticas de universalização estabelecidos no passado e no presente.

Esta lógica, en tanto parte desde la diferencia colonial y, más aún, desde una posición de exterioridad, no queda fijada en ella sino que más bien trabaja para transgredir las fronteras de lo que es hegemónico, interior y subalternizado. Dicho de otro modo, la lógica de la interculturalidad compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas o estructuras dominantes; por necesidad (y como un resultado del proceso de colonialidad) esta lógica “conoce” esos paradigmas y estructuras. Y es a través de ese conocimiento que se genera un conocimiento “otro”. Un pensamiento “otro” que orienta el programa del movimiento en las esferas política, social y cultural, mientras opera afectando (y descolonizando), tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento “universal” de Occidente (WALSH, 2007, p. 51).

Desta forma, a interculturalidade sendo um projeto ideológico e político anti-hegemônico, quando introduzida na escola, passa a ser muito mais do que uma proposta para a organização curricular das escolas indígenas a partir da correlação de conhecimentos, práticas de ensino e aprendizagem epistêmicos diferentes, passa a ser a diretriz do projeto político e pedagógico.

Projeto este, compromissado com a formação de indígenas reflexivos e capazes de compreender sua própria realidade e de desempenhar ação ativa como protagonistas na construção de uma sociedade em que os indígenas não apareçam como

convidados e espectadores da nação, mas, como pertencentes legítimos de um 'Estado-nações', assim, tornar-se representante de um país plural onde a diferença seja a única característica que nos iguala.

É importante destacar que a interculturalidade enquanto projeto ideológico, político e pedagógico para as escolas indígenas aqui afirmado, converge com o que indica Catherine Walsh (2007), necessita ser construída através de uma relação intercultural entre teoria, reflexão e prática, portanto, compreendida a partir de diferentes realidades local, nacional e global, relacionando diversas racionalidades e cosmovisões, formando processos de tradução mútua de conhecimento, não a simples mistura mútua de conhecimentos a partir do que há de melhor dos dois mundos, e sim, como campo relacional ou como uma "inter-epistemologia", articulando as bases teóricas e experimentais dos conhecimentos indígena e ocidental, de forma horizontal, já que "não existe conhecimento maior, apenas conhecimentos diferentes, conforme a realidade de cada sociedade e espaço" (APINAJÉ, 2017, p. 78).

A defesa aqui é por uma educação escolar indígena fundamentada na interculturalidade, antes de tudo, se justifica por estar pautada no reconhecimento, valorização e manutenção da sociodiversidade indígena.

Do ponto de vista conceitual, a interculturalidade situa-se como processo multiespectral, pois, está no campo político, cultural, ético e epistêmico, também como projeto ideológico e societário.

Do ponto de vista prático, este talvez seja um dos grandes desafios para a educação escolar indígena no século XXI, pois, mais do que uma simples aplicação do conceito, significa, mudança paradigmática na educação escolar, já que direciona a escolarização de alunas e alunos indígenas na formação de outra sociedade diferente daquela centrada na exclusão racial, étnica, sexual, epistêmica, socioeconômica e de gênero (WALSH, 2007).

De acordo com Silva e Herbetta (2017), a construção de uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural deve partir de uma matriz curricular cultural, tendo a lógica cultural indígena como a diretriz curricular, portanto, o uso dos conhecimentos e de metodologias deve ter como base a própria cultura tradicional ancestral, para isso, Silva e Herbetta sugerem uma atualização curricular, partindo de uma política linguística e epistêmica.

Portanto, está na lógica cultural da própria comunidade indígena a resposta para a atualização cultural, conseqüentemente, a base do currículo escolar indígena, por exemplo, a ênfase para metodologias de ensino baseadas na educação indígena, como o canto de músicas tradicionais o relacionam com o seu cotidiano e com a natureza; o artesanato e a caça os leva à reflexão da dependência de produtos industrializados; a corrida de toras com o processo coletivo do grupo, a relação com seu território e a diversidade, já que pode haver corrida entre outras comunidades indígenas; inclusive, os três exemplos, nos ajudam a refletir sobre a relação não dicotômica entre natureza e cultura.

Assim, a produção do conhecimento articula simultaneamente teoria e prática, necessariamente envolve a participação de alunos, professores e a comunidade, especialmente os anciãos e anciãs “a partir da ação-movimento deste sujeito que se dá a aprendizagem” (SILVA; HERBETTA, 2017, p. 129), ação-movimento do sujeito que obrigatoriamente exige a mobilização da participação de toda a aldeia e saindo da sala de aula fechada e partindo para outros espaços possíveis de ensino e aprendizagem, estabelecendo um diálogo da educação indígena, com suas formas próprias de aprendizagem, com o que na educação ocidental se identificou como “aprendizagem significativa”.

Tassinari (2012, p. 287) chama para essa articulação de “*escola indígena como fronteira*”, aquela que procura abarcar e articular uma dimensão de irredutibilidade entre os conhecimentos indígenas e conhecimentos ocidentais, uma escola que mantém o modelo escolar que lhe deu origem, mas que foi transformada por sua presença em um espaço indígena.

A ideia de fronteira traduz, segundo a autora, a coexistência entre as práticas escolares conhecidas e as práticas não escolares de conhecimento e aprendizagem mantidos por povos indígenas. Para nós, a ideia de fronteira representa a aproximação, daquilo que se encontra e passa a fazer parte comum, ainda que possamos definir uma linha imaginária que separa um do outro, bem diferente da ideia de sobreposição ou de simples encaixe de peças.

Consequentemente, a prática não se trama somente nos casos exemplificados, da música, do artesanato, da caça e da corrida de toras em si, mas, de uma perspectiva relacional entre cultura, natureza, economia e política.

A frase de Viveiro de Castro (2008, p. 168) “os índios para o futuro e para o ecúmeno” fala sobre a relação da cultura indígena e não indígena, em que remete o povo indígena para o futuro a partir do ecúmeno, como resgate de seus conhecimento e práticas de maneira relacional às técnicas e ao conhecimento globalizado, numa relação intercultural em que para os indígenas se apropriarem do conhecimento do “outro” não significa perder o seu ser, viver e pensar originário, assim como, não significa um retorno ao passado na tentativa de retornar a ser o que eram antes da transculturação, e sim, a construção de um “novo” posicionamento cultural ou como Catherine Walsh (2007) define a interculturalidade, como “ ‘posicionamento crítico das fronteiras’, cujo caráter epistêmico, político e ético é orientado para a diferença e transformação das matrizes do poder colonial” (WALSH, 2007, p. 58).

Considerações finais

Trazer o debate sobre uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e seus desafios para este século XX, tem significados e importância não só para os povos indígenas, mas também para a população brasileira de forma geral, quem sabe, para a população mundial.

O conhecimento indígena tem atravessado gerações por meio de transmissão de sua educação própria, responsável por fazer com que cada grupo desenvolva um modo próprio e particular de ser e viver, permitindo que cada membro consiga viver e reproduzir suas relações com a natureza, com a economia e trabalho, organização territorial etc.

Se a educação indígena de vários povos conseguiu sobreviver a mais de quinhentos anos de ataques a uma dominação cultural ocidental, assim como, essa educação indígena permitiu que transmitisse suas culturas por gerações através de processos pedagógicos próprios, mantendo laços sociais baseados no coletivo, interferência sobre a natureza de forma equilibrada, laços familiares permanentes etc., nos faz acreditar na educação indígena como um caminho possível para repensar a educação escolar não indígena.

É importante destacar que essa educação escolar indígena fundamentada na sua própria cultura e tradição não é uma criação dos kupẽ, jhuruá, caraíba, cari, mentuktire (não indígena, o branco), faz parte da própria educação indígena, que é a forma de ser, viver e pensar indígena e toda a elaboração e transmissão de informações, práticas e técnicas desenvolvidas a partir de reflexões sobre a natureza, sobre o espaço geográfico e seus territórios, sobre a vida social e o sobrenatural da existência humana, ou seja, suas cosmovisões, trata-se da elaboração cognitiva de representação da verdade culturalmente construída historicamente.

Essa educação indígena está diretamente relacionado àquilo que é próprio da cultura tradicional ancestral enquanto processo educativo das crianças, jovens e adultos indígenas, relações educacionais e é responsável por todo o processo de ensino e aprendizagem de cada grupo indígena que são socializados às novas gerações, objetivando garantir a sobrevivência e reprodução, a continuidade dos valores, os padrões de relacionamento social, a função e importância de suas instituições consideradas fundamentais para cada comunidade.

É no sentido relacional com a educação indígena que a educação escolar indígena pode resgatar a cultura e identidade de cada povo e comunidade indígena, mesmo havendo controvérsia referente ao papel e atuação da escola nas aldeias indígenas, preferimos apostar em um processo de escolarização que construa autonomia e empoderamento desses povos diante do ininterrupto contato e ingresso da sociedade não indígena sobre os povos indígenas. A escola, nesse sentido, torna-se fundamental no processo de construção da autonomia.

Portanto, a educação escolar indígena prescrita na atual legislação brasileira e que é objeto aqui neste texto, tem como princípio fundamental, valorizar e resgatar os conhecimentos tradicionais e a educação indígena, para isso, compreende-se que deve ser uma escola diferenciada e específica quanto ao currículo, organização do tempo aula e calendário, com seu formato de prédios e salas de aula, livros didáticos etc., de acordo com as necessidades e demandas da comunidade em que está inserida.

Contudo, apesar de assegurada pela legislação vigente, uma educação escolar indígena a partir da especificidade de sua comunidade, ainda se apresenta como um grande desafio para o século XXI, pois, apesar de todo o reconhecimento que exista em relação às maneiras próprias de ensinar e aprender dos povos indígenas, seus conhecimentos e saberes ainda são subjugados.

O que explica essa subalternização do conhecimento indígena é a imposição da verdade do pensamento moderno ocidental que definiu o que é verdade e o que não é, que também definiu o antagonismo entre material e imaterial, físico e humano, cultural e social, a validação da ciência eurocêntrica como um conhecimento legítimo e a ciência indígena como pseudoconhecimento, excluindo todos saberes e conhecimentos indígenas.

Nesse dualismo entre o conhecimento indígena e não indígena, a escola tem se constituído para os povos indígenas sob duas perspectivas, ora servindo como espaço que reforça a subalternização por meio do processo civilizatório dos povos indígenas a uma cultura não indígena; ora como espaço possível de resgate e valorização da identidade e cultura indígena.

Diversas vezes em participação junto às aldeias indígenas e em eventos relacionados ao tema educação escolar indígena, tem sido recorrente escutar de indígenas ligados diretamente ou não às escolas inseridas nas aldeias, as seguintes frases direcionadas às escolas indígenas: “agora já perdemos tudo e estamos virando

brancos, (...) agora é com a arma dos conhecimentos dos brancos que estamos voltando a ser índios” (GALLOIS, 2014, p. 512).

Em um evento comemorativo de colação de grau do ensino médio dentro da aldeia Kyikatêjê (Terra Indígena Mãe Maria-PA), uma professora indígena do povo Gavião falou: “no passado, o povo Gavião lutou com arcos e flechas para defender seus territórios, agora, lutaremos com a educação dos kupê (não indígena, o branco) para defender novamente nossa cultura e território”.

Outro exemplo, vem da professora e pesquisadora Kaingang Rosani Fernandez, em que apresenta um relato de alguns idosos do mesmo povo Kyikatêjê, onde anciãos vêem com desconfiança a presença da escola dentro da aldeia, pois, acreditam que os jovens que estão frequentando as escolas, aprendem a cultura não indígena e esquecem sua ancestralidade, sendo que a principal reclamação “é acerca do desinteresse dos jovens pela aprendizagem das técnicas de produção do arco e flecha” (FERNANDES, 2010, p. 54).

Não há dúvida que essas afirmações sobre a escola, ser transgressora ou a salvação da cultura indígena, são antagônicas, porém, têm sido duas falas muito recorrentes entre os povos indígenas, ora a escola e seu currículo são considerados como uma arma de proscrição da cultura tradicional desses povos, ora como meio de empoderamento em relação à preservação de suas tradições.

A escola pode ser qualquer uma das duas, dependendo do projeto de escola que se construa, assim como também, a escola

pode servir como elemento para a construção de uma autonomia territorial e cultural.

É verdade que essa educação escolar indígena no Brasil tem avançado quantitativamente, por meio da ampliação do número de oferta de vagas e escolas e, avanços qualitativos em relação à própria concepção de escola indígena presente na legislação, que reconhece a pluralidade cultural no país, apesar desses avanços, ainda há uma distância considerável entre o que está expresso na legislação e almejado pelas comunidades indígenas e a escola diferenciada e específica que efetivamente se materializa.

O fato de a legislação estabelecer que a escola indígena deva resgatar a cultura e identidade de cada povo, é importante que essa escola não se torne uma ilha cultural, isolada e preocupada unicamente com um olhar voltado exclusivamente para dentro de si, ela deve ter como princípio o resgate e valorização da própria cultura, mas também, preparar crianças e jovens para o mundo globalizado, “propiciar-lhes oportunidades para ir longe, o mais possível, em suas buscas e sonhos existenciais. O propósito da escola indígena deve ser formar pessoas e coletividades humanas vivendo em um mundo melhor” (BANIWA, 20019, p. 25).

Assim, cada escola indígena deve refletir suas diferenças e especificidades, pois, espera-se que essa educação escolar desenvolva o resgate e a valorização da cultura ancestral de cada povo e, ao mesmo tempo, forme seus alunos e alunas para os desafios do mundo globalizado, compreendendo, se posicionando

e contribuindo com a melhoria das condições de vida e a promoção da cidadania para os estudantes indígenas.

Ao passo que a escola para os povos indígenas pode significar o fortalecimento de suas identidades e lutas, também, é importante que ela possibilite o acesso à formação do ensino superior e profissionalidade da população indígena para diferentes áreas e para atuarem nas suas próprias comunidades.

É seguro afirmar que ainda é grande o desafio de construir uma educação escolar indígena de qualidade que atenda às necessidades de cada povo, apesar dos avanços existentes, ainda é distante o que propõe a legislação e as políticas públicas e o que realmente se efetiva na prática.

Não temos a pretensão aqui nesse ensaio de esgotar a discussão sobre os desafios que os povos indígenas têm em relação a sua educação escolar indígena, temos consciência que os desafios estão para além dos aqui anunciados, como é o desafio na formação de professores indígenas, produção de material didático, arquitetura e estrutura das escolas etc.

Contudo, é intencional delimitarmos o debate sobre a legislação referente à educação escolar indígena, “só” esse recorte já demanda um grande esforço reflexivo e na prática já é desafiador. Talvez em um próximo ensaio, poderemos tratar de outros desafios não discutidos aqui.

Referências

APINAJÉ, Júlio Kamêr. Processo de educação intercultural: possíveis reflexões. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz. (Orgs). *Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

BANIWA, Gercem. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: MEC/SECADI/LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gercem. *O cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007.

BANIWA, Gercem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. [Constituição de 1988]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Acesso de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago.2024.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Relatora Rita Gomes do Nascimento. Brasília: CEB/CNE/MEC, 2012.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo, Pioneira, 1976.

CASTRO, Eduardo Viveiro de. Temos que criar um outro conceito de criação. In: SZTUTMAN, Renato (Org.). *Eduardo Viveiros de Castro*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer. (Orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

DA COSTA, Júlia Fernanda Vargas. “¡fuera fmi del Ecuador! Este paro no para”: o papel do movimento indígena nos protestos equatorianos de 2019. *Revista Zabelê*. PPGANT / UFPI - Teresina-PI, Vol. 3, n. 1, 2022.

FERNANDES, Rosani de Fátima. *Educação escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Direito. Belém (PA), 2010.

FORTES, Pedro Henrique Ribas. *Entre a política indígena e a política indigenista: um estudo sobre as relações políticas entre índios e não índios em Curitiba no século XIX*. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal do Paraná, 2014.

FREITAS, Stella Tó; FRIAS, Paula. 73% dos professores indígenas do ensino básico no Brasil têm vínculo temporário. *República.org*. Publicado em 20 de abril de 2023. Acesso de: <https://republica.org/73-dos-professores-indigenas-do-ensino-basico-no-brasil-tem-vinculo-temporario-mostra-levantamento-da-republica-org/>. Acesso em: 01 ago.2024.

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema: algumas posições. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Acesso de: <https://inepdata.inep.gov.br/>. Acesso em: 01/08/2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inepdata / Paineis Estatísticos: Censo da Educação Básica 2023. Acesso de: <https://inepdata.inep.gov.br/>. Acesso em: 01 ago.2024.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) / LACED / Museu Nacional, 2006.

PIB/ISA. Povos Indígenas no Brasil / Instituto Socioambiental. *O que é política indigenista?* ISA, 2024. Acesso de:

https://pib.socioambiental.org/pt/O_que_%C3%A9_pol%C3%ADtica_indigenista. Acessado em 09/01/2024.

SADER, Emir.; JINKINGS, Ivana. (Coords.). *Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe*. São Paulo: Boitempo Editora, 2006.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina/CES, 2009.

SHIRAISHI NETO, Joaquim. 2010. “Novas” “sensibilidades” velhas decisões: notas sobre as transformações jurídicas recentes. In: Encontro Anual da ANDHEP – Direitos Humanos, Democracia e Diversidade, Brasília (DF). Disponível em: <http://www.sistemasmart.com.br/andhep2010/arquivos/18_8_2010_17_43_31.doc>.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; HERBETTA, Alexandre. Educação intercultural e interepistêmica: desafios políticos para (e a partir) da escola indígena. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz. (Orgs.). *Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

TASSINARI, Antonella; COHN, Clarice. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte.; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs.). *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

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

Capítulo 6

Os saberes geográficos no curso Cuiambá- Pedagogia Intercultural Tremembé da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Francisco Lucas de Sousa Lima³⁷

Adriana Campani³⁸

Virgínia Célia Cavalcante de Holanda³⁹

Introdução

As constituições anteriores a 1988 reforçam o dever de incorporar a cultura tradicional hegemônica, os saberes, os corpos e, em especial, os territórios desses grupos, sob forte pressão econômica. Essa relação integracionista de povos indígenas só muda a partir da Constituição Federal atual, conforme analisa Grupioni (2002);

Não cabe mais à União a tarefa de incorporá-los à comunhão nacional, como estabeleciam as constituições anteriores, mas é de sua responsabilidade legislar sobre as populações indígenas, no intuito de protegê-las" (Grupioni, 2002, p. 14)

³⁷ Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Email: frnaciscoluks3d@gmail.com

³⁸ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professora Associada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Email: adriana_campani@uvanet.br

³⁹ Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora do Curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É Bolsista Produtividade da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Email: virginia_holanda@uvanet.br

A educação intercultural se consolida a partir da Lei de Diretrizes e Base - LDB de 1996, estabelecendo nos artigos 78 e 79 a educação bilíngue e intercultural para o ensino fundamental. No entanto, até o final da década de 1990, não se tratava dos critérios a serem utilizados para a adesão do professor e sob quais características estaria fundamentada a interculturalidade. Era comum que a formação educacional indígena ficasse a cargo de profissionais não indígenas, com pouco ou nenhum laço cultural com a comunidade, introduzindo métodos e saberes hegemônicos alheios à realidade e à experiência indígena.

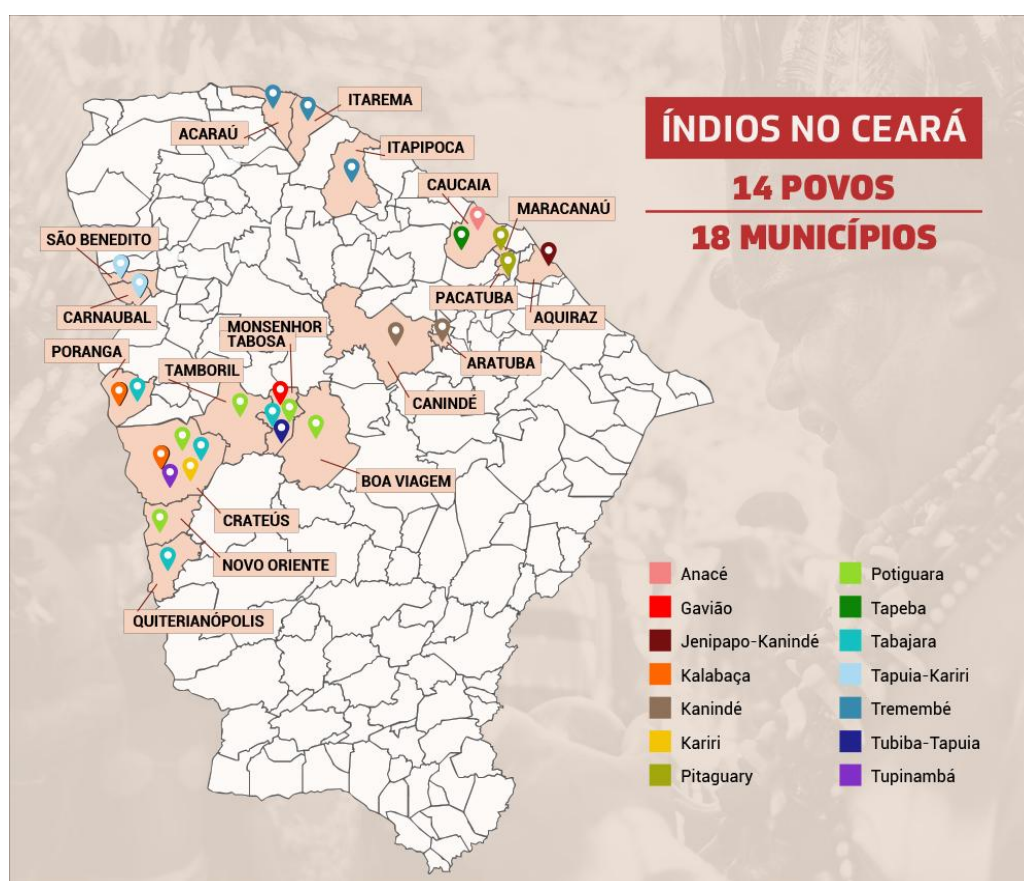
Em 1999, com a Resolução 03/99, fica estabelecido o caráter de qualificação do professor que atuará na educação indígena, garantindo que não apenas a escola tenha uma educação diferenciada, mas também que a formação do professor seja intercultural, ou seja, o professor necessariamente deve ser indígena e pertencer à comunidade em que atuará.

De acordo com a Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará – FEPOINCE ⁴⁰ há no estado do Ceará 14 povos espalhados em 18 municípios: Anacé, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kanindé, Kariri, Pitaguary, Potiguara, Tapeba, Tabajara, Tapuia-Kariri, Tremembé, Tubiba-Tapuia e Tupinambá. (Figura 01). Além dos atuais 14 povos indígenas registrados, existem alguns outros grupos que estão sendo em fase de levantamento.

⁴⁰ A FEPOINCE foi criada em dezembro de 2017, em substituição à Coordenação dos Povos Indígenas do Ceará-COPICE.

O povo Tremembé de Itarema foi o primeiro a receber uma licenciatura intercultural indígena: o Magistério Indígena Tremembé Superior-MITS, em 2006, oferecido pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Em 2018 ocorreu a conquista do segundo curso de licenciatura em parceria com a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

Figura 01- Territorialização dos Povos Indígenas do Ceará



Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/04/16/todo-dia-e-dia-de-indio- quais-sao-os- povos-indigenas-do-ceara/>

O Curso Pedagogia Cuiambá Magistério Intercultural Tremembé da UVA, destacando-se por ser o primeiro em uma Universidade Estadual Cearense e objetivou Formação Inicial de Professores para Educação Básica na modalidade Licenciatura Indígena e Presencial. No curso Cuiambá, as aldeias de Itarema e Acaraú Itapipoca construíram um currículo próprio a partir do jeito de ser e sobreviver na cultura Tremembé.

O Cuiambá é um curso de graduação elaborado especificamente para formar professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas diferenciadas de educação indígena, conforme Resolução do Conselho Nacional de Educação-CNE 01/2015. O curso tem carga horária total de 3.240 horas e duração de 4 anos, e objetivou habilitar 86 professores indígenas Tremembé.

O Curso é resultado de um longo processo de efetiva participação da comunidade indígena Tremembé, professores indígenas, Cacique, Pajé, lideranças e professores da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. O trabalho e a organização refletiam as reuniões de aldeamento, com a presença de lideranças, pais, filhos, e parceiros no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso-PPPC. Essa coletividade era expressa inclusive na maneira de tomar decisões pela turma no desenvolvimento do projeto. Para alguém dominado pelo tempo do capital, onde a economia do tempo é um mecanismo de obtenção de resultados, é incompreensível uma reunião ser finalizada sem uma decisão e ser agendada uma nova reunião para

retomar a pauta, como ocorreu inclusive nas reuniões para elaboração do PPPC. Ocorre que o tempo tem outro significado para a etnia. O uso do tempo convém justamente em benefício da melhor decisão possível. Essa prática recusa a interferência da lógica capitalista na organização da vida em comunidade.

A interculturalidade que é sustentada como "crítica" no Curso Cuiambá dialoga com a percepção dos elementos coloniais do cotidiano e como superá-los em suas especificidades, ou seja, como se posicionar com protagonismo diante das manifestações do colonialismo.

A Geografia deve ser compreendida como uma responsabilidade de manutenção saudável da terra e dos corpos daqueles que nela habitam e habitarão. Não é possível compreender a Geografia de forma isolada da cultura Tremembé. Da mesma forma, compreender o ser, o existir e a transmissão Tremembé distantes do cuidado com a terra, o tempo, o espaço e tudo o que os integra. Nesse sentido, ao abordar a democratização dos saberes, propõe-se superar a hegemonia do conhecimento científico tradicional, legitimando os saberes tradicionais dos povos que foram marginalizados após transmitirem seus saberes ao colonizador, estabelecendo uma lógica de reconhecimento e protagonismo desses saberes e seus usos.

A Geografia faz parte desse processo, em que a agricultura, o processamento dos alimentos e a culinária não podem ficar dissociados dos saberes geográficos. A produção da bebida sagrada, purificadora do corpo e do espírito, não pode ser isolada

do ciclo do caju e da região onde essa fruta é predominante. A saúde através da farmacologia não pode ser separada da Geografia, uma vez que a fitoterapia Tremembé também possui uma relação direta e intrínseca com o tempo e o espaço, elementos fundamentais à Geografia.

Compreende-se que o sentido da licenciatura intercultural do Curso Cuiambá está na dialogicidade de seus diferentes saberes. Nesse sentido, o objetivo é apresentar a interculturalidade dos saberes geográficos no Curso Cuiambá Pedagogia Intercultural Tremembé, iniciado em 2018 e concluído em 2023.

A metodologia empregada neste trabalho ancora-se na análise qualitativa bibliográfica, subsidiando-se conceitualmente em Haesbaert (2015), Smith (2018), Candau (2016) e Tubino (2004). Analisa o Projeto Pedagógico do Curso e de doze Trabalhos de Conclusão de Curso-TCC produzidos pelos alunos com temas alinhados aos saberes geográficos.

Para além da análise bibliográfica e documental, foi realizada uma abordagem etnográfica focada na autoafirmação da comunidade, com base em diálogos e depoimentos gravados, registro em caderno de campo, usando a microanálise etnográfica, onde a análise leva em consideração não apenas o momento de registro do diálogo, mas todo o contexto em que ele está inserido, onde é desejável perceber em que momento determinado o diálogo está compondo um plano social mais amplo e em que momento se fala de si e do outro.

2 Interculturalidade dos saberes geográficos no curso Cuiambá

A busca por compreender os significados que a comunidade produz para si foi o que determinou a opção pela microanálise etnográfica como instrumento para compreender a forma como a interculturalidade configura as relações de uma comunidade originária impactada e contextualizada em um mundo pós-colonial. Afinal, como sustentado por Tubino: “La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética.” (2004, p.3). Esta comunidade que produz ciência sobre e para si é um reflexo material da interculturalidade, onde a convivência democrática entre culturas distintas resulta em criação garantindo a manutenção de sua identidade cultural: “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (Fleuri, 2005, p.18).

Diante do exposto, o procedimento para campo consistiu em um caderno de campo, registros fotográficos e registro de áudio. Para a atuação em campo, as categorias e temas não foram escolhidas previamente, nesse caso, optou-se por definir pelo menos o que seria indutivo no diálogo e o campo acaba determinando o tema, ou seja, o movimento que na etnografia se chama hipótese progressiva.

A interculturalidade crítica experienciada pelo Curso Cuiambá é apresentada como uma alternativa à mera promoção de mão de obra para a educação básica. Ela busca estabelecer relações autênticas com as diversas culturas, desenvolvendo uma formação

legítima que tensiona e subverte os paradigmas da educação controlada pelo capital neoliberal.

A matriz teórica desse artigo apoia-se na construção teórica do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído no final dos anos 1990. Esse grupo, formado por intelectuais latino-americanos, provocou um movimento epistemológico que radicaliza o pós-colonial na América Latina, no século XXI, por meio do “giro decolonial”. O “Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e seu propósito é resistir as teorias, práticas, políticas e epistemologias impostas pela lógica modernidade/colonialidade. (Ballestrin, 2013). Para o grupo M/C, a modernidade não existe sem colonialidade, uma constitutiva da outra (Mignolo, 2003).

A “colonialidade do poder” (Mignolo, 2010) traz a leitura da raça e do racismo como “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (Grosfoguel, 2012, p. 123). Além do poder, a colonialidade também se reproduz nas dimensões do saber e do ser.

Especialmente a partir do século XIX, a disciplina de geografia foi estabelecida por sociedades colonialistas que necessitavam da fragmentação de compreensões do mundo (ciência/saber). A luz do movimento modernidade/colonialidade analisamos que essa fragmentação potencializa o poder de colonialidade do saber geográfico.

Podemos alcançar uma Geografia que se interculturaliza nos saberes indígenas, tornando-se mais resistente ao disciplinamento

colonial que sustenta a modernidade. A interculturalidade aqui é vista como uma epistemologia fronteiriça (Walsh, 2002) que está enraizada na concepção de pensamento fronteiriço de Mignolo (2003). Ela abre uma nova ordem geopolítica de produção do conhecimento. O conhecimento indígena Tremembé, subordinado pela colonialidade do poder e marginalizado pela diferença colonial, é reconhecido pelo currículo e os processos de formação do Curso Cuiamba numa relação dialógica de alteridade e não de subalternização.

A proposta que defendemos é observar onde a Geografia se faz presente e por quais saberes ela é atravessada, da perspectiva Tremembé. A abordagem apresentada desafia a visão tradicionalmente estática e limitada da Disciplina Geográfica, destacando sua capacidade intrínseca de diálogo e interconexão com outras disciplinas e perspectivas culturais. Ao reconhecer e valorizar os saberes locais e indígenas, a interculturalidade emerge como uma ferramenta poderosa para a construção de uma educação mais inclusiva e diversificada.

Ao lidar com a luta pela terra, pela autonomia e pelo reconhecimento da diferença como parte da sociedade, a etnia Tremembé se estabelece no espaço da Universidade Estadual Vale do Acaraú como mais um território de afirmação e legitimação da etnia, configurando um intraterritório. O intraterritório se desenha nos limites de fronteira entre o território Tremembé e o território da UVA, demarcados por relações interculturais que geram uma nova geopolítica de produção do conhecimento. Esse é o efeito de poder

do intraterritório: gera novas configurações epistêmicas para visibilizar e incluir.

Nesse contexto, o exercício da interculturalidade se manifesta pela diversidade cultural e pela diversificação da estrutura burocrática tradicional na Universidade. Além disso, estabelece-se o vínculo com o arquivo cultural da metrópole não apenas como um mecanismo de embate, mas como uma oportunidade para a consistência de visões e saberes diversos que devem integrar todos os aspectos da vida em sociedade, indo além do âmbito universitário. Dessa forma, reforça-se a afirmação da diferença e promove-se o convívio entre os diferentes, cada um com suas metodologias para compreender seus mundos, através da integração de conhecimentos.

Observa-se, dentro da cultura Tremembé, uma importância tanto simbólica quanto concreta atribuída às artes. Isso se evidencia na prática da pintura corporal, que registra a fauna e seus simbolismos, e na pintura decorativa conhecida como Toá, intimamente ligada ao território indígena. Os minerais utilizados como pigmentos nessa prática artística são selecionados em mapeamentos específicos, o que evidencia a presença de distintos espaços em uma mesma composição plástica.

A música e a dança desempenham papel instrumental na expressão cultural dos Tremembé, como é evidenciado nas músicas cantadas durante o Torém, como a Suverana, que expressa a relação com o tempo e o clima, a mimetização do comportamento de animais. A observação atenta e extensiva,

desvinculada da otimização tão valorizada na sociedade capitalista, produz uma nova perspectiva de conceber um modo distinto de viver em sociedade, rompendo com a concepção universalista de mundo.

Essa distinta produção do tempo elaborada pelos Tremembé revela a complexidade de sua cosmovisão e as diferentes funções atribuídas ao conceito de tempo dentro de sua cultura. Tais elementos compuseram os trabalhos de conclusão de curso. As consultas com cursistas embasaram essa conclusão e a apresentação dos trabalhos forneceram elementos para a disposição de tais saberes e práticas culturais. A cultura alimentar e terapêutica dos Tremembé reflete uma profunda conexão com o território e suas práticas de manejo funcional. Suas manifestações culturais e práticas tradicionais estão intrinsecamente ligadas às formas de interação e gestão do ambiente ao seu redor.

Nesse contexto, os saberes apresentados no (Quadro 01), representam os resultados dos TCCs do Cuiambá. Eles são uma expressão concreta do conhecimento adquirido e desenvolvido pelos estudantes do curso, os quais se beneficiam do acervo cultural e dos ensinamentos transmitidos pela comunidade Tremembé. É por meio dessa troca de saberes e experiências que se fortalece não apenas a identidade cultural dos Tremembé, mas também o entendimento mútuo entre academia e comunidade indígena. Esses resultados, portanto, não apenas contribuem para a valorização e preservação da cultura Tremembé, mas também para a construção de uma abordagem mais inclusiva e respeitosa

no âmbito acadêmico, onde diferentes formas de conhecimento são reconhecidas e valorizadas.

Quadro 01 – Trabalhos de Conclusão de Curso-TCC

Títulos	
1.	As Histórias de Vida do Povo Tremembé da Aldeia Varjota
2.	Tapera dos Índios Velhos: O Conhecimento e a Valorização das Nossas Raízes
3.	Suverana: As Experiências das Chuvas do Povo Tremembé
4.	De Alegria do Mar à Maria Venância: A História de Uma Escola que não Mudou o Jeito de Ser
5.	As Brincadeiras Tradicionais do Povo Tremembé Área da Mata
6.	Agricultura Familiar Tremembé na Aldeia Córrego João Pereira: Práticas Tradicionais e Inovações
7.	Torém: Símbolo de Resistência do Povo Tremembé
8.	Cultivo e Produção da Farinha de Mandioca no Aldeamento Tremembé de Almofala Itarema-CE
9.	Identificação Étnica da Aldeia Passagem Rasa: A Luta pela Terra
10.	O Uso do Toá Como Expressão Artística e Cultural do Povo Indígena Tremembé de Almofala
11.	A Espiritualidade Tremembé nas Aldeias de Queimadas e Tapera
12.	Memórias e Histórias da Educação Diferenciada Tremembé da Aldeia Varjota
13.	Os Pilares Para Existência da Aldeia Indígena Tremembé Córrego João Pereira
14.	Mandioca: Cultivo, Produção de Seus Derivados e o Processo da Farinhada na Cultura Tremembé
15.	Tapera Força, Luta e Resistência dos Troncos Velhos
16.	A Luta Pela Terra na Aldeia Indígena Tremembé de Queimadas
17.	O Processo de Escolarização da Aldeia Indígena Tremembé de Tapera
18.	A Mulher Tremembé no Passado e Presente
19.	Farinhada Tremembé
20.	Fauna e Flora Tremembé – Aldeia de Telhas
21.	Preservação e Defesa das Lagoas da Aldeia Tremembé de Batedeira

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024

Os frutos do curso fortalecem a tradição cultural indígena e são subsidiados pela pesquisa indígena, uma prática que é transversal à cultura indígena Tremembé. Isso resulta em uma

produção sobre si e para si, dentro de critérios metodológicos apresentados por pesquisadores não indígenas e indígenas. Essa dinâmica de deslocamento da prática científica também reflete uma nova territorialidade da etnia Tremembé, uma vez que a Universidade passa a integrar a formação e produção educacional e cultural da etnia. Ao mesmo tempo, a Universidade é convocada a reconhecer e adaptar sua estrutura funcional de pesquisa, ensino e extensão para se adequar a novas dinâmicas e culturas, abrindo espaço para outras existências.

As instituições universitárias e sociedades de pesquisa, a partir da modernidade, não apenas promoveram a centralidade regional da pesquisa, mas também estabeleceram uma hegemonia étnica sobre ela. No entanto, com os avanços contemporâneos na compreensão dos territórios dos povos originários, suas percepções, significados e autonomia estão sendo reconhecidos. Isso fortalece a oportunidade para que se tornem agentes na definição de suas próprias identidades

O panorama atual contempla duas agendas distintas de pesquisa indígena em desenvolvimento, a primeira passa por ações e projetos da comunidade de iniciativas locais e nacionais em torno das suas reivindicações. A segunda passa pelos espaços conquistados dentro das instituições por programas de estudo e nos centros de pesquisa indígena (Smith, 2018). De acordo com Smith (2018), embora a primeira agenda lide com abordagens e problemáticas pertinentes à própria comunidade, isso não significa que esteja no domínio dela muito mais do que as que são realizadas

dentro da Universidade: mecanismos de permanência, burocracia, outorga.

Percebemos que a primeira experiência de pesquisa de um curso indígena na UVA é uma iniciativa de pesquisa-ação comunitária ou pesquisa emancipatória, onde o próprio pesquisador, aluno do curso e membro da comunidade, é protagonista de sua investigação enquanto indígena. O pesquisador se assume capaz de refletir sobre sua própria realidade, não sendo um forasteiro, observando fora do alcance da cena a que observava, o dogma era que o pesquisador não deveria interferir no local e nos hábitos em que se inseria enquanto um ser externo, tal concepção é tradição positivista de objetividade e neutralidade (Smith, 2018).

Nesse sentido, a interculturalidade se mostra não apenas como uma abordagem educacional, mas como uma forma de compreender e valorizar as diversas manifestações culturais e conhecimentos tradicionais presentes em uma sociedade. Ao reconhecer e promover a diversidade cultural, a interculturalidade contribui para uma educação menos reducionista e sensível às necessidades e perspectivas das comunidades tradicionais indígenas.

Fundamentalmente, repousa em quatro eixos sobre os quais um conjunto de componentes curriculares aparece, antes de tudo, como um modo de territorializar saberes e práticas que se integram e interpenetram ao longo das etapas do Curso e de suas estratégias metodológicas, especialmente na Prática Pedagógica Orientada

da Educação Básica Tremembé e nas atividades de Pesquisa e Extensão transversais às ações de Tempo-Escola e Tempo Aldeia (PPPC, p. 31, 2018). Os eixos com suas respectivas Cargas horárias são estruturados conforme (Quadro 02):

Quadro 02 – eixos com suas respectivas Cargas horárias

EIXO 1	Saberes Pedagógicos	660
EIXO 2	Saberes Políticos	480
EIXO 3	Saberes Tecnológicos	420
EIXO 4	Saberes Científicos	600

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024

A concepção de Geografia ou a percepção de conceitos geográficos referentes à Espaço geográfico; Território, Natureza; Região; Lugar; Paisagem se estendem para além da classificação disciplinar, abrangem também outros Saberes. As disciplinas de Geografia Geral e Geografia Local estão alocadas no Eixo 2 - Saberes Políticos, Contudo, os conceitos de Espaço, Lugar, Território, Natureza e Região são trabalhados no Eixo 1, Arte e educação nas escolas Tremembé, assim como como a disciplina Espiritualidade Tremembé, classificado no Eixo 4. Saberes Tecnológicos nas disciplinas de Fauna e Flora; Demarcação das Terras Indígenas no Brasil, Saberes Tremembé do Mar, do Céu e da Terra. A difusão de saberes geográficos em todos os eixos do currículo não impactou na produção dos trabalhos de conclusão de curso quanto a classificação curricular do PPP, os saberes

geográficos se manifestam na totalidade dos trabalhos, sendo 12 com maior expressão da Geografia, contribuindo inclusive com conceitos geográficos sob uma perspectiva decolonial.

Suess e Silva (2019) propõem um quadro que repensa conceitos geográficos, estabelecendo definições decoloniais para Espaço Geográfico; Lugar; Paisagem; Território; Região; Sociedade; Natureza. O Quadro é resultado de reflexões possíveis sobre a geografia afim de descolonizá-la, como: a) o resgate de autoras e autores de ciências humanas fora do eixo do Norte Global; b) considerar o papel das américas na construção da Europa Ocidental a partir da exploração colonial; c) desmistificar a centralidade política e cultural da Europa, inclusive nos mapas e representações cartográficas;

d) desmistificar o colonialismo do poder, do ser e do saber na mentalidade latino-americana; e) considerar o genocídio/epistemicídio dos povos indígenas, negros e outras minorias políticas como um projeto de poder; f) valorizar a história e os saberes de povos subalternizados; g) considerar para além das questões de classes, o gênero, a sexualidade, a mulher, o racismo, o negro, o indígena e o diferente para uma nova releitura da sociedade e do espaço geográfico; h) entender gênero e sexualidade com foco no corpo como elemento essencial para a liberdade e exploração de novas experiências espaciais; i) debater formas alternativas de organizar os territórios, de modo a respeitar os diversos grupos, interesses e diversas culturas desses povos; j) questionar o modelo civilizatório existente e repensar alternativas

pautadas na interculturalidade e transculturalidade; l) perceber a pesquisa como um princípio educativo fundamental e como uma ferramenta para a implementação de um novo modelo de ensino de Geografia (Suess e Silva, 2019, p. 26).

Nesse sentido, os autores provocam uma releitura geográfica que dialoga com a geografia Tremembé expressa no Curso. Na perspectiva decolonial, os alunos Tremembé concebem os conceitos geográficos a partir dos seu território e suas epistemologias, exercendo uma autonomia de investigação.

2.1 O curso Cuiambá como intraterritório Tremembé-Universidade

Entende-se que a estrutura da Universidade, enquanto espaço hegemônico de formação e produção de conhecimento, deve ser repensada para permitir o acesso dos povos originários e evitar a marginalização de seus conhecimentos. Ao ingressar na universidade, o indígena abre espaço para a formação de novas territorialidades de conhecimento, que provocam novas formas de produção de conhecimento, novas pedagogias e novas formas de acolhimento.

Foram analisados o PPPC do Cuiambá, depoimento de professores Tremembé a fim de identificar a demanda que o povo Tremembé estabelece diante da UVA e qual espaço a universidade ocupa na vida e na luta Tremembé por autonomia e legitimação da sua realidade considerando todas as diferenças entre ambos, mas

sem esquecer que a instituição deve estar a serviço de todos os cidadãos.

A noção de território adquire uma nova dimensão ao ser formalmente reconhecida como parte integrante da universidade, evidenciando um espaço de relações críticas que emergem da contenda entre a validação do saber tradicional e a valorização dos saberes indígenas.

Essa integração resulta na emergência de um novo tipo de território, denominado intraterritório, que reconhece tanto sua própria existência quanto a existência de um mundo externo à sua realidade. Esse intraterritório surge da presença das populações indígenas, reivindicando acesso às instituições hegemônicas que historicamente as marginalizaram

O intraterritório foi a maneira pela qual os Tremembé legitimaram sua presença diante da sociedade que outrora os segregou e negou sua existência. A apropriação de sua forma de reivindicar identidade, direitos e modo de existir visa produzir significado e diferentes formas de conhecimento e saberes, atendendo a demandas diversas, mas assumindo o protagonismo dessa produção e desses saberes. Legar ao território suas distintas formas de existência e identificar outras experiências e significados nele é essencial. Exercer autonomia na elaboração da própria identidade e cultura é fundamental para garantir a permanência do território e carregar consigo seus significados, seja no indivíduo ou no grupo. O território se constitui através das relações de poder (Raffestin, 1993) que afetam um indivíduo ou grupo. A trajetória

deste em se transformar em um agente transformador de sua representação no mundo ou até mesmo no indivíduo em seu próprio grupo.

Em Haesbaert (2007), quando se refere à territorialidade, em particular na sua dimensão simbólico-cultural, onde se percebe a construção da identidade como uma continuação do domínio político- econômico e funcional e concreta, o que se projeta e produz para a materialidade das relações é indissociável das projeções simbólicas. O Curso Cuiambá é uma elaboração material para atingir autonomia enquanto povo, reconhecimento e criação de uma identidade cultural. Sensivelmente, podem ser exploradas as duas instâncias onde o território é atingido. A bivalência das relações simbólicas e materiais são encontradas nas abordagens do professor Naldinho Tremembé, no PPP e na passagem pela comunidade, na sua espacialidade e paisagem.

Todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, funcional e simbólico, pois as relações de poder têm no espaço um componente indissociável tanto na realização de “funções” quanto na produção de “significados”. “O território é funcional a começar pelo papel enquanto recurso, desde sua relação com os chamados recursos naturais” (Haesbaert, 2007, p. 23)

Acreditamos que o Intraterritório atua no campo simbólico em essência, estendendo-se para a atuação da comunidade diante da sociedade, bem como atua dentro da comunidade através de cada indivíduo, com sua vivência, história e relacionamento com os aspectos da própria cultura. A comunidade é sempre heterogênea,

mesmo que compartilhe uma etnia específica. Como indivíduo, cada um pratica sua cultura a partir de sua vivência. A juventude de hoje vivencia sua cultura de uma maneira, e haverá novas maneiras de vivenciar a cultura no futuro.

Territorializar-se implica em estabelecer e consolidar mediações espaciais que nos confirmam um controle efetivo sobre nossa reprodução enquanto grupos sociais e como indivíduos. Esse poder é intrinsecamente complexo, pois se manifesta em diferentes escalas e dimensões, abrangendo tanto aspectos materiais quanto imateriais. Engloba não apenas a dominação e a apropriação de recursos materiais, mas também a influência e a representação simbólica. Assim, ao ‘territorializar-nos’, buscamos não apenas influenciar o espaço físico, mas também ressignificar as narrativas, identidades e relações que se desenvolvem dentro deste espaço.

O grupo étnico Tremembé é repleto de espaços de memória, que se constituem de determinados referenciais concretos dotados de profundo simbolismo capazes de produzir um transcurso no tempo. Essa multiplicidade de significações individualmente vivenciadas e socialmente expressadas não podem limitar-se a uma dimensão material ou simbólica, mas a ambas. “O território tem de ser pensado como resultante de relações sociais que se constituem no espaço e através do tempo, portando em movimento”. Haesbaert (2015)

Enquanto continuum dentro de um processo de dominação e/ou apropriação, o território e a territorialização devem ser

trabalhados na multiplicidade de suas manifestações que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos sujeitos envolvidos (tanto no sentido de quem sujeita quanto de quem é sujeitado, tanto no sentido das lutas hegemônicas quanto das lutas de resistência pois poder sem resistência, por mínima que seja, não existe.

O território é mais do que uma área geográfica delimitada; é um campo de poder em constante fluxo, onde a dominação e a apropriação se entrelaçam em um continuum complexo. A territorialização, nesse contexto, não é uma ação estática, mas sim um processo dinâmico que se desenrola em múltiplas manifestações.

Dentro dessa tensão social contextualizada dentro de comunidade etnicamente centrada, que historicamente e cotidianamente lida com deslegitimação por forças políticas, econômicas e religiosas hegemônicas, resiste porque possui referenciais que se consolidaram o suficiente para mobilizar grupos para sua preservação.

O território indígena adquire uma nova dimensão ao se tornar parte integrante da Universidade Estadual Vale do Acaraú, sendo formalmente reconhecido pelos próprios indígenas. A contenda entre a validação do saber tradicional e a valorização dos saberes indígenas configura uma realidade na qual o espaço integrativo, um espaço de relações críticas, é alcançado, resultando na emergência de um novo tipo de território e intraterritório. O intraterritório se relaciona com o mundo exterior, reconhecendo

tanto a sua própria existência quanto a existência de um mundo externo à sua realidade.

No que diz respeito ao intraterritório, ele surge da presença das populações indígenas reivindicando acesso às instituições hegemônicas que historicamente as marginalizaram. Suas dimensões simbólicas e concretas abrangem todos os aspectos da vida da etnia, desde a afirmação de sua identidade até a preservação de suas práticas culturais tradicionais e suas demandas sociais através de políticas que as protejam contra o apagamento e a marginalização. Seu papel inclui a expressão de sua cultura, o exercício da cidadania e a participação na ciência, transformando-as em espaços de reivindicação, denúncia e demanda.

Cabe ressaltar que o acesso reivindicado pelos Tremembé não se restringe a dimensão representativa de liderança ou o mero acesso, mas o desenho próprio de sua liderança e autonomia e do seu acesso a essas instituições, confrontando diretamente a perspectiva universalista das instituições e posições hegemônicas, apresentando a diversidade de existências, modos de vida e práticas educacionais e científicas. Outro elemento que constitui o intraterritório é o fato de a etnia convocar a Universidade a adaptar-se às distintas formas de acolher, transmitir e produzir o saber, onde se elabora uma convivência entre as diferenças, as reconhecendo ao invés de adequá-las.

A Universidade Estadual Vale do Acaraú não apenas se adequa às diferenças do discente Tremembé, mas as reconhece e

o discente Tremembé, assim como as lideranças e parceiros que constituem o Cuiambá, promovem uma nova concepção de Universidade, um novo território em que se opera a luta por afirmação e autonomia, expressa nos princípios norteadores do PPP e em sua trajetória enquanto não um universitário indígena, mas sim um indígena universitário e indígena professor. O modelo proposto pelo ensino universitário convencional, hegemônico, não é suficiente para auxiliar na demanda cidadã do grupo étnico, como pode ser resumida em um depoimento de um orientador indígena, o Professor esp. Naldinho Tremembé:

por isso que eu digo: “esse modelo não cabe a gente”, com a formação enquanto Povo não ajuda contra... contra tudo... cê vê que a monografia dos menino, o trabalho dos meninos [...] tem uma valorização das histórias daqui, que fez nascer a escola, que fez... fazer a defesa do espaço que ho...hoje nós estamos foi graça a essa luta e essas narrativas dão conta disso... a formação lá fora, ela vai visar uma outra coisa... que não ajuda pra cá. (diálogo com Naldinho Tremembé, 15/10/2023).

A frase “esse modelo não cabe a gente” carrega uma profunda relação com a identidade cultural Tremembé, além de ter potência suficiente para expressar todo o trabalho realizado até aqui. Uma vez que o modelo é excludente, é homogeneizador, é preciso repensar um novo modelo de Universidade e de ensino universitário, o intraterritório pode ser esse novo modelo, um novo sistema, uma nova possibilidade, o intraterritório está na oposição ao universalismo etnocêntrico.

A entrada dessas populações nas universidades representa um grande desafio para as Instituições de Ensino Superior, que são

instadas a reconhecer outras formas de conhecimento igualmente relevantes e que devem ser valorizadas e respeitadas. Ao abrigar uma diversidade de saberes, a universidade desempenha um papel mais amplo na disseminação de ideias e ideais que representam diferentes grupos sociais. Inicia-se na educação de forma convencional, porém desencadeia lutas que culminam em uma educação intercultural, concebida dentro e para a comunidade. Esse espaço de reconhecimento, forjado pela resistência indígena, essa esfera de ocupação e reconfiguração de estruturas, pode ser compreendido como intraterritório.

Considerações finais

O território indígena passa a ser um território dentro da Universidade Estadual Vale do Acaraú, estando registrado inclusive cerimonialmente pelos próprios indígenas. A disputa entre a legitimação de saber tradicional e a afirmação de saberes tradicionais indígenas configura uma realidade em que o espaço integrativo, espaço relacional crítico, foi atingido, alcançando assim um novo tipo de território e intraterritório. O intraterritório se relaciona com o mundo exterior, compreendendo a sua existência e a existência de um mundo alheio à sua realidade.

Quanto ao “intraterritório”, ele se configura a partir da presença das populações indígenas reivindicando o acesso a instituições hegemônicas que tradicionalmente as marginalizam, suas dimensões simbólicas e concretas se estendem em toda a sua presença na vida da etnia na afirmação de sua identidade, na

manutenção de suas práticas culturais tradicionais e suas demandas sociais através de políticas que os resguardem contra o apagamento e minorização. Seu papel inclui sua expressão cultural, cidadania e a ciência, tornando-as espaços de reivindicação, de denúncia e de demanda.

O ingresso universitário dessas populações representa o início de um grande desafio para as Instituições de Ensino superior, na medida em que são convidadas a reconhecer outras formas de conhecimento igualmente relevantes e que precisam ser valorizadas e respeitadas. Cabe às universidades dialogarem com demandas advindas das comunidades tradicionais, sejam indígenas, quilombolas ou outras. Ter como espaço a cultura, com saberes diversificados, confere à universidade um papel mais amplo na disseminação das ideias e ideais que representam diferentes grupos sociais.

O trabalho realizado através de consultas, anotações de caderno de campo, entrevistas, diálogos gravados e vivência entre a comunidade ainda apontam para mais análises. O trabalho metodológico é citado como “etnográfico”, continua vivo mesmo após a finalização de um estudo; o trabalho etnográfico existia antes e continuará após o pesquisador, podendo estar presente no dia a dia de cada um de nós.

Referências

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

BRASIL. *Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo>. Acesso em 18 dez.2024.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, ano. 11, p. 89-117, Ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbw wXH55jhv/?format=pdf;lang=pt> Acesso em 02 de jan. de 2024.

CANDAU, V. M. F.; “Ideias-Força” Do Pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. *Educação em Revista* |Belo Horizonte|v.32|n.01|p. 15-34 |Janeiro-Março, 2016, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cjS9NB4DWjqv8ncCZg7RbDM/?format=pdf> Acesso em 01 fev. 2024.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80, p. 115-147, out. 2012, Disponível em : <http://journals.openedition.org/rccs/697> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697> Acesso em 10 fevereiro 2024.

HAESBAERT, R. Território e Multiterritorialidade: um debate. *GEOgraphia*. Rio de Janeiro, ano 11, n. 17, p. 19-44, mar. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531/8731>. Acesso em 02 fev. 2024.

HAESBAERT, R. *Múltiplos Territórios de Memória*. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015. Notas. Disponível em: http://www.grupogeobrasil.uerj.br/usuario//rogrio_haesbaert//rogrio_haesbaert_producoes_1.pdf. Acesso em 03 dez. 2024.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. P. 127-167. Disponível: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf> Acesso em 03 dez.2024.

MIGNOLO, W. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, W. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

QUIJANO, A. "Colonialidad del poder y clasificación social". *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, 2000, p. 342-386. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/admin,+Volume6Issue2Quijano-1.pdf> Acesso em: 15 dez.2023.

RAFFESTIN, C.; *Por uma Geografia do Poder*. Tradução Maria Cecília França. São Paulo: Editora Ática, 1993.

SMITH, L. T.. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Tradução: Roberto G. Barbosa – Curitiba: Editora da UFPR, 2018.

SUESS, R. C.; SILVA, A. de S. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. *Geografia Ensino ; Pesquisa*. Santa Maria, v. 23, e7, maio 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/3546> Acesso em: 15 dez.2023.

TUBINO, F.. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Disponível em: http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf. 2004. Notas. Acesso em 01 fev. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. *Projeto Político Pedagógico do Curso Pedagogia Cuiambá* Magistério Intercultural Tremembé. 2018.

WALSH, C. Las geopolíticas de conocimiento y la colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. In: WALSH, C.; SCHIWY, F.; CASTRO-GÓMEZ, S. (Eds.). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala, 2002. (pp. 17-44).

Capítulo 7

Etnogeomorfologia do município de Camocim – Ceará: pescadores artesanais no centro do debate geográfico

Rejane Maria Lima de Sousa ⁴¹

José Falcão Sobrinho ⁴²

Introdução

A Geografia é uma ciência que se dedica ao estudo do espaço construído pelos homens, em que os aspectos advindos da natureza, com suas características e seus processos decorrentes de forças internas e externas, se entrelaçam com aqueles que são específicos da humanidade, em suas diversas formas de organização da sociedade (Sousa, 2024).

A história nos mostra que povos antigos desenvolveram um vasto império na região andina contendo inclusive um sistema agrícola com eficientes obras de irrigação na região montanhosa dos Andes. Tal obra é fruto de anos de conhecimento a partir da convivência e da interação do homem com a natureza. Assim, os povos em diversos tempos e lugares construíram seus mundos de maneira distinta, graças às inúmeras visões de mundo oriundas de cada cultura (Tuan, 1980).

⁴¹ Prof.^a Mestra da Secretaria da Educação do Ceará. rejanecamocim@gmail.com.

⁴² Prof. Doutor do Programa de Pós-graduação da Universidade estadual Vale do Acaraú. falcao.sobral@gmail.com.

Uma vez que os temas da Geografia acompanham e fazem parte do cotidiano das pessoas, nos reportamos novamente à história, aos povos incas. Esse povo, mesmo estando estabelecidos em uma região montanhosa, conseguiu desenvolver um sistema de irrigação que ajudou na cultura do milho. Esse e outros fatos nos mostram que não precisamos frequentar a escola ou a academia, para comungar com a geografia. Nós a percebemos e a aprendemos por força do nosso próprio cotidiano nas suas diversas faces (Moreira, 2007).

A geografia é um saber vivido e apreendido pela própria vivência. Um saber que nos põe em contato direto com nosso mundo exterior, com o seu todo e com cada um dos seus elementos a um só tempo. Se nisto reside sua peculiaridade, da qual deriva sua natural popularidade, reside nisto igualmente seu amplo significado político (Moreira, 2007, p. 58).

O conhecimento empírico das comunidades tradicionais sobre o espaço e as suas formas de atuações sobre esse espaço faz com que a vivência seja levada em conta quando se estuda paisagens, afinal, as paisagens se sucedem à medida que o indivíduo atua em sua realidade que o lugar apresenta em sua natureza dos aspectos culturais e econômicos e em sua natureza enquanto elemento físico e biológico (Falcão Sobrinho, 2020).

Relevo e paisagem se encontram claramente vinculados através de relações integradas e dinâmicas, e essa relação é visivelmente percebida por essas comunidades, as quais conseguem descrever uma série de processos geomorfológicos de maneira coerente e integrada aos demais elementos

ambientais da paisagem, mostrando assim a detenção de uma concepção holística ambiental (Lopes; Ribeiro, 2016).

O aprofundamento do estudo do relevo evidencia cada vez mais a necessidade de se ter uma visão holística, não excluindo a ação antrópica. “Far-se-á importante o relevo também enquanto palco das atividades do homem, quaisquer que sejam as atividades, desde a constituição de moradias ou uso, até a exploração da terra. O relevo é um elemento indispensável na constituição das atividades” (Falcão Sobrinho, 2020, p. 37-38).

Na perspectiva do estudo da relação do relevo com as das comunidades tradicionais locais, bem como seus conhecimentos adquiridos da interação de convivência com o meio para a aquisição de seu sustento e adaptação, é que nasce a vertente geográfica chamada **etnogeomorfologia**. A paisagem é a categoria de análise adotada neste trabalho para o entendimento do espaço geográfico.

2. A Geografia Etnogeomorfológica

A Geomorfologia estuda o relevo terrestre em seus aspectos físicos enquanto formas estruturais, já a Etnogeomorfologia é a continuação desse estudo levando em conta o conhecimento humano. Tal conhecimento é fruto de uma interação direta e contínua devido à vivência diária com o relevo local, sendo esse conhecimento sendo passado hereditariamente nas comunidades tradicionais. No princípio, os estudos sobre o relevo não incluíam a interação do homem como um elemento

relevante na transformação do meio, porém atualmente, os estudos mostram a necessidade de um olhar mais amplo sobre o relevo de forma que o homem seja visto como um agente modificador devido às suas interações com o relevo nos processos de produção do espaço geográfico (Sousa, 2024).

No longo e infundável processo de organização do espaço o Homem estabeleceu um conjunto de práticas através das quais são criadas, mantidas, desfeitas e refeitas as formas e as interações espaciais. São as práticas espaciais, isto é, um conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o no todo ou em parte ou preservando-o em suas formas e interações espaciais (Corrêa *in* Castro; Gomes; Corrêa, 2011, p. 35).

A citação supracitada reforça a importância do homem enquanto agente que interage com os espaços através de práticas diversas. Essas práticas espaciais perpassam pelo fato de que, independentemente da intensidade da intervenção espacial, o homem deve ser levado em consideração nos estudos espaciais, no caso desta pesquisa, nos estudos do relevo. Discorrendo sobre o conceito de Etnogeomorfologia, Ribeiro (2012, p. 94) afirma que

O estágio tecnológico e os saberes empíricos e “hereditários” sobre o meio ambiente próximo são fatores essenciais das modificações implementadas pelas ações antrópicas sobre as entradas, caminhos e saídas de matéria e/ou energia no sistema ambiental produtor de sua subsistência. A forma como o produtor rural maneja os recursos solo, água e vegetação em suas áreas de produção vai alterar de maneira direta e indireta a dinâmica dos elementos constituintes do geossistema local. Os estados deste geossistema vão se alterar em tempos e formas diferentes do que aconteceria sem a ação antrópica, e essa

velocidade e esse formato estão relacionados diretamente com as alterações na dinâmica morfológica do relevo.

A percepção ambiental tem fortes raízes culturais e os filtros culturais e individuais são totalmente decisivos nas atitudes perceptivas. São eles que definem a percepção que por sua vez é determinante na forma como o homem vê, interpreta e interfere no seu meio (Corrêa, 1995; Oliveira, 2009). As diversas comunidades tradicionais de diversos espaços têm percepções diferentes, por esta razão os estudos da Etnogeomorfologia não são iguais na perspectiva de resultados.

Em dada porção da Terra existem sociedades com padrões culturais bem distintos que regem sua estrutura social, de modo que cada grupo percebe e age de maneira singular sobre o meio natural, pautado em sua própria visão de mundo. Assim sendo, quando se fala sobre a maneira como o homem percebe e interpreta o ambiente, há tantos mundos quantas forem as percepções, pois cada indivíduo vê o seu entorno a partir dos referenciais, informações e conhecimentos adquiridos ao longo da vida (Lopes, 2017).

A diversidade cultural é tão vasta quanto a história humana, refletindo assim na cultura de cada sociedade. Essas manifestações culturais são um produto histórico construído da interação social e com a natureza. Segundo Santos (2006), a cultura não é um sistema fechado e nem estática, mas ao contrário, está sendo modelada e remodelada constantemente. O tempo é um elemento essencial nessa construção.

A cultura é então a principal ferramenta utilizada na relação

do homem com o meio, e se torna muito evidente na prática dos povos de comunidades tradicionais. Esses grupos se adaptaram a um meio ecológico altamente complexo graças aos saberes acumulados sobre o território e às diferentes formas pelas quais o trabalho é realizado. A variedade de práticas muitas vezes complexas assegura a reprodução do grupo, possibilitando uma construção da cultura integrada à natureza e formas apropriadas de manejo (Castro, 2000).

As culturas nascem e se consolidam no espaço próximo, ou seja, no lugar. Carlos (1996, p.26) ressalta que o lugar é a base da produção da vida e pode ser analisado na tríade “habitante-identidade-lugar”. O lugar é o espaço próximo onde se estabelece a vivência. Citando Tuan (1979), Corrêa (2011) afirma que o lugar possui um “espírito”, uma personalidade”, havendo um “sentido de lugar” que se manifesta pela apreciação visual ou estética e pelos sentidos a partir de uma longa vivência. Para Heidegger (2005), lugar é a morada do homem, sem exceção. Ele contém e conserva o advento a que o homem pertence em sua essência.

A construção do lugar se faz de forma coletiva em qualquer espaço. Segundo Lopes (2017), o lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora, produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece, porque é o lugar da vida. Para Nogueira (2013), é na própria vivência que se constrói o enraizamento do

homem com o lugar. Nessa vivência nascem os conhecimentos que são repassados, ao longo dos anos, de forma oral, tornando a memória um recurso importantíssimo.

A etnociência se firma na ligação entre o natural e o social, utilizando como metodologia a investigação das nomenclaturas designadas pelas populações tradicionais para os elementos e fenômenos naturais, assim como os valores culturais inerentes a esses grupos. As investigações etnocientíficas proporcionam o levantamento de conhecimentos sobre a natureza, acumulados no decorrer de longas gerações e raramente registrados por meios escritos, mas que ainda assim ultrapassam muitas vezes os conhecimentos adquiridos pelas sofisticadas metodologias da ciência ocidental (Pereira; Diegues, 2010).

Esse conhecimento construído socialmente dentro de uma comunidade tradicional não deixa de ter sua importância pelo fato de não ter nascido na academia, embora sendo posteriormente apropriado pela academia. Segundo Castro (2000) e Diegues (1995), o conhecimento dos pescadores com relação aos mares, rios e outros ambientes aquáticos, resultante das atividades de navegação e pesca, constituem-se na base do conhecimento científico atual.

Colaborando com o discurso sobre a importância do saber tradicional, Toledo e Marrera- Baasols (2009) afirmam que, enquanto sistemas culturais, as sabedorias tradicionais baseiam-se nas experiências que se têm sobre o mundo, seus feitos e significados, e sua valorização, de acordo com o contexto natural

e cultural onde se desdobram. Os saberes ambientais são apenas uma parte ou fração essencial da sabedoria local.

O saber técnico-científico geralmente procura desqualificar e desvalorizar todos os outros saberes e práticas. No entanto, apesar desse fato, como dito anteriormente, sabemos que o conhecimento ambiental, de maneira geral, serviu de base para o desenvolvimento da chamada ciência “moderna”. Neste caso, Diegues (2007) destaca que grande parte das populações tradicionais vivem à beira de rios, lagos, igarapés e à beira-mar, e isso explica os valores atribuídos às águas, pois esses ambientes desempenham um papel fundamental para a produção e reprodução social e simbólica do modo de vida desses povos.

Este trabalho apresenta a etnogeomorfologia do município de Camocim a partir do distrito do Guriú, localizada na foz do rio mesmo nome. Nesse distrito, encontramos uma comunidade que tira o seu sustento da pesca artesanal. Pedrosa, Lira e Maia (2013) afirmam que a pesca artesanal possui um papel histórico muito importante no desenvolvimento da humanidade, seja como fornecedora de alimento e fonte de subsistência, ou como atividade socioeconômica para as comunidades das regiões costeiras. Muitas vezes as questões econômicas não são tão compensadoras, porém, de acordo com Tuan (1980), eles suportam este modo de viver pelas satisfações obtidas deste estilo de vida ancestral e tradicional.

3. A visão etnogeomorfológica dos pescadores da comunidade do Guriú.

Uma pesquisa etnogeomorfológica perpassa primeiramente pelo recorte espacial que se quer estudar. Para esse primeiro momento, o levantamento cartográfico é imperativo, vindo posteriormente, o levantamento apurado dos elementos naturais que compõem a paisagem do recorte espacial. Posteriormente, é necessário o levantamento dos etnoconhecimentos da comunidade tradicional que está inserida no espaço selecionado. Tal levantamento deve levar em conta a entrevista com os membros mais antigos da comunidade que tenham em suas atividades laborais, o contato direto com o meio ambiente. É importante ressaltar que o levantamento de dados através das entrevistas devem ser desenvolvidos sem pré-conceitos e nem interrupções no sentido de intervir academicamente na resposta que está sendo dada pelo entrevistado.

O distrito do Guriú, localizado na margem esquerda do rio do Guriú (Mapa 1), faz fronteira com o Parque Nacional de Jericoacoara, e por conta dessa proximidade, em sua praia, há um intenso movimento turístico advindo de Jericoacoara.

Mapa 1 - Localização do Distrito do Guriú



Fonte: Fernandes. (2022)

No Guriú há o turismo sazonal, que é aquele muito requisitado nos períodos secos devido aos fortes ventos, essencial para práticas esportivas como o *kitesurf* e o *windsurf*. Há o turismo de pessoas que se hospedam na localidade procurando mais tranquilidade e preços mais acessíveis em comparação à famosa praia de Jericoacoara, e há o grupo composto pelo fluxo de turistas que utilizam o Guriú como passagem para as praias e lagoas do município de Camocim ou para a Rota das emoções, que vai do Parque Nacional de Jericoacoara aos lençóis

maranhenses.

A travessia pelo rio é feita por meio de balsas (Figura 1), que fazem tanto o transporte de pessoas como o de veículos de passeios. Tal fluxo intenso é causado pelas vendas de pacotes turísticos das praias e lagoas do município de Camocim pelas agências de turismo localizadas no Parque de Jericoacoara.

Figura 1 - Balsas do rio Guriú



Fonte: Sousa. (Abr./2023)

Por mais Guriú que tenha uma vocação turística, esse setor econômico não foi o motivo para o nascimento e crescimento desta comunidade. No distrito do Guriú, encontra-se primordialmente uma comunidade tradicional que retira o seu sustento do setor primário da economia, da pesca artesanal e, em segundo plano, da agricultura de subsistência. O nosso trabalho

no distrito do Guriú se resumiu aos profissionais da pesca artesanal. Esses pescadores, ricos em conhecimentos empíricos, aprenderam a conhecer, interagir e viver no e do litoral. Como citado anteriormente, esses conhecimentos tradicionais adquiridos através das interações direta com o relevo é chamado de conhecimento etnogeomorfológico.

Para o levantamento desses conhecimentos etnogeomorfológicos, desenvolvemos entrevistas com quatorze pescadores locais em idades que vão de trinta e um até setenta e cinco anos, sendo a maioria pertencente ao grupo dos quarenta anos, fazendo assim uma média geral de cinquenta e um anos de idade. Dos entrevistados, apenas um não nasceu na comunidade do Guriú, embora já resida há sessenta anos no lugar. Seu local de nascimento foi uma comunidade vizinha, chamada Baixa Grande, também pertencente ao município de Camocim.

Suas origens também estão ligadas aos conhecimentos tradicionais etnogeomorfológicos, pois os pais de todos os entrevistados estiveram ligados à atividade pesqueira ou à atividade agrícola, sendo todos nativos da comunidade do Guriú. Dos entrevistados, seis afirmaram que seus pais pescavam no turno da manhã e no turno da tarde trabalhavam na agricultura. Cinco afirmaram que seus pais somente pescavam e três declararam que seus pais somente plantavam.

A transmissão de conhecimentos para a atividade pesqueira foi repassada de forma oral nos momentos de práticas desenvolvidas pelos pais, de acordo com nove entrevistados, e por

parentes, de acordo com cinco dos entrevistados.

Na comunidade pesqueira do Guriú há uma associação de pescadores que conta, inclusive, com sede própria (Figura 2). Tal sede está localizada na praia de porto das canoas e serve tanto para guardar material dos pescadores como para as reuniões ordinárias e extraordinárias da comunidade pesqueira. Essa associação é ligada à associação maior, que é a Colônia de Pesca e Aquicultura Z1, localizada na cidade de Camocim. Todos os pescadores da comunidade são membros da associação, mas nem todos estão ligados à Colônia de Pesca e Aquicultura Z1.

Onze deles afirmaram que continuam ligados à Colônia e três declaram que pararam de fazer os devidos pagamentos ao sindicato. A continuação dos pagamentos é o que possibilita ao pescador o recebimento do benefício do Seguro Defeso da lagosta, que é um recurso do governo federal pago ao pescador artesanal no período da proibição da pesca da lagosta, desde que sua única renda individual ou familiar seja a pesca.

Figura 2 - Associação dos pescadores da comunidade do Guriú



Fonte: Sousa. (Abr./2023)

As canoas (Figura 3), como são chamadas as pequenas embarcações de madeira, chegam a passar até três dias no mar, no entanto, apenas seis pescadores responderam que passavam este período pescando. Oito responderam que têm o deslocamento diário no que eles chamam de “ida e volta”. Todos afirmaram que suas embarcações trabalham com três homens, independentemente do tempo passado no mar.

Figura 3 - Canoas do rio Guriú



Fonte: Sousa (Abr./2023). Imagem demonstrando o interior de uma canoa organizada para ir para o mar. Vela de pano enrolada, motor e redes protegidos por uma lona e boias demarcadoras. Pela ausência de caixa de gelo, essa canoa é de 'ida e volta'.

Há uma grande diferença entre os tipos de peixes capturados pelas grandes embarcações de ferro e as pequenas embarcações artesanais. Essa diferença se dá primordialmente pelo local de pesca, ou seja, a distância da praia de cada embarcação, e isso interfere no tipo e tamanho de peixe.

Enquanto as embarcações maiores, que conseguem passar um mês no mar e pescar peixes grandes, como o atum, se deslocam na plataforma continental até a Zona Contígua com 24 milhas náuticas (Nm), as embarcações pequenas de pesca, chamada por eles de "ida e volta" (vai de madrugada e volta pela manhã do mesmo dia), deslocam-se pelo Mar Territorial, que vai até 12 Nm, ou seja, 22 quilômetros. Sobre os tipos de energia utilizados para o deslocamento, dos pescadores entrevistados, doze afirmaram fazer uso de velas de pano e pequenos motores

movidos a combustível fóssil, um falou que faz uso exclusivo de motor e outro falou que faz uso exclusivo de vela.

Os peixes capturados pelos pescadores artesanais (Quadro 1) são, na sua maioria, peixes pequenos e, de acordo com dez pescadores entrevistados, essa produção está diminuindo. Dos que acreditam que está diminuindo, quatro citam a pesca predatória como causadora da diminuição da disponibilidade do pescado, dois afirmaram ser o aumento da quantidade de embarcações e um afirma ser a implantação das redes de pesca, sendo que, anteriormente, a pesca nas canoas se dava exclusivamente com linhas de pesca e anzol.

Quadro 1 - Produção pesqueira da comunidade do Guriú

Avaliação do pescado				
PEIXE	Número de citações			
	Mais pescados	Mais valioso	Menos valioso	Priorizado para o consumo
Serra	13	10	-	11
Garajuba	8	1	-	7
Cavala	6	9	-	2
Bonito	6	-	6	2
Ariacó	4	2	-	-
Coró	2	-	-	-
Caíco	2	-	6	-
Biquara	1	-	-	-
Carapeba	1	-	1	-
Pescada Branca	1	-	-	3
Camurupim	1	-	-	1
Sardinha	1	-	1	1
Cavalinha	-	-	-	1

Fonte: Sousa (2023). Copilado dos relatos feitos pelos pescadores

As redes de pesca, linhas de pesca e manzuás (armadilha em forma de gaiola para a captura da lagosta) são utilizadas por nove dos entrevistados, dois responderam que utilizam rede e linha,

um respondeu que utilizava rede e manzuá e apenas um afirmou fazer uso exclusivo da rede de pesca. Todos afirmaram que, mesmo tendo a rede como prioridade, chegam a fazer pequenas pescarias de linha e anzol enquanto passam o tempo, afinal eles colocam a rede e esperam por um tempo para puxá-la.

Para esse trabalho exclusivamente com a linha e o anzol, doze dos pescadores afirmaram utilizar o peixe sardinha, pescado por eles mesmo, como isca, um afirmou utilizar camarão de viveiro e pedaços de outros peixes e um disse utilizar como isca exclusivamente pedaços de peixes, de preferência, o peixe bonito.

Sobre a percepção ambiental, notou-se um amplo conhecimento sobre os elementos naturais do seu lugar. Perguntados sobre a forma de orientação noturna quando estão no mar, onze pescadores afirmaram que se baseiam pelos “gaisames”, que são reflexos das luzes dos espaços urbanos, e houve cinco menções aos planetas. Para a localização diurna, foram citados igualmente, os ventos e os serrotes de Jericoacoara e da Tiaia. Levando em conta a massificação dos eletrônicos, três dos pescadores entrevistados (46, 48 e 49 anos) falaram que, mesmo fazendo uso dos elementos da natureza, fazem uso do Sistema de Posicionamento Global (GPS) dos celulares para a se localizarem.

Questionados sobre a percepção de mudanças no nível do mar, todos os pescadores afirmaram ter notado a mudança. Todos afirmaram que perceberam um aumento no nível do mar. Muitos, inclusive, afirmaram que seus pais já relatavam sobre a

mudanças do nível do mar no sentido de aumento. Relatando sobre as experiências dos seus pais, o pescador MG01 (75 anos) afirma que “há uns 100 anos houve um nível alto, baixou e agora está voltando a crescer novamente”, esse entendimento vai ao encontro do relato do pescador MG14 (49 anos), segundo o qual “onde o mar botou, ele bota de novo”. Completando esse conhecimento, focando na relatividade das dinâmicas naturais, o pescador MG04 (45 anos) diz que “tem lugares que ele (o mar) entrou mais e tem lugares que ele entrou menos”. Para os pescadores, esse aumento do nível do mar se deve a vários fatores, sendo citado por nove pescadores como causa fenômenos naturais, dois pescadores citaram a poluição e, com uma citação, estão a degradação ambiental, o turismo e o aquecimento global. Diante das afirmações, poderíamos sintetizar dizendo que nove pescadores citaram que o aumento do nível no mar se dá por questões naturais e cinco afirmaram que era devido à ação antrópica.

Objetivando captar o grau de percepção dos entrevistados sobre a paisagem local, foi perguntado aos pescadores sobre quais elementos da paisagem eles percebiam no seu lugar (Mapa 2). Os maiores números de menções foram para rio, dunas e mangue, com sete cada uma. Em seguida, mar e praia receberam seis menções, lagoas de dunas e ilhas receberam uma cada. A camboa⁴³ foi citada por três pescadores.

⁴³ Camboa é um estreito por onde a água entra no período de maré alta, chagando a secar totalmente nas marés baixas, e eles chamam de camboa o próprio rio Guriú.

Mapa 2 - Elementos geoambientais da paisagem do Guriú



Fonte: Sousa. (2023)

Sobre outras mudanças percebidas na paisagem, os pescadores foram unânimes em afirmar que a maior mudança percebida na paisagem do Guriú está relacionada à quantidade de sedimentos que são lançados anualmente pela força eólica sobre o rio e sobre os mangues locais (Figura 4). Segundo eles, os sedimentos estão aterrando o leito do rio, fazendo com que fique mais raso na sua foz, matando o manguezal e realocando a foz do rio. Corroborando com essa afirmação, todos afirmaram que as forças naturais mais atuantes nos processos ambientais locais seriam o mar e o vento. Essa interligação, segundo o pescador MG07 (45 anos), ocorre porque “é tudo o mesmo sistema”.

Figura 4 - Dunas da foz do rio Guriú



Fonte: Sousa. (Abr./2023). Foto tirada na margem esquerda do rio Guriú, enfatizando as consequências da força eólica sobre as dunas da margem direita do mesmo rio.

A figura acima retrata as consequências da dinâmica eólica nessa paisagem. Levando em conta esse cenário, os pescadores afirmam que os mangues são divididos em dois, um que “morreu por conta da areia”, de acordo com MG06 (56 anos), e o outro preservado, encontrado mais distante da foz.

Figura 5 - Mangue seco do distrito do Guriú

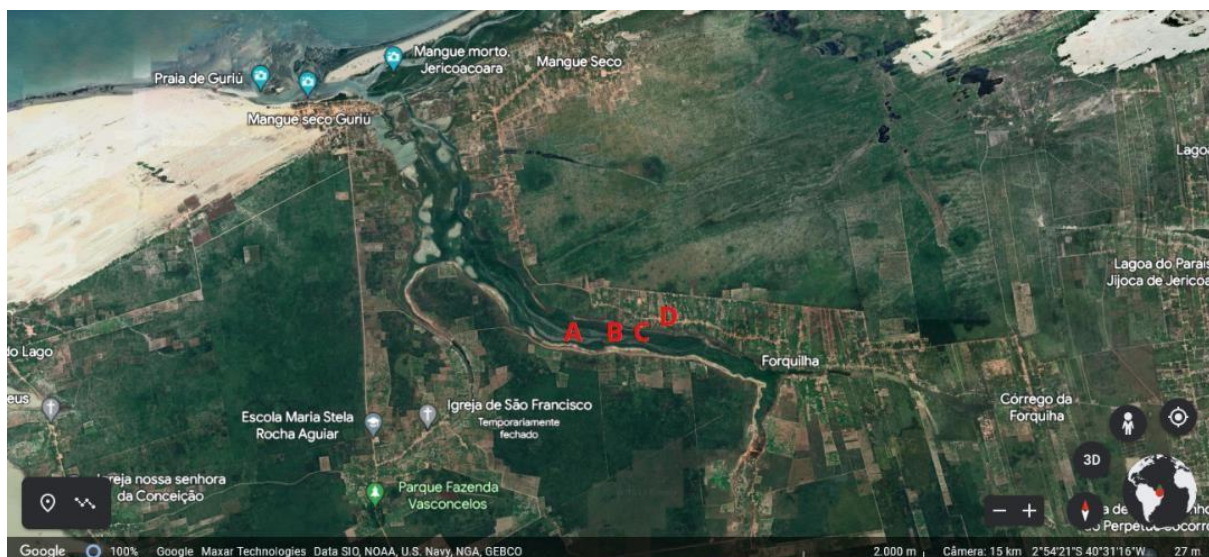


Fonte: Sousa. (Abr./2023). Imagens do mangue atingido pelas areias das dunas trazidas pelo vento da margem direita do rio Guriú.

Atualmente, o mangue aterrado pelos sedimentos trazidos pelo vento é um dos principais pontos turísticos no distrito do Guriú (Figura 5). É a porta de entrada do território camocinense para quem entra por Jijoca de Jericoacoara. Nesse mangue, as árvores mortas provocam uma visão única da paisagem litorânea cearense, sendo ponto de instalação de várias barracas de praia e passagem de veículos. Esse espaço do mangue aterrado recebeu o nome de “mangue seco do Guriú”.

Como supracitado, os pescadores afirmam que o rio Guriú é, na verdade, uma camboa. Buscamos resolver essa questão em três frentes, através de pesquisa no Google Earth, através de pesquisa de campo e através dos próprios relatos dos pescadores, com perguntas no decorrer da pesquisa (Figura 6).

Figura 6 - Percurso do rio Guriú



Fonte: Sousa (2023) a partir de
<https://earth.google.com/web/search/Camocim+Cear%3%a1+Brasil/@-2.87220042,40.55620518,20.07787748a,15433.61704763d,35y,0h,0t,0r/data=CigiJgokCWDlrnhfVQfAEYQRa0ZiIQfAGSK880BKgUTAIQtOdenMiUTA>. Acesso em: 14 abr. 2023.

Após a afirmação de alguns pescadores de que o rio seria apenas um braço de mar, resolvemos fazer uma averiguação dos fatos (Figura 7). Nessa investigação, o primeiro passo foi consultar a imagem de satélite do rio. Posteriormente, demarcamos no mapa os lugares que seriam visitados para os registros de elementos que mostrassem a natureza desse recurso hídrico. Por último, foi feito um estudo de campo para observação *in loco* e registros fotográficos. Os elementos pesquisados foram: solo, vegetação, relevo e leito do rio.

Figura 7 - Anexo da imagem do percurso do rio Guriú



Fonte: Sousa (Abr./2023). A – Solo argiloso das margens do rio; B – Vegetação de carnaúba encontrada nas margens de mananciais de água doce; C – Planície fluvial; D – ponte sobre o leito estreito do rio.

Nos relatos dos pescadores, todos afirmaram que o rio vai até o “Córrego” (Córrego) da Forquilha, ou seja, eles reconhecem este como sendo um dos mananciais que alimentam o rio e também sabem que esse córrego pertence ao território de Jijoca de Jericoacoara. Todos afirmaram também que no “inverno” (período chuvoso) a água do rio muda, ficando amarelada e muito barrenta, inclusive, deixando o solo do rio bem mais lamoso e barrento.

A pesquisa de campo, juntamente com o relato dos moradores e averiguação de todos os dados levantados, nos leva a concluir que o que os pescadores do Guriú chamam de camboa é, de fato, um rio.

Neste e em outros casos, é nítido o entendimento dos pescadores de forma geossistêmica. Por mais que tenham uma visão equivocada de algo, como é o caso acima citado, eles entendem que existe uma interligação entre vários elementos onde um consegue interferir no outro em proporções diferentes no tempo e no espaço.

Como citado, no levantamento das informações sobre o rio, os pescadores apontaram o mangue como elemento natural que se destaca. O mangue nasce exclusivamente da junção da água doce com a salgada, de uma mistura de elementos como silte, argila e matéria orgânica, que estão sob a influência das marés.

A maioria dos pescadores considera que o principal causador da destruição do mangue era o aterramento provocado pelas areias transportadas das dunas de Jericoacoara e que esta é uma

dinâmica natural dos ventos. Segundo eles, a sequência desse processo será o carregamento desses sedimentos sobre o mangue através da dinâmica das marés. Eles acreditam que a maré se encarregará de levar a areia do extrato superior, deixando que o mangue renasça novamente em um processo cíclico.

Sobre a extração animal nos mangues do Guriú, os relatos mostram que a pesca do caranguejo é pequena, assim como a destruição da vegetação através da extração da madeira. Como fato de maior impacto ambiental sobre o mangue, os pescadores apontam a carcinicultura local. Eles relatam que há a liberação de resíduos provenientes dos tanques de criação de camarão e temem que possa vir a prejudicar a pesca, pois reconhecem a importância do manguezal enquanto berçário dos peixes.

Segundo o DNPM (2000), levando em conta a suscetibilidade a processos condicionantes de riscos geológicos, na região do Guriú existe a presença de uma intensa dinâmica sedimentar, com processos de mobilização eólica de areias (migração de dunas) e erosão da linha da costa, e ainda é considerado um trecho do litoral que experimenta acelerado processo de recuo da linha da costa (erosão marinha). Essas afirmações, fruto de pesquisas do DNPM, vão ao encontro dos conhecimentos empíricos dos pescadores aqui relatados, provando que a vivência e interação com os elementos naturais do lugar também promovem o conhecimento (Figura 8).

Figura 8 - Os pescadores do porto do Guriú



Fonte: Sousa (Abr./2023). A foto mostra o momento em que uma canoa chega do mar e é cercada por curiosos, comerciantes e consumidores em busca de comprar peixe fresco.

Além dos etnoconhecimentos abordados, os pescadores artesanais do Guriú também conseguem fazer a leitura das interligações entre luas, marés e pescaria. Segundo o pescador MG03 (43 anos), “as luas cheia e nova formam marés grande e ela é ruim porque a maré corre demais”. O pescador MG11 (31 anos) afirma que “a lua no meio do céu é melhor para pescar”, ou seja, ele estava se referindo às fases da lua quarto crescente e quarto minguante. Além de saberem a melhor fase da lua para a pescaria, eles também relataram que o melhor tempo para pescar é no “inverno”, ou seja, o período chuvoso do primeiro semestre do ano. Segundo eles, o “inverno” é bom porque tem menos ventos e o mar fica menos agitado e com ondas menores. Houve vários relatos de colegas dos entrevistados que se

“alargaram” no mar do período dos ventos fortes (“alargar” significa sofrer um naufrágio).

Quadro 2 - Etnoconhecimentos do Guriú

CIENTÍFICO	ETNOCONHECIMENTOS
Fartura de Peixe	Correição
Corrente Marítima	Correnteza, Carreira d'água
Foz de rio	Boca da barra, Quebra mar
Depósito de sedimentos no rio	Crôa
Maré alta	Maré cheia
Maré baixa	Maré seca
Vento matinal	Terral
Vento vespertino	Vento do mar
Ventos fortes	Leste, Ventos de cima
Elevação do nível do mar	Mar brabo

Fonte: Sousa (2023)

As comunidades tradicionais desenvolvem um linguajar próprio para se referirem a elementos e os fenômenos da natureza, esse linguajar é natural entre os trabalhadores do mar (Quadro 2). Esses conhecimentos fazem parte do acervo repassado oralmente por gerações pela comunidade tradicional. Abaixo, apresentaremos um quadro contendo uma coluna com os elementos e fenômenos conhecidos pela ciência e, na segunda coluna, a forma como esse elemento ou fenômeno é chamado pelas comunidades.

Figura 9 - Hotel localizado nas margens do rio Guriú



Fonte: Sousa (Abr./2023). A imagem mostra o único hotel do distrito.

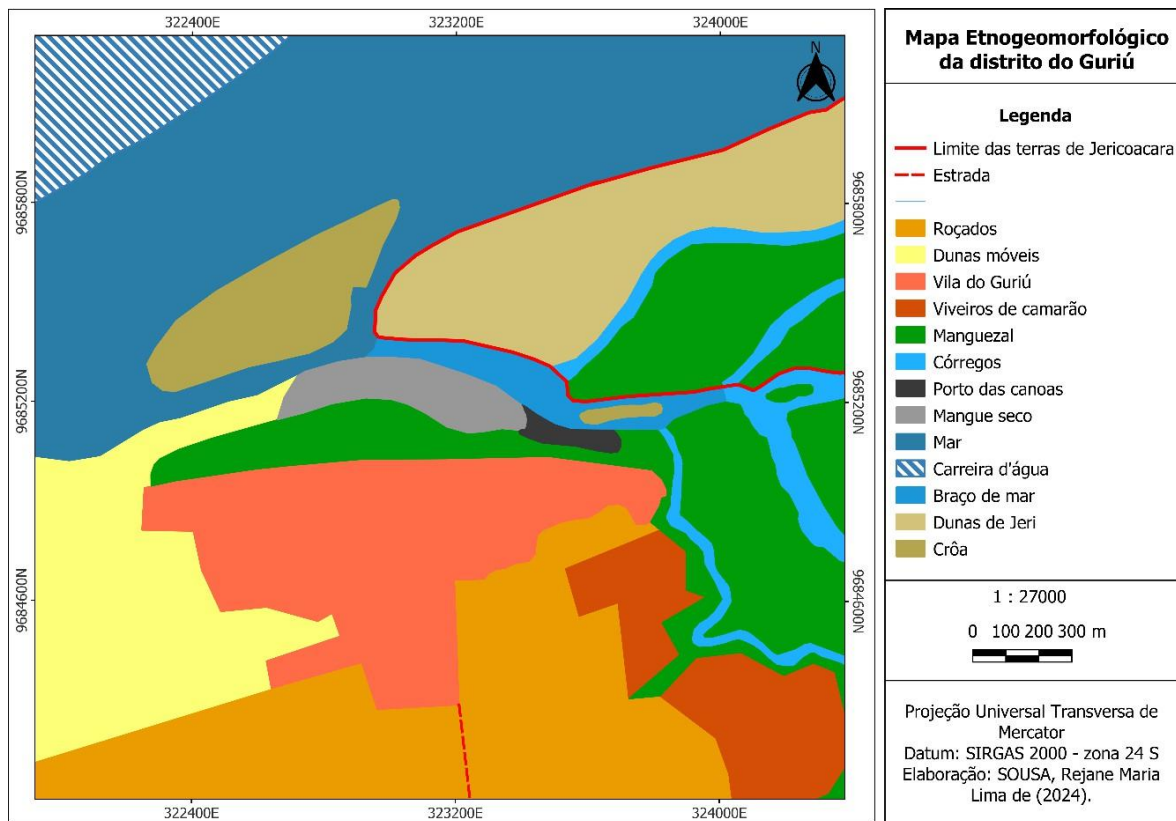
Averiguando a opinião dos pescadores sobre os impactos da indústria turística sobre a paisagem do Guriú, eles afirmaram que o turismo proveniente do Parque Nacional de Jericoacoara não destrói a natureza, afinal a areia que está aterrando parte do mangue é trazida por conta da força dos ventos, e não por conta

dos carros de passeios. Eles acreditam que o turismo beneficia o lugar com um bom fluxo financeiro (Figura 9), pois eles passaram a vender mais pescados com o aumento do fluxo turístico para as hospedagens do lugar e para barracas de praia.

Lembraram também do período entre o final do ano de 2022 e início de 2023, quando a prefeita do município de Camocim exigiu taxa para que os carros de passeio pudessem adentrar o território com turistas. Segundo eles, esse fato os motivou, enquanto Associação Comunitária do Guriú, a pedir formalmente o final da tal exigência, pois estava afetando negativamente a economia do lugar.

Fazendo parte do segundo momento das entrevistas, os pescadores nomeavam os elementos geográficos locais com a ajuda de uma imagem da região adquirida através do Google Earth. Na tabulação dos dados colhidos nasceu o mapa etnogeomorfológico (Mapa 3) que materializa a renomeação dos elementos geográficos locais, conforme apresentado a seguir.

Mapa 3 - Mapa etnogeomorfológico do Guriú



Fonte: Sousa (2023)

O mapa etnogeomorfológico criado a partir da colaboração dos pescadores artesanais nos mostram que a comunidade tradicional tem pleno conhecimento do espaço geográfico em que está inserido. Além de conseguirem se perceber dentro desse espaço, ainda consegue fazer a distinção entre os diversos recortes espaciais a partir dos usos que são feitos pelos referidos pescadores.

Considerações finais

A pesquisa etnogeomorfológica nos mostra que o estudo sobre o relevo deve levar em conta também, as comunidades tradicionais pois, para além de atores passivos, as comunidades são atores atuantes no relevo, sendo sujeitos transformadores do meio. Na etnogeomorfologia, a geografia ultrapassa a dicotomia geografia física – geografia humana, podendo de fato ter uma visão holística do estudo do espaço geográfico.

A importância da pesquisa etnogeomorfológica, se dá pelo leque de oportunidades nos direcionamentos. Desde os levantamentos dos dados dos elementos naturais do espaço geográfico para os estudos acadêmicos, os levantamentos de dados espaciais para a organização do uso do espaço territorial a partir de políticas públicas pelos governos, os usos dos etnoconhecimentos no ensino da geografia escolar na educação básica, são apenas alguns exemplos da significância do estudo da etnogeomorfologia.

Referências

- CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CASTRO, E. Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais. In: DIEGUES, A. C. *Etnoconservação: novos rumos para a conservação da natureza*. 2. ed. São Paulo: NUPAUB- USP, p. 166-182, 2000.
- CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

- CORRÊA, R. L. Espaço e Tempo: Um Tributo a Mauricio Abreu. *Cidades*, v. 8, n. 14, p. 597 - 607, 2011.
- CORRÊA, R. L. "Espaço, um conceito chave da Geografia". In: CASTRO, I. E.; GOMES, P.C.C.; CORRÊA, R. L. (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- DIEGUES, A. C. S. *Povos e Mares leituras em sócio-antropologia marítima*. São Paulo: NUPAUB-USP, 1995. 269p.
- DIEGUES, A. C. S. Água e Cultura nas Populações Tradicionais Brasileiras. In: *I Encontro Internacional Governança da Água*, São Paulo, nov. 2007.
- FALCÃO SOBRINHO, J. *A natureza do Vale do Acaraú: um olhar nas sinuosidades do relevo*. Sobral – CE: Sertão Cult, 2020.
- HEIDEGGER, M. *Carta sobre o Humanismo*. 2 ed. rev. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- LOPES, V. M. *Etnogeomorfologia Costeira e Estuarina em Comunidades de Pescadores artesanais no Litoral de Goiânia, Pernambuco*. 2017. 169f. Dissertação (mestrado em Geografia) – Programa de pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- LOPES, V. M.; RIBEIRO, S. C. Etnogeomorfologia e Paisagem. *REGNE*. v. 2, n. Especial, p. 212-220, 2016.
- MOREIRA, R. *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.
- NOGUEIRA, A. R. B. Lugar como a representação da existências. In: HEIDRICH, Á. L.; COSTA, B. P.; PIRES, C. L. Z. (Orgs.) *Maneiras de ler: geografia e cultura*. Porto Alegre: Imprensa Livre : Compasso Lugar Cultura, p. 83-89, 2013.
- NUNES JR. et al. Etnogeomorfologia: aplicação e perspectivas. In: VII SINAGEO; Regional Conference on Geomorphology, 2006, Goiânia/GO. *Anais...* VII SINAGEO e Regional Conference on Geomorphology, 2006.
- OLIVEIRA, L. Percepção ambiental. *Revista Geografia e Pesquisa*, Ourinhos, v.6, n.2, jul./dez., 2009.

PEDROSA, B. M. J.; LIRA, L.; MAIA, A. L. S. Pescadores urbanos da zona costeira do estado de Pernambuco, Brasil. *Boletim do Instituto de Pesca*, São Paulo, v.39, n.2, p. 93 – 106, 2013.

PEREIRA, B. E.; DIEGUES, A. C. Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, v. 22, p. 37-50, 2010.

RIBEIRO, S. C. *Etnogeomorfologia Sertaneja*: proposta metodológica para a classificação das paisagens da sub-bacia do rio Salgado/CE. 2012. 278f. Tese (Doutorado em Geografia) - Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, J. L. *O que é Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SOUSA, R. M. L. de. *A Etnogeomorfologia do município de Camocim-Ceará e o ensino de Geografia no ensino médio*: primeiras aproximações. 2024. 193f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Vale do Acaraú – PROPGeo-UVA. Sobral, 2024.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. A Etnoecologia: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n.20, p.31-45, jul./dez. 2009.

TUAN, Y. F. *Topofilia*: Um estudo da percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.

Capítulo 8

Indícios da religiosidade ancestral brasileira. Há contornos místicos nas pinturas rupestres do PNSC – PI?

Michel Justamand ⁴⁴

Ana Cristina Alves Balbino ⁴⁵

Vitor José Rampaneli de Almeida ⁴⁶

Cristiane Andrade Bucu ⁴⁷

Pedro Paulo Funari ⁴⁸

Mauro Alexandre Farias Fontes ⁴⁹

Marcial Cotes ⁵⁰

Gabriel F. de Oliveira ⁵¹

⁴⁴Doutor em Ciências Sociais/Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Professor Associado III do Curso de Antropologia do Instituto de Natureza e Cultura – INC e Permanente no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: micheljustamand@yahoo.com.br

⁴⁵Doutora, Mestra e Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Professora dos Departamentos de História e Pedagogia da Universidade Paulista – UNIP, campus Cidade Universitária. E-mail: ana100balbino@gmail.com

⁴⁶Doutorando em Planejamento e Gestão do Território pela Universidade Federal do ABC – UFABC. Mestre em Análise GeoAmbiental pela Universidade de Guarulhos – UNG. Docente da Fundação Escola Álvares Penteado – FECAP. E-mail: vitor.almeida@ufabc.edu.br

⁴⁷Doutora em Arqueologia UTAD-PT/MAE-USP. Superintendente do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, no Ceará. Email: archeart.cons@gmail.com

⁴⁸Professor Titular do Departamento de História – UNICAMP. E-mail: ppfunari@uol.com.br

⁴⁹Doutor em Arqueologia, Mestre em Pré-História e Graduado em História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professor Associado III do Curso de Arqueologia e Preservação Patrimonial da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Arqueologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. E-mail: mauro.farias@univasf.edu.br

⁵⁰Doutor em Pedagogia do Esporte e do Lazer pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Docente Titular na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6345-3715>; E-mail: mcotes@uesc.br

⁵¹Doutor em Arqueologia pela Universidade Federal de Sergipe. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. E-mail: gfrechiani@hotmail.com

Since this is a unique case of flowers associated with a prehistoric burial, we have no examples for comparison. It may be simply coincidence that the flowers found with Shanidar IV have medicinal or economic value (at least in our present knowledge), but the coincidence does raise speculation about the extent of human spirit in Neanderthals

(Solecki, 1975, p. 881)⁵²

Introdução

Nas cenas rupestres plasmadas nas rochas, dentro e no entorno do Parque Nacional Serra da Capivara – PNSC, são notadas diversas atividades da vida social cotidiana, como as suas diversas reuniões comunitárias (Noletto, 2015, p. 26). Esses conjuntos foram temas de investigações de inúmeros pesquisadores, estudiosos, autodidatas. Os mais diferentes assuntos tiveram espaço de debates, escrita e publicações, em forma de artigos, capítulos de livros e ou livros, teses, dissertações e monografias.

Nestes cúmulos se encontram diversas experiências acometidas desde as relações sexuais entre figuras humanas e dessas com outros animais (Justamand, Funari; Alarcón-Jiménez, 2016; Justamand *et al.*, 2021; Justamand *et al.*, 2022a). Ainda foram abordados temas como lutas (Paiva, 2019; Paiva *et al.* 2022); afazeres domésticos/economia (Justamand *et al.*, 2022b); caça (Belarmino, 2019; Justamand *et al.*, 2020); coleta (Justamand, 2017; Alarcón-Jiménez *et al.*, 2017; Buco *et al.*, 2020), amor (Martin, 1984);

⁵²Tradução livre: “Como este é um caso único de flores associadas a um sepultamento pré-histórico, não temos outros exemplos para comparação. Pode ser simplesmente coincidência que as flores encontradas com Shanidar IV têm valor medicinal ou económico (pelo menos no nosso conhecimento atual), mas a coincidência levanta especulações sobre a extensão do espírito humano em Neandertais”.

cerimoniais (Justamand *et al.*, 2022c); andanças (Justamand, 2010); movimentos corporais e práticas esportivas (Buco, 2012; Cotes *et al.*, 2023); práticas musicais (Buco, 1999); danças (Abreu *et al.*, 2020) e, por fim, o meio ambiente (Justamand *et al.*, 2022d; 2022e; 2022f; 2022g).

Além dos padrões observados nas pinturas rupestres, é sabido que existem numerosos vestígios de atividades que podem ser objeto de especulação ou que já foram explorados por outros pesquisadores das representações rupestres no PNSC. Nas próximas linhas, abordaremos uma temática investigada nos décors de pinturas rupestres, com foco especial nas representações da Tradição Nordeste, especificamente as formas religiosas presumidas e plasmadas nas rochas.

Nesse texto, propomos uma visão de que todas as sociedades ancestrais, compostas pelos povos originários do território brasileiro, dispunham de algum tipo de relação com o sagrado, divino, religioso ou outros nomes, em suas diversas relações sociais, culturais e intergrupais. Para esse debate de ideias e inferências, por meio das artes rupestres, em especial as pinturas, tomaremos como base o que foi produzido e reconhecido pelas ciências humanas, nos últimos séculos, em particular, do século XIX até o XXI. Ali se consolidaram algumas reflexões e interpretações sobre o fenômeno do religar, religioso, sagrado, e, além disso, a sua importância social para os povos ancestrais. Essa consolidação se deve a trabalhos de alguns autores como: Karl Marx, Max Weber e

Émile Durkheim. Desses sacaremos uns poucos trechos para o diálogo.

Neste contexto, é relevante consultar a teoria de Cassirer (1972), que sugere que tanto o mito quanto a religião são fenômenos complexos de se analisar em termos racionais com coerência que expresse uma relação de causa e consequência, pois os dois buscam elucidar o inconcebível. O autor desafia as categorias fundamentais do pensamento humano e seus nexos, se é que existem, o que é incompatível com as visões de fato empírico ou científico.

Reconhecemos a variedade de interpretações sobre o tema da religião ao longo da história da humanidade. No entanto, limitaremos a análise a algumas dessas interpretações devido às restrições de espaço e à humildade de não pretendermos abarcar todos os conhecimentos disponíveis.

No século XX, faremos referência às ideias de Mircea Eliade, Joseph Campbell e André Leroi-Gourhan, além de reconhecer o impacto das contribuições de autoras como Niède Guidon, Anne-Marie Pessis e Gabriela Martin para o estudo das artes rupestres do PNSC/PI. Suas análises e trabalhos de campo têm servido de base para as produções contemporâneas, das quais extrairemos reflexões para este estudo.

Todavia, consideraremos outros escritos que ofereçam insights relevantes para compreender as formas religiosas entre os primeiros habitantes da terra Brasilis. Alguns autores discutem a religiosidade de forma geral no país, enquanto outros se

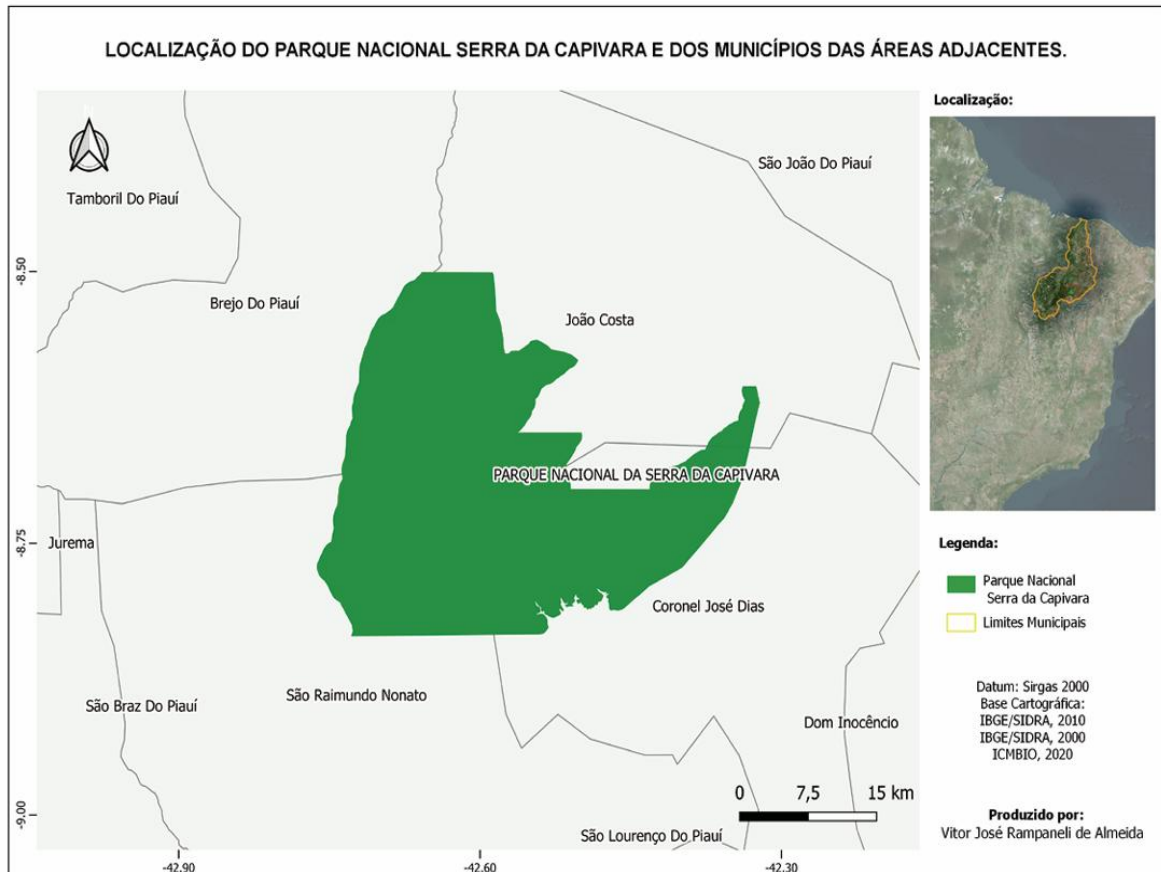
concentram especificamente na região nordeste, explorando as pinturas rupestres do PNSC/PI, como Irma Asón e Martin. Além disso, faremos uma integração dessas reflexões externas com as perspectivas endógenas. Ainda é importante mencionar as contribuições dos povos originários, representados por figuras como Ailton Krenak, Davi Kopenawa e Daniel Munduruku, entre outros.

Apresentaremos, por óbvio, as imagens rupestres encontradas no parque e entorno, relacionadas com indícios de alguma expressividade e ou formas de religiosidades ancestral. Partimos do pressuposto de que as artes (pinturas, esculturas, desenhos, molduras, vidraçarias, vasos) são componentes úteis para demonstrar, inserir e ressaltar a importância das crenças aos partícipes das sociedades, em qualquer tempo e lugar. Assim, segue a prosa.

2 O Parque Nacional Serra da Capivara

O Parque Nacional Serra da Capivara (PNSC) está situado no sudeste do estado do Piauí, compreendido entre as coordenadas de 8° 26' 50" a 8° 54' 23" de latitude sul e 42° 19' 47" a 42° 45' 51" de longitude oeste. Este parque abrange os municípios de São Raimundo Nonato, João Costa, Brejo do Piauí e Coronel José Dias. Conforme indicado por Santos (2007), a área total de 129.953 hectares, conforme figura 1, e perímetro de 214 km, aproximadamente (ver Figura 1).

Fig. 1 – Localização do PNSC e dos municípios integrantes da área de estudo



Fonte: Produzido por Vitor J R Almeida, 2022.

A idealização do parque foi impulsionada pela pesquisadora brasileira Niède Guidon, que liderou uma equipe franco-brasileira para localizar e pesquisar sítios arqueológicos situados na região da Serra da Capivara no começo da década de 1970. Análises preliminares apontaram a presença de uma ampla quantidade de pinturas rupestres, sepulturas, vestígios de cerâmica, artefatos de pedra lascada e polida e registros paleontológicos (Pessis, 1994; Cotes *et al.*, 2021).

Validando a relevância histórica, ambiental e cultural da região, a UNESCO incluiu o parque na lista do Patrimônio Cultural

da Humanidade em 1991. As escavações nas áreas do parque têm apresentado dados importantes ao estudo do povoamento do continente americano, desde a década de 80 especialmente associada ao sítio arqueológico Toca do Boqueirão da Pedra Furada, também conhecido como BPF (Guidon; Delibrias, 1986; Guidon ; Arnaud, 1991; Guidon, 1997; Araujo ; Ferreira, 1997; Parenti, 2001; Guidon *et al.*, 2002; Felice, 2002; Neves ; Hubbe, 2008).

Com a preocupação de provar que a pleistocenidade não se restringia ao BPF, foram conduzidas, com o início do novo milênio, tentando aparar todas as arestas deixadas em meio ao problema com o Boqueirão, escavações em outros sítios com contextos diferenciados, a céu aberto, exemplificado pelo sítio vale da pedra furada, localizado no entorno do BPF (menos de 100 metros) – 24 mil anos ap, análise tecno-funcional dos artefatos (BOEDA ET AL, 2014), localizado em relevo carste e distando mais de 10 km do BPF (região dos serrotes, entorno do PNSC).

Ademais, o parque é reconhecido por abrigar a maior concentração de sítios arqueológicos com pinturas rupestres das Américas⁵³.

Neste sentido, as escavações nas áreas do parque e entorno apresentam dados cruciais para a compreensão do povoamento do continente americano (Almeida, 2011; 2012; 2017; Boeda *et al.* 2014).

⁵³<https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/onde-atuamos/cultura-e-economia-criativa/patrimonio-cultural-brasileiro/projetos-apoiados/parque-nacional-serra-capivara/parque-nacional-serra>

3 Religiosidade primitiva ou ancestral: debatendo os conceitos

Convém discutir os conceitos centrais deste assunto: religiosidade e ancestralidade. Religião é um termo associado, muitas vezes e no senso comum, à “crença na existência de um poder ou princípio superior, sobrenatural, do qual depende o destino do ser humano e ao qual se deve respeito e obediência” (Amaral, 2020). Essa definição pressupõe um poder sobrenatural superior ao qual se deve obediência, mas nem todas as religiões, mesmo hoje, poderiam ser incluídas, como o Budismo, o Confucionismo, ou o Taoísmo, para ficar em religiões bem conhecidas. Talvez seja útil retomar o termo, que existia em latim, *religio*, mas não em grego, hebraico ou outros idiomas antigos.

Nessas línguas havia conceitos como *eusebia* (piedade), *threskeia* (culto), לעבוד (lah-ah-VOHD), trabalhar ou adorar, em hebraico, دين (dīn) em árabe (regra, conduta obrigatória). Já *religio*, origem direta de religião, não só em português, como na maioria dos idiomas modernos estudados, como o francês, inglês e alemão. *Religio* pode ser relacionado a religar ou a rejuntar, ou reler. As conotações são várias, de ligação ou junção do sensível ao insensível, àquele de pessoas, coisas e outros seres concebíveis. A palavra "religiosidade" tem sido empregada de forma mais abrangente do que "religião", englobando não apenas as denominações religiosas, como no cristianismo, mas ainda diversos rituais, práticas e sentimentos coletivos relacionados ao sentido e ao imaginário.

O conceito de ancestralidade tem sido utilizado por seu caráter genérico. Refere-se ao que veio antes, aos que vieram antes, que antecedem (*antecedo*, em latim). No sentido estrito, o antecedente é tudo o que vem antes, seja há pouco tempo, ou a séculos ou milênios. Já ancestralidade toma o sentido mais específico daquilo que aparece dantes e por longo tempo, no largo prazo.

No caso brasileiro, ancestralidade refere-se aos povos originários ameríndios ou indígenas, também conhecidos em outros idiomas e países como nativos, aborígenes ou mesmo primeiras nações (*First Nations*). Esses termos substituíram expressões anteriores que poderiam erroneamente sugerir uma visão depreciativa desses povos e culturas, como "povos primitivos" ou "sociedades simples", em contraposição a "complexas". Não são apenas primitivas, ou antigas, no sentido próprio do termo, pois existem até hoje. Tampouco são simples, pois todas as culturas são complexas, cada uma à sua maneira.

Primitivo e simples podem até mesmo ser considerados pejorativos, ao insinuar que não são tão relevantes. Outros são mais antigos, mas preconceituosos, como povos bárbaros ou selvagens, sendo bárbaros os que falam línguas estranhas e selvagens os que vivem no meio do mato, na selva. Por isso tudo, ancestralidade permite incluir e valorizar todos os seres humanos, em sua diversidade, que estiveram e estão neste território brasileiro.

Num sentido amplo, a ritualidade pode ter sido central para a reprodução social (COLOCA; LÓPEZ, 2021). Por meio de práticas

rituais, em geral são transmitidas informações fundamentais para a vida social e a comunicação de normas, instituições e lideranças (KERZTER, 1988). Os rituais fazem parte de sistemas de crenças elaborados que estimulam o sentimento de pertença, coesão e compromisso, no e entre os grupos (RICHERSON; HENRICH, 2009). No contexto relacionado ao cotidiano ancestral, esses processos de integração e coesão social poderiam ser expressos por meio da replicação de motivos rupestres que refletissem uma ideologia comum ou unificadora, como é o caso dos antropomorfos com braços levantados (ARAYA; BALLESTER, 2010) (ver Figura 2).

Fig. 02 – Toca do Caldeirão do Rodrigues I. Humanos com cocares e com braços para cima



Fonte: Foto de Justamand, 2005.

Neste contexto, a natureza multidimensional da arte rupestre, produto de vários processos tecnológicos e cognitivos, não pode ser

ignorada (FIORE, 2018). Além disso, deve ser considerado o seu valor na transmissão e comunicação de aspectos relevantes do comportamento humano, incluindo aspectos ideológicos, simbólicos, sociais e econômicos, entre outros (FIORE, 2018; LÓPEZ; SEGUÍ; SOLÁ, 2021).

4 Desdobrando teoricamente: século XIX e partes do XX

Iniciando nossa análise, nos baseamos em uma frase amplamente conhecida e verbalizada em diferentes partes do mundo sobre as formas religiosas, como a de Marx, que nos lembra, em suas palavras frequentemente citadas, que: “A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o ópio do povo.” (MARX, 2010, p. 145).

Conforme analisado pelo autor, as formas de religião, concebidas como meios de conexão com o sagrado, estão associadas ao conforto, consolo e justificação diante das diversas situações vivenciadas pelas pessoas. Marx argumenta que as religiões oferecem uma forma temporária de felicidade e consolo, possibilitando que os indivíduos enfrentem os desafios cotidianos. Essa função de alívio pode ser percebida como uma tentativa de enfrentar um mundo muitas vezes hostil. A presença duradoura das religiões em diversas sociedades ao longo da história pode ser atribuída a essa necessidade humana de encontrar significado e

conforto em meio à adversidade. As representações religiosas, inclusive nas pinturas rupestres do PNSC-PI, podem refletir essa busca por sentido e consolo.

É oportuno recordar outra citação atribuída a Clóvis Barros Filho, que parece relacionar-se com a de Marx. Barros Filho afirma: " Os poderosos sempre apoiaram fortemente o uso da religião, porque é justamente a religião que faz com que os pobres se conformem com suas vidas miseráveis e não se rebelem contra os poderosos que os exploram." Embora não tenhamos certeza da existência de classes sociais distintas na Serra da Capivara ancestral, há indícios de diferenciação nas vestimentas das representações humanas nas pinturas rupestres, sugerindo, hipoteticamente, alguma forma de hierarquias.

Temos como exemplo, as possíveis representações do que conhecemos como cocares pintados apenas em alguns perfis humanos espalhados pelas rochas do parque nacional piauiense (ver Figura 03, 04 e 05). Entretanto, a presença desses indícios sugere a possibilidade de existência de divisões sociais ou estruturas organizacionais, sem que possamos confirmar com certeza. Nesse contexto, poderia ter ocorrido uma forma de dominação moral entre nossos antepassados de tempos remotos. Portanto, a observação de Barros Filho sobre o uso das formas religiosas até mesmo nesse período ancestral pode ser pertinente.

Figura 03 – Toca da Invenção. Cena das representações humanas com e sem cocares



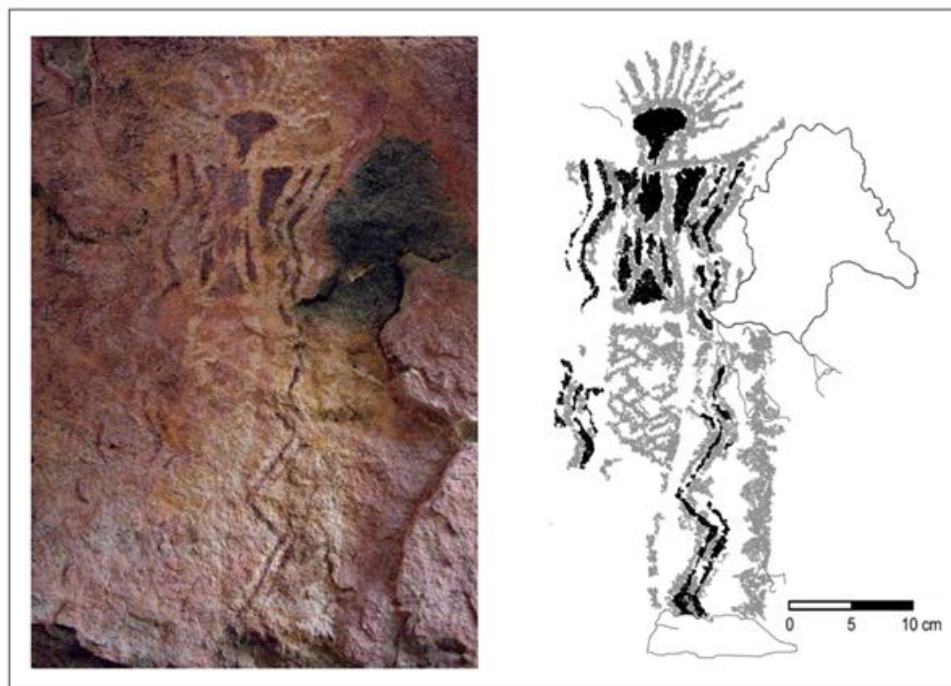
Fonte: Foto de Justamand, 2006.

Figura 04 – Toca do barro. Humanos com cocares



Fonte: Foto de Justamand, 2006.

Figura 05 – Toca da Gamela



Fonte: Buco, 2012, Figura IV.6.11, p. 379.

Já Weber é um autor paradigmático para as questões das religiões e suas formas de religiosidade no mundo, em especial, o ocidental, influenciando com suas ideias toda uma geração de autores/as, pesquisadores/as, das áreas de humanas (psicologia, ciências sociais, história, história da religião, entre outras). Na obra "A ética protestante e o espírito do capitalismo", o autor explora as interações entre religião e comportamento humano. Enfatiza a maneira como essas formas de religiosidade podem funcionar como uma espécie de "arma de controle social", mantendo os indivíduos presos a certos padrões de conduta e produção.

O autor aborda a relação complexa entre religião, comportamento humano e estrutura socioeconômica, oferecendo *insights* importantes para compreender a interseção entre esferas

aparentemente distintas da vida humana. Assim, orientar condutas era em suas palavras: “peculiaridades das ideias religiosas” (WEBER, 1981, p. 67). Na cena a seguir notamos a presença da representação de um grupo de humanos, com seus falos à mostra, que talvez tivessem tido suas condutas e ações ali dirigidas para fins de reverência (GAMBINI, 2006, p, 248), daquilo que temos chamado, hoje, religiosa (ver Figura 06).

Figura 06 – Sítio Toca do Extrema II. Cena da reverência coletiva



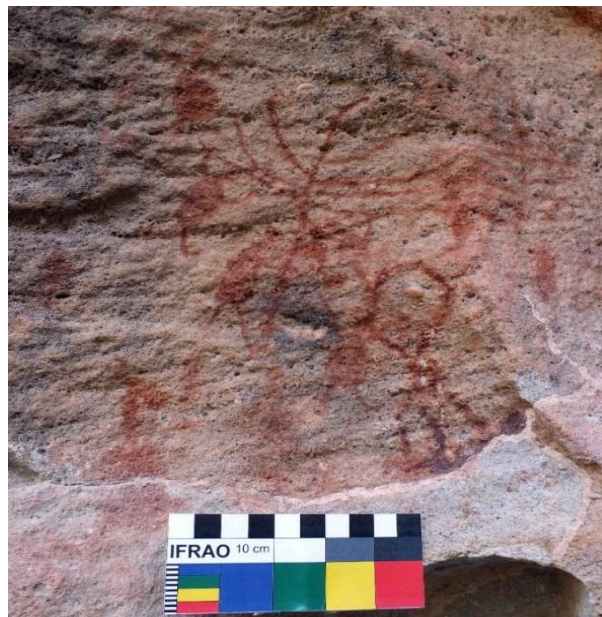
Fonte: Foto de Justamand, 2005.

Roberto Gambini nos lembra que os povos originários tinham muitas expectativas reais com as árvores até mesmo como fonte de vida. Por delas tirarem de tudo, como frutos, sementes, seiva, lenha, abrigo, sombra, colmeias, além de ser abrigo para pássaros, insetos e outros animais que para ali se atraíam e se abrigavam. Podendo gerar entretenimentos, alimentação e remédios para suas vidas

(GAMBINI, 2006, p. 248). Então, parece-nos que reverenciar não era incomum.

Rafael Noletto, por exemplo, afirma que essa imagem, da reverência, citada por Gambini, das representações humanas frente às árvores (ver Figura 07) pode ser um culto ancestral (NOLETO, 2018, p. 10). Já Krenak diz que plantas podem ser a representação de “alguém que nasceu ali” (KRENAK, 2022, p. 39). E ao que nos parece, as mais diversas formas religiosas com suas posturas ideológicas, em qualquer tempo, podem ter suas próprias inferências dessa situação.

Figura 07 – Toca da Estevo III. Cena da árvore: grupo de humanos



Fonte: Foto de Justamand, 2006.

O autor subsequente que colaborará em nossas escritas é Émile Durkheim (2010), ao defender que dantes da consolidação das ciências, a religião desempenhava essa função, uma vez que toda mitologia representa de maneira elaborada o homem e o

universo. Émile nos orienta ao afirmar que à “ciência, aliás, é herdeira da religião. Ora, uma religião é uma instituição social” (p. 43). O autor segue em sua análise sustentando que foi “a linguagem que permitiu nos elevarmos acima da pura sensação e não é necessário demonstrar que a linguagem é, essencialmente, uma coisa social” (p. 43). Parece-nos que nos tempos ancestrais os grupos humanos tinham suas relações políticas, religiosas e sociais imbricadas, como aponta Durkheim.

Destarte, os artistas, pintores eventuais ou não, das artes rupestres, produziam suas imagens influenciadas por relações sociais, as mais diversas, com seus grupos de pertencimentos (ver Figura 08). Exteriorizando em suas obras as religiosidades coletivas, entre outros temas. Como salientamos em outros trabalhos no começo desse texto.

Figura 08 – Toca do Baixão da Vaca. Cena do possível ritual grupal ancestral indicando movimento, dança. Adornando cocares, alguns vestidos e outros despidos



Fonte: Foto de Oliveira, 2018

5 Desdobrando teoricamente nossas análises: final do século XX e XXI

Durante o século XX, do milênio passado, muitas correntes de análises teóricas surgiram. Interpretações, inferências e modos de pensar diferentes apareceram sobre os mais variados temas de interesses das ciências humanas. Entre eles, claro, autores/as que refletiram e escreveram sobre a questão da religiosidade.

Procuramos, por meio de algumas dessas autorias, estabelecer um diálogo a fim de iluminar os eventos ocorridos e identificar as possíveis intenções dos nossos ancestrais brasileiros que ocuparam ou transitaram pela área geográfica correspondente ao Parque do Sudeste do Piauí. Começaremos com Leroi-Gourhan que pesquisou as artes rupestres europeias, e pode contribuir com algumas reflexões às cenas piauienses, tendo em vista ter sido ele orientador de autoras referências na área de construção da pesquisa da Serra da Capivara.

Em seu livro “As religiões da pré-história” [1964] (2001), descreve que “o artista é criador de uma mensagem; exerce através das formas uma função simbolizadora” (p. 81). Analisa que havia uma recorrência simbólica em sua respectiva permanência durante o tempo. Os grupos mudavam os conteúdos ideológicos de usos, muito provavelmente (p. 85), assevera. Observa que existiria uma duração e frequência de uso das grutas pintadas. Mostrando que isso seria de importância para o viés religioso e seus

usos (p. 89). Trata da relação entre os animais representados nas cenas rupestres e as formas religiosas (p. 101).

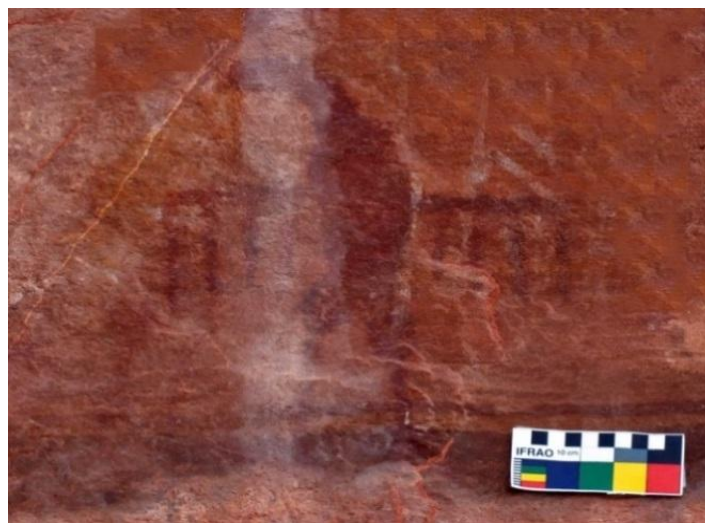
Esses detalhes (criador de mensagem, função metafórica, recorrência simbólica e viés religioso), dos trechos acima selecionados são contemplados nas cenas das pesquisas e rochas do PNSC-PI. Não ficando restritos aos estudos e análises das artes em outras partes do mundo. Parece-nos que as pinturas rupestres no parque, tinham tais funções simbolizadoras, produzidas por artistas com intenções de criarem mensagens decodificadas pelos seus grupos, mas usadas por outros ao longo dos anos posteriores, com distintas ideologias. Podendo, assim, terem seus conteúdos religiosos disseminados. Quiçá por milhares de anos se mantido em suas formas simbólicas.

Outra contribuição significativa provém dos estudos de Campbell, que investigou o mito e a presença religiosa em várias regiões do mundo. Neste contexto, analisamos suas proposições em dois de seus ensaios que exploram a relação entre mito e arte rupestre. Com base nisso, incorporamos extratos relevantes de suas obras para enriquecer nosso diálogo.

Em *As máscaras de deus – mitologia primitiva*, o autor comenta sobre a existência de uma imagem que nos remeteria à interpretação de um feiticeiro. Esta cena é famosa por ter a descrição de dança feita pelo Abbé Breuil. Sendo descrita por conter chifres, orelhas pontudas de veado, olhos de coruja, barba humana abundante descendo até o peito do animal, cauda espessa de um lobo ou cavalo, mostrando o proeminente órgão sexual, que

está abaixo da rabadela, relacionado com a de um leão, talvez. Essa figura ainda teria as “mãos/garras” de um urso (Campbell, 1992, p. 254/255). Como parece dançar, se tem a ideia de ser um humano fantasiado. Algo muito similar é feito por diversos grupos étnicos pelo mundo. No contexto brasileiro, a prática de dançar, muitas vezes usando máscaras e adornos feitos de peles de animais, está intimamente ligada a expressões religiosas. No parque, encontramos uma representação semelhante a essa tradição (ver Figura 09).

Figura 09 – Toca do Martiliano. Humano fantasiado de pássaro



Fonte: Foto de Justamand, 2005.

Notamos que essa mesma imagem, citada por Campbell, é parte de diversos trabalhos sobre arte rupestre, religiosidade ancestral e outros pelo mundo. Lembramos que em *Os caçadores da idade da pedra* Grahame Clark (1969, p. 88), cita a mesma imagem e a relaciona com uma da Austrália.

Nessa ocasião, não podemos perder a oportunidade de citar os Hopis, um povo originário das terras estadunidenses. Têm uma relação profunda com o sagrado. Suas vidas sociais carregam muitos aspectos ditos religiosos. Entre eles está a relação com uma série de gravuras rupestres na região de suas ocupações. Inclusive apontam uma dessas imagens como sendo a representação de um “deus” (Waters, 1992, p. 81) da sua religiosidade e ainda seus “chefes de clãs” são ali apresentados (Waters, 1992, p. 68).

Já no Piauí, Rafael Noleto trata em seus trabalhos como o *Raízes, Culto e Magia Ancestral* (2022) dos piagas ou pajés alados. O trabalho apresenta uma série de imagens rupestres, que variam entre representações coletivas e individuais, retratando figuras humanas possivelmente mascaradas, fantasiadas ou vestidas com peles de animais não humanos. Essas imagens, encontradas (Noleto, 2022, p. 128 a 147), refletem conceitos similares aos argumentados por Campbell e outros, sugerindo que elas constituem um conjunto de informações pertinentes à ancestralidade religiosa brasileira. Apresenta-nos ainda em um outro trabalho, a celebração piaga (Noleto, 2017, p. 97). Nós também estabelecemos uma conexão entre as cenas rupestres encontradas no PNSC-PI e cerimônias sociorreligiosas, especialmente no que diz respeito ao “*Tree Ritual*”: *The Magic of Nature-Phytomorphs in PNSC-PI* (Justamand, 2022c) (ver Figura 10).

Figura 10 – Toca da Extrema II. Humanos com cocares e adornos na cabeça



Fonte: Foto de Justamand, 2004

No entanto, são as representações de braços abertos e erguidos, que exibem uma gestualidade mais específica que pode ser vinculada ao movimento e, assim, à prática da dança (Jaffe et al., 2020). Essas idealizações são frequentes na arte rupestre de diversas partes do mundo e em geral estão ligadas a cerimônias onde o movimento desempenha um papel importante (Jaffe et al., 2020). Por vezes, as representações de membros levantados são denominadas como "orantes" (ou aqueles em prece) devido à sua postura de "braços estendidos para o céu", semelhante à que encontramos na iconografia cristã e em outras tradições religiosas relacionadas à oração (Garfunkel, 2010).

Retomando a obra de Campbell, especificamente em "O Poder do Mito", é explorada a temática das nossas profundas relações com os outros animais não humanos que nos cercam. Em

muitos casos utilizados para a alimentação. Mas não só entre os povos denominados caçadores e coletores, esses animais são tratados com dignidade mesmo quando estão prestes a serem mortos. Consideram que o conhecimento a princípio na história estava com esses animais e que temos muito a aprender com eles (Campbell, 1990, p. 82/83).

Tomando como exemplo os indígenas Shoshone que chamam tudo que vive de vós. Dessa forma, os viventes, não humanos, são considerados superiores, com sua importância na vida global, inclusive nas nossas vidas.

Enquanto, nas pinturas rupestres do PNSC, notamos a presença de inúmeras cenas em que há relações entre humanos e outros viventes. Essas cenas podem apontar uma relação afetiva, política, social, religiosa (ver Figura 11).

**Figura 11 – Toca do Zé Luís. Relação entre humanos e outros animais:
felinos**



Fonte: Foto de Justamand, 2004

Mircea Eliade no prefácio do seu próprio livro, *História das Crenças e das ideias religiosas vol. 1 – da idade da pedra aos mistérios de Elêusis*, descreve que desde os “mais arcaicos níveis de cultura, viver como ser humano é em si um ato religioso, pois a alimentação, a vida sexual e o trabalho têm um valor sacramental.” (2010, p. 13).

Em outros termos, ser humano é ser religioso, a princípio. Dessa forma, todas ações concernentes à vida dos grupos humanos teriam alguma relação com as formas religiosas. Anteriormente neste texto, refletimos sobre a possibilidade de que a presença de indumentárias, reuniões grupais e demais elementos observados nas cenas rupestres configurariam atos religiosos entre nossos ancestrais (ver Figura 12).

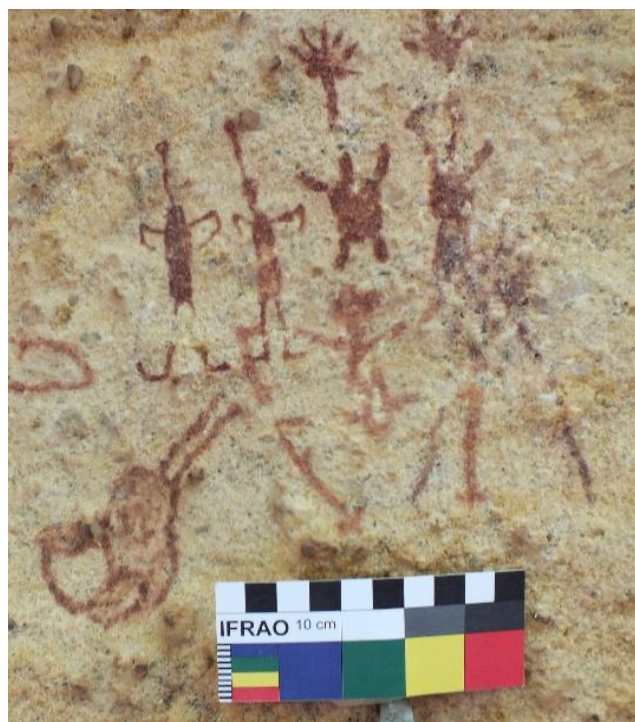
Figura 12 – Toca do Veredão VIII ou Macabeu II. Reuniões grupais e demais elementos



Fonte: Foto de Justamand, 2006

Com o acréscimo dessa contribuição, de Eliade, consideramos que muitas outras ações, interações sociais e detalhes das artes rupestres nos amparam fornecendo evidências de que existiram inúmeros momentos nos quais sucederam sinais das formas religiosas ancestrais na terra Brasilis. Com base nas suas próprias investigações, Mircea (2010) sugere que as artes rupestres representam a “religião das cavernas” (p. 29). Devido à sua capacidade de se difundir por toda a região, como observado nos estudos de Eliade na Europa, e no contexto do território brasileiro por Justamand (2012), essas manifestações inclusive são evidenciadas, caracterizando-se pela "extraordinária unidade de conteúdo artístico" (ELIADE, 2010, p. 29) (ver Figura 13).

Figura 13 – Baixão do Perna II. Reunião de seres humanos com e sem cocares



Fonte: Foto de Justamand, 2007

Lembrando que há um espalhamento das artes rupestres, em especial, as pinturas, não somente no continente europeu, mas ainda em outros, como na África, Ásia, e em toda a América. Na América do Sul, sobretudo, no Brasil, temos nomeado de recorrências temáticas, que se relaciona com as variadas cenas das artes rupestres (gravuras e ou pinturas), como as de caça, coleta, animais, ações sociais, sexo, dança, andanças, entre outras (JUSTAMAND, 2010, p. 53-100). Seguindo os Yanomamis, animais não humanos são representações de almas, para eles “a floresta é assim povoada de espíritos animais” (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 121). Seria dessa forma respeitosa e amigável que os primeiros habitantes teriam se relacionado com outros seres vivos (ver Figura 14).

Figura 14 – Toca do Baixão do perna VII. Animais: cervídeos



Fonte: Foto de Justamand, 2004

Eliade comenta que o xamanismo e suas permanências, desde tempos ancestrais, entre os povos conhecidos como caçadores e coletores poderia ser a forma religiosa desses grupos.

Desse modo teria relação com a figuração, indumentária e meio ambiente (JUSTAMAND *et al.*, 2022d; 2022e; 2022f; 2022g). De acordo com as descobertas de Eliade e Couliano (1994), sobre a importância das mulheres nessa experiência religiosa ancestral, os autores nos informa que: “Sua gestação é o símbolo da vida oculta da semente e da regeneração” (1994, p 247) (ver Figura 15).

Figura 15 – Toca do Baixão da Vaca. Cena do parto



Fonte: Foto de Justamand, 2004

A partir da análise das imagens embasadas nos escritos de Eliade, buscamos respaldo nas obras de Graham Hancock. Este autor dedicou-se a compreender a cultura rupestre em três continentes: África, América e Europa. Em cada um desses contextos, Hancock se empenhou em aprofundar seus conhecimentos por meio de interações com os povos originários, além de examinar evidências arqueológicas, visando compreender

como as pinturas rupestres poderiam ter sido produzidas sob o efeito de alucinógenos e como elas mesmas poderiam constituir contribuições às formas religiosas dos povos ancestrais, hipótese defendida por Davi Lewis-Williams. Porém, é importante ressaltar que Lewis-Williams nunca experimentou os alucinógenos em questão (Hancock, 2011).

Segundo relatos do xamã Yanomami, Davi Kopenawa, o consumo de alucinógenos representa um meio para visualizar os espíritos. Esse processo é descrito como uma jornada de aprendizado, ocorrendo ao longo de vários dias de consumo. Como exemplificado por Kopenawa e Albert (2015, p. 166): "Foi desse modo que, aos poucos, fui começando a entender as palavras dos *xapiri* [espíritos] e que meu pensamento pôde aprender a se estender em todas as direções".

Dessa forma, sugere-se que a ingestão de alucinógenos pode ser necessária para possibilitar um transe que possa compreender os espíritos e, possivelmente, para realizar tanto a produção quanto a interpretação das cenas rupestres. De qualquer forma, temos um testemunho interessante, que liga as ideias sobre as formas religiosas ancestrais xamânicas de Eliade e as práticas alucinógenas de Lewis-Williams, intuídas para que ocorressem as produções rupestres ou mesmo que elas fossem algo de interpretações durante este transe.

Hancock constrói suas narrativas interpretativas das pinturas rupestres usando alucinógenos nos três continentes, conhecendo os povos originários atuais, suas práticas religiosas e produções

rupestres. Trata dos animais que aparecem nas imagens rupestres, como são feitas essas imagens e os usos das rochas para lhes gerar a mais adequada visualização. Informa sobre as recorrências imagéticas. Lembra que “nossos ancestrais valorizavam amplamente as alucinações/transe e usavam extensamente plantas psicoativas para provocá-las” (Hancock, 2011, p. 53). Possivelmente, essa recorrência de cenas de interações humanas e representações de plantas, como árvores, pode ser atribuída a esse fenômeno (ver Figura 16).

Figura 16 – Toca da Extrema II. Cena da árvore



Fonte: Foto de Michel Justmand, 2005

O autor afirma que:

nós e os artistas xamânicos do Paleolítico Superior partilhamos a mesma neurologia humana moderna e, uma vez que os estados alterados de consciência são um fenômeno universal daquela neurologia, é indício de que pode haver, afinal, alguma possibilidade de uma ponte entre nós e eles – alguma possibilidade de vermos o que

eles veem e, apesar da passagem de dezenas de milhares de anos, adquirir discernimento experimental direto das raízes de suas crenças” (HANCOCK, 2011, p. 54) (ver Figura 17).

Figura 17 – Toca de Cima do Fundo do Baixão da Pedra Furada. Cena de encantamento coletivo



Fonte: Foto de Justamand, 2006

Assim, pode ser que algumas das nossas inferências tenham algum sentido, tendo em vista termos, ainda, as mesmas condições neuronais que os nossos antepassados. Afora podermos contar com alguns *insights* herdados dos que são a continuidade dos povos originários, vivendo nessa terra plurinacional com, ao menos, 305 povos e 274 línguas (Dorrigo, 2023, p. 08).

É como descreve Sidarta Ribeiro, existe uma “interpenetração de culturas humanas, que começou há centenas de milhares de anos até culminar na atual explosão de experiências locais disponíveis para o consumo global, é uma riqueza incalculável de possibilidades para a nossa espécie” (RIBEIRO, 2022, p. 99). Dessa

maneira, as relações baseadas nos transe por meio de alucinógenos, constituídas por Hancock, se entrelaçam com os conhecimentos dos nossos ancestrais, valorizados por Ribeiro e Dorrigo, seja no Brasil, Europa ou África, para que tenhamos as melhores condições de entendermos as formas religiosas, mas não só isto, mas daquilo que os antepassados deixaram registrados nas rochas, por exemplo, do Piauí.

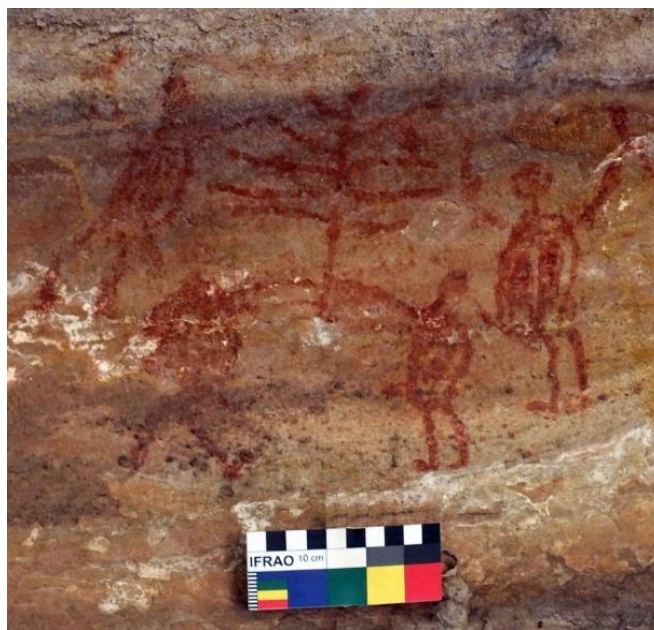
6 Contribuições das pesquisas brasileiras

Não podemos deixar de contar com as contribuições das autoras/pesquisadoras que estudam as pinturas rupestres do PNSC-PI, e de outras partes do Nordeste brasileiro, duas delas desde os anos 70, do século passado, e a terceira ingressando no grupo um pouco depois. Niède Guidon, Gabriela Martin e Anne-Marie Pessis, são responsáveis por incontáveis produções acadêmicas, dividindo os trabalhos e ou de forma individual, sobre as pinturas rupestres durante décadas. Entretanto, para além delas exporemos os subsídios acadêmicos e de pesquisas de outras/os autoras/es.

No texto intitulado *“As ocupações pré-históricas do Brasil” (excetuando a Amazônia)* de autoria de Guidon, em linhas gerais é apresentado, a história dos primeiros habitantes do Nordeste, por meio dos vestígios encontrados nos sítios arqueológicos da região. Entre esses vestígios, saltam aos olhos, as pinturas rupestres entre as artes rupestres, sua variedade e quantidade, além de suas temáticas. A elas cabe a responsabilidade, e é por meio delas que

Guidon proporciona uma contribuição ao desenvolvimento de nossas análises. Para a autora “os registros gráficos rupestres confirmam a evolução demonstrada pelo estudo da indústria lítica e permite que se conheçam detalhes da vida material e cerimonial dos grupos pré-históricos em questão” (Guidon, 1992, p. 48). Dessa forma, a pesquisadora, renomada no Brasil e no estrangeiro, com contribuições para a ciência nacional e internacional, autoriza-nos a analisar as imagens registradas nas rochas como se fossem os cerimoniais (ver Figura 18).

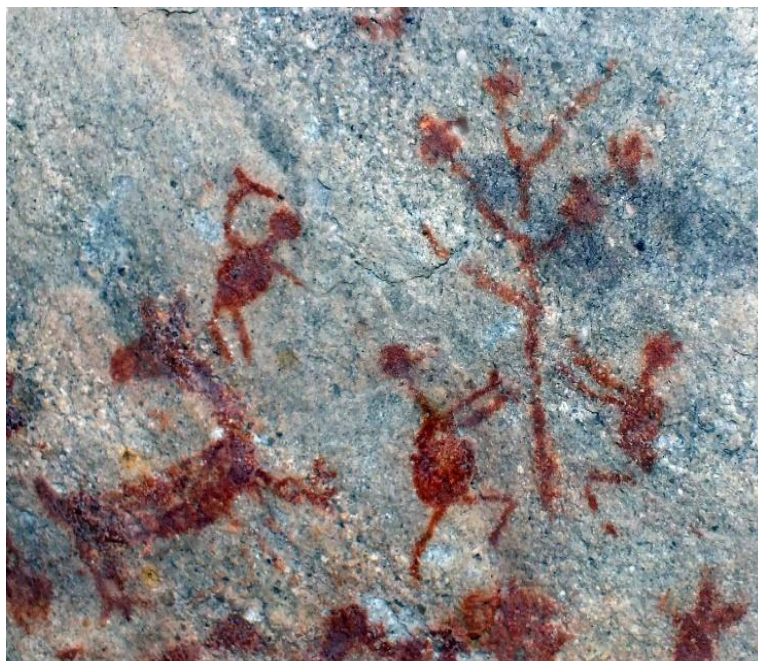
Figura 18 – Toca do Baixão das Mulheres I. Cena do ritual da árvore



Fonte: Foto de Justamand, 2005

Pessis em seus escritos, costuma nos alertar que as representações rupestres são uma fonte de pesquisas, um sistema de comunicação, permitindo realizar verdadeiros levantamentos da história visual da época viabilizando a construção desses momentos. Graças à presença desses testemunhos de aspectos da vida cotidiana e cerimonial das populações que por lá passaram (PESSIS, 1999, p. 68) (ver Figura 19). A autora reforça o posicionamento de Guidon sobre a existência de imagens com conteúdo cerimonial, ampliando ainda com os termos, ritualístico e ou místico.

Figura 19 – Toca da Entrada do Pajaú. Cena do ritual da árvore: dupla de humanos



Fonte: Foto de Michel Justmand, 2004

Por essa razão, o fato de serem testemunhos que viabilizam investigações visuais acerca da história ancestral proporciona uma base substancial para nossos argumentos quanto à presença de formas religiosas, ou ao menos cerimoniais, refletidas, recorrentemente, nas rochas. À vista disso, podemos tratar, em nossos escritos, desses ritos, reuniões sociais ou momentos místicos, quando a autora descreve quais são os temas mais representados: “caça de animais de pequeno porte, representações sexuais, ritos cerimoniais, danças lúdicas, séries de animais como veados e emas, cenas de caça ritual de animais de grande porte e cenas místicas” (PESSIS, 1999, p. 69). Há essas presenças em cenas de ritos cerimoniais, místicas e ou de reuniões, como definimos e já indicamos antes nesse texto.

Já as danças, conforme descritas por Campbell, parecem ser rituais religiosos de natureza lúdica. Krenak afirma que experimentar a vida é dançar e cantar, e esses são aspectos culturais que foram instituídos na ancestralidade pelos parentes indígenas (Krenak, 2022). Tem-se, assim, uma relação com a vida integral desses nossos antepassados. Como nos faz refletir Kopenawa, as danças são partes sempre acompanhantes da liturgia, sem elas não é um ritual (Kopenawa e Albert, 2015, ver p. 158). Contudo, indicamos uma dessas na Serra da Capivara a seguir (ver Figura 20).

Figura 20 – Baixão do Perna II. Humanos dançando



Fonte: Foto de Justamand, 2006

No livro basilar à pesquisa sobre arte rupestre do Nordeste do Brasil, Martin destaca, em suas linhas, a importância da tese de doutorado de Guidon. Aponta que ali são estabelecidas as formas de análise para além das descrições e ultrapassa esses limites transformando os gráficos, cenas e outros detalhes rupestres em fontes de informações antropológicas (MARTIN, 1997, p. 237). Algo que buscamos aqui com nossas apreciações, imaginações, inferências e escólios. Dessa forma, as três autoras, Guidon, Pessis e Martin estão em sintonia no que diz respeito existirem as diferentes cenas de rituais, místicas e ou cerimoniais. Trataram, com frequência, em seus trabalhos, das cenas de árvores ou “práticas rituais” (PESSIS e MARTIN, 2014, p. 36).

Lembramos, que para os Marubo, o termo árvore pode designar tanto o corpo (humano, animais, mas também o tronco de uma árvore, por exemplo).” (CESARINO, 2011, p. 41). Entre os

Apinajé, em seus mitos, como a mulher estrela, é dito que “os antigos se alimentavam apenas de madeira apodrecida de árvores” (CESARINO, 2015, p. 78). Por esse motivo, pode ser que as imagens rupestres, com cenas de árvores, fossem de inúmeras interpretações de suas relações religiosas e sociais (ver Figura 21).

Figura 21 – Toca do Baixão da Vaca I. Cena do ritual da árvore



Fonte: Foto de Justamand, 2007

Para sintetizar a relação entre a temática religiosa e ancestral, recorreremos às contribuições de Martin e Asón. Nesse contexto, as autoras destacam que "os rituais fúnebres que as escavações arqueológicas nos permitem desvendar e a arte pré-histórica através de ídolos, amuletos ou representação de mitos e cerimônias nas pinturas rupestres" (2001, p. 21), são elementos centrais para nossas inferências. Esta abordagem visa analisar as imagens rupestres como representações de cerimônias por meio de diversas

reflexões. Além disso, observam que em alguns sítios arqueológicos com arte rupestre foram encontradas urnas funerárias, sugerindo uma conexão entre a arte e as "preocupações com o sagrado" (MARTIN e ASÒN, 2001, p. 23). No PNSC também foram encontradas urnas funerárias em abrigos próximos a sítios arqueológicos com arte rupestre, caso da Toca do Gongo I (MARANCA, 1976 e 1991).

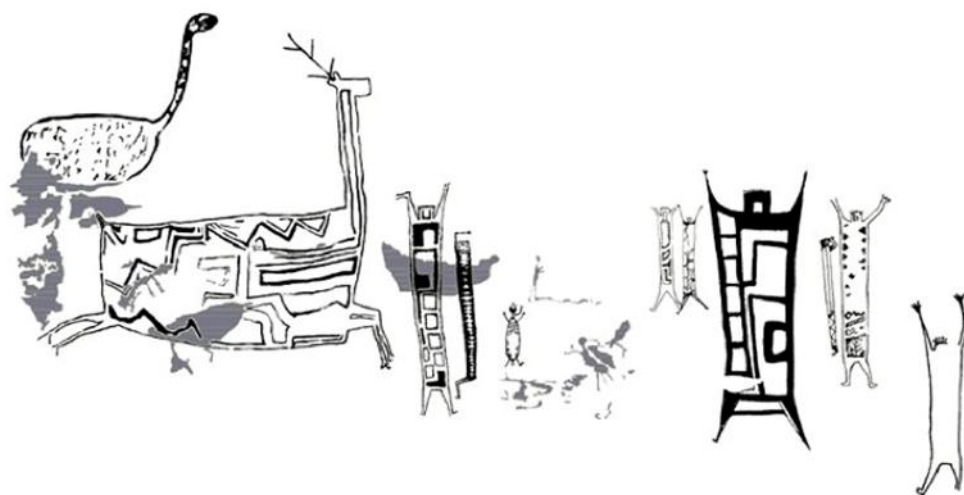
Notamos uma definição do que são "os mitos uma história verdadeira, uma explicação sobre o mundo, sobre o que é viver, sobre a origem da humanidade, sobre o aparecimento da agricultura, da caça, das plantas, das estrelas, do homem e da mulher, do fogo, do sol, da lua, de tudo o que se puder imaginar." (MINDLIN, 2001, p. 07). É notável que, nos mitos, reside um repositório das narrativas fundamentais de cada cultura dos povos originários, onde se desvendam os elementos essenciais das suas expressões culturais e dos seus propósitos, incluindo não apenas os aspectos religiosos, mas ainda outros domínios da vida social e cosmológica.

Da mesma forma, as autoras sugerem a possibilidade de uma continuidade cultural mesmo com a transição do suporte rochoso para outros meios, a fim de representar o universo espiritual dos povos da época. Com base na pesquisa de Martin e Asón (2001, p. 32), as artes rupestres mantêm uma relação estreita com a religião dessas civilizações passadas (cf. Martin e Asón, 2001, p. 32), uma perspectiva com a qual concordamos integralmente.

Sugere-se adicionalmente que as representações de animais podem estar intrinsecamente associadas ao sagrado. Estes

animais, distintos dos seres humanos, frequentemente exibem em seus corpos padrões geométricos ou dimensões desproporcionais em relação a nossa espécie, o que sugere sua importância simbólica para os grupos humanos não apenas como entidades animais, mas como figuras sagradas, totêmicas ou até mesmo seres míticos (cf. Martin e Asòn, 2001, p. 34), ver Figura 22. Este conceito é corroborado pelas crenças dos Krenak, que atribuem afinidades a uma variedade de seres, incluindo animais, pedras, rios e plantas (Krenak, 2020). Portanto, as múltiplas representações de animais não humanos não se limitam meramente à sua utilidade como fonte de alimentação, mas também desempenham papéis significativos como símbolos sagrados, marcadores de clãs, e em outras funções dentro do contexto cultural (ver Figura 23).

Figura 22 – Toca do Boqueirão do Paraguaio II. Desenho painel pictórico



Fonte: Morales Jr, 2002;307 apud Buco, 2012, Figura VI.7, p. 499

Figura 23 – Toca do Baixão das Mulheres I. Família de animais, com tamanhos diferentes



Fonte: Foto de Justamand, 2004

7 Reflexões sobre o tema

O conhecimento das formas de religiosidade em nossa ancestralidade remonta a tempos imemoriais, porém, a identificação precisa das religiões que se desenvolveram permanece elusiva. Não obstante, Cassirer (1972) nos auxilia ao argumentar que o mito e a religião apresentam uma complexidade de difícil análise. Portanto, entre as diversas abordagens interpretativas, destaca-se aquela que estabelece uma conexão intrínseca entre a arte rupestre e um sistema xamânico de crenças (Viana *et al.*, 2016).

Clottes e Lewis-Williams (2001), proeminentes defensores dessa teoria, partem do pressuposto da existência de formas de xamanismo presentes em todas as culturas ao redor do globo, desde o Paleolítico. Essa concepção é fundamentada na estrutura neurológica humana, que é capaz de induzir estados de

consciência modificada, elementos essenciais no repertório neuropsicológico. Para esses autores, as cavernas paleolíticas representavam locais sagrados onde o ser humano estabelecia contato com o plano espiritual. Esta premissa encontra suporte em relatos etnográficos de comunidades praticantes de xamanismo (Viana *et al.*, 2016). O início por relatos etnográficos de comunidades que praticavam o xamanismo (Viana *et al.*, 2016).

No extremo sul do continente africano, desde o Transvaal até o Cabo, do Drakensberg oriental às falésias da costa da Namíbia, as representações de caça e animais são predominantemente naturalistas, muitas vezes motivadas por razões mágicas, pois as imagens devem reproduzir fielmente o objeto do rito. Por outro lado, as representações humanas são frequentemente e deliberadamente esquemáticas, possivelmente como uma forma de proteção contra influências mágicas.

A arte pré-histórica africana foi incontestavelmente um veículo de mensagens de natureza pedagógicas e sociais. Os San, que constituem hoje o povo mais próximo da realidade das representações rupestres, afirmam que seus antepassados transmitiam sua cosmovisão do mundo a partir dessas galerias de imagens. A educação dos povos que desconhecem a escrita está baseada sobretudo na imagem e no som, no audiovisual, fato comprovado até hoje pela iniciação dos jovens na África subsaariana. Nesse aspecto, para nós, as artes rupestres representam um análogo dessa abordagem.

A função espiritual da arte rupestre pode existir de modo autônomo, servindo não apenas como meio, mas como um fim em si. O mito representa ao homem um modo de compreender o Universo, organizando-o, ou seja, racionalizando-o de uma determinada maneira, visto que há uma certa lógica imanente no discurso mitológico. Mesmo quando carregados de significados infra estruturais, os elementos simbólicos da arte rupestre desempenham um papel fundamental na representação e dominação de temores e anseios humanos.

Certos ritos de fecundidade aparecem claramente no comportamento das figuras que parecem entregues a cópulas ritualísticas, como o coito entre uma mulher e um homem mascarado ou nas figuras com falos protuberantes que executam danças litúrgicas.

As grandes religiões monoteístas do mundo mantêm seus símbolos, rituais e modos de vida ao longo de milhares de anos. Para os Dessana, todos os seres são considerados parte de um cosmo vivo, sendo revitalizado durante os rituais de yurupari” (Diakara, 2019, p. 87). Essa interconexão é central para sua visão de mundo. Assim, é possível inferir, deduzir, que, as formas religiosas ancestrais ofereceram contributos simbólicos representativos aos povos originários atualmente ocupantes da *terra brasilis* (ver Figura 24).

Figura 24 – Toca da Entrada do Baixão da Vaca. Animais: peixes



Fonte: Foto de Justamand, 2003.

A identidade indígena, seja Krenak ou outra, é recebida dos ancestrais. Essa relação com a terra é como se ela fosse humana, “não se consegue conceber sem essa conexão, sem essa profunda comunhão com a terra” (KRENAK, 2019, p. 48). Ou seja, há pertencimento, acolhimento e interação social e religada com a terra como outro ser igual a cada um de nós em sua inteireza.

Daniel Munduruku sugere que não há registros da presença humana nas *terras brasílicas* antes da colonização europeia. Todavia, “as inscrições das cavernas que nos obrigam a um exercício de imaginação e pesquisa se desejarmos remontar um pouco do que de fato aconteceu” (Munduruku, 2010, p. 95). Da mesma forma, a arte rupestre tem o potencial de fornecer insights sobre eventos e práticas ancestrais, incluindo a religiosidade. A interpretação desses vestígios oferece um vislumbre dos detalhes, símbolos e características das sociedades que usufruíram destes espaços, que podemos sugerir como litúrgicos.

Considerações finais

Ao retomar a epígrafe nas primícias deste capítulo podemos considerar que, a Caverna Shanidar, no Curdistão iraquiano, ganhou destaque no estudo do Paleolítico, após a descoberta de restos de Neandertais por Ralph Solecki no século XX (1975). Alguns desses indivíduos foram possivelmente sepultados com rituais funerários, incluindo o controverso "enterro de flores". Recentemente, escavações revelaram os restos articulados de um Neandertal adulto próximo ao local do "enterro de flores", sendo este o primeiro Neandertal articulado descoberto em mais de 25 anos (Pomeroy *et al.*, 2020).

Como apontado por Pomeroy e colaboradores (2020), as descobertas em Shanidar continuam a influenciar nosso entendimento da biologia e comportamento dos Neandertais, sendo central nos debates sobre práticas mortuárias e origens do sepultamento intencional, mais objetivamente, os primórdios da religião. Estas Evidências encontradas sugerem fortemente a possibilidade de sepultamentos deliberados, o que reforça a importância desses achados à arqueologia e antropologia.

Não obstante, os autores deste texto ora em tela sugerem que as descobertas oferecem uma oportunidade para reavaliar as relações das atividades funerárias, litúrgicas, religiosas, míticas dos grupos sociais foram repetidas ao longo do tempo.

Declaramos que sim, existiram formas de religiosidade/espiritualidade ancestral, não só no território brasileiro, mas em todo o mundo. Como constatamos em nossos

diálogos com diversas autorias e teorias. Os indícios são marcantes nas pinturas rupestres desse passado imemorial e místico da espécie humana. Nem todos/as pessoas, necessariamente, teriam participado das formas religiosas. Mas que existiram essas formas não temos dúvidas.

Agradecimentos institucionais

Nós temos o prazer de agradecer às nossas instituições por terem nos permitido o tempo adequado para refletir, escrever esse texto e ou financiamentos das nossas pesquisas de campo. São elas: FAPEAM, CNPq, UFAM, UNICAMP, FAPESP, FAPESB, UESC. A responsabilidade pelas ideias restringe-se aos autores.

Referências

ABREU, Mila Simões de Abreu, JAFFE, Tamiris Rocha Santana, JAFFE, Maxim, ; BUCO, Cristiane Andrade. Imagens sonoras. Danças na arte rupestre da Serra da Capivara, Piauí, Brasil – uma introdução. *European Review of Artistic Studies*. vol. 11, n. 2, p. 22-39. 2020.

ALMEIDA, Vitor José Rampaneli de. *Prováveis Significados Paleoambientais das Pinturas Rupestres Zoomorfas do Parque Nacional Serra da Capivara – PI*. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Análise Geoambiental, – Centro de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Guarulhos – UNG, Guarulhos, 2011.

ALMEIDA, Vitor José Rampaneli de; ETCHEBEHERE, Mario Lincoln de Carlos; SAAD, Antônio Roberto; RAMPANELLI, Angela Maria. O Registro de Fauna nas Pinturas Rupestres do Parque Nacional Serra da Capivara (PI) e seus Prováveis Indicadores Paleoambientais. *Revista Geociências*, Guarulhos, v. 1, n. 11, p. 19-58, 2012. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/geociencias/article/view/965>. Acesso em: 22 out. 2023.

ALMEIDA, Vitor Jose Rampaneli de; ETCHEBEHERE, Mario Lincoln de Carlos; RAMPANELI, Angela Maria. *Ambientes Pré-Históricos: uma interpretação das*

pinturas rupestres do Parque Nacional Serra da Capivara. São Paulo: Editora Prismas, 2017. p. 187.

ALARCÓN-JIMÉNEZ, Andrés; OLIVEIRA, Gabriel Frenchiani de; JUSTAMAND, Michel; e FUNARI, Pedro Paulo. *Arqueologia do Feminino: A mulher não é só sexo na Serra da Capivara. O feminino nas pinturas rupestres em São Raimundo Nonato – PI. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2017.*

AMARAL, B.H.R. Liberdade religiosa, direitos humanos e algumas formas de preservar a tolerância. Artigo publicado no *Portal Consultor Jurídico* em 20 jul.2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-jul-20/mp-debate-liberdade-religiosa-algumas-formas-preservar-tolerancia/>. Acesso em 22 out. 2023.

ARAUJO, A. ; FERREIRA. L. F. Homens e parasitos: a contribuição da paleoparasitologia para a questão da origem do homem na América. *Revista USP*, 34: 59-69, 1997.

ARAYA, Alexander San Francisco; BALLESTER, Benjamin. La economía y lasRepresentations: um ensaio sobre a produção minerometalúrgica do período médio na região do atacama (III REGIÃO). *II Quattrocento*, Chile, v. 1, n. 4, p. 139-159, 2010.

BELARMINO, Vanessa da Silva. *Caçadores da Pré-história: Recorrências temáticas nas pinturas rupestres do Parque Nacional Serra da Capivara – PI.* São Paulo: Alexa Cultural e Manaus: EDUA, 2019.

BOEDA, E. *et al.* A new late Pleistocene archaeological sequence in South America: the Vale da Pedra Furada (Piauí, Brazil). *Antiquity*, Durham, v. 88, n. 341, p. 927-955, 2014.

BOËDA, E.; CLEMENTE--CONTE, I.; FONTUGNE, M.; LAHAYE, C.; PINO, M.; G.F. FELICE, G. D.; GUIDON, N.; HOELTZ, S.; LOURDEAU, A.; PAGLI, M.; PESSIS, A-M.; VIANA, S.; Da COSTA, A.; DOUVILLE, E. A new late Pleistocene archaeological sequence in South America: the Vale da Pedra Furada (Piauí, Brazil). *Antiquity* 88: 927- 941, 2014.

BUCO, Cristiane Andrade. *Indicadores da prática musical na Pré-História do Nordeste brasileiro: Parque Nacional Serra da Capivara, Piauí, Brasil.* (Dissertação de Mestrado). UFPE, Pós-Graduação em História. Recife, Brasil, 1999.

BUCO, Cristiane Andrade. *Arqueologia do movimento: Relações entre arte rupestre, arqueologia e meio ambiente, da pré-história aos dias atuais, no Vale da Serra Branca.* Parque Nacional Serra da Capivara, Piauí, Brasil. Vila Real. 587

f. Tese (Doutorado em Portugal) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD/Portugal, Vila Real, 2012.

BUCO, Cristiane Andrade; OLIVEIRA, Gabriel Frechiani; JUSTAMAND, Michel; ALMEIDA, Vitor; GOMES FILHO, Antoniel; BELARMINO, Vanessa da Silva. O papel das mulheres ancestrais nas pinturas rupestres do Parque Nacional Serra da Capivara-PI, Brasil. *Revista Memória em Rede*, v. 12, p. 245-273, 2020.

CESARINO, Pedro de Niemeyer. *Oniska: a poética do xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Perspectiva, FAPESP, 2011.

CESARINO, Pedro. *Histórias indígenas dos tempos antigos*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

CLARK, Grahame. *Os caçadores da idade de pedra*. Trad. Maria Guiomar. Biblioteca das Civilizações Primitivas. Sem local: Verbo, 1969.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Atena, 1990.

CAMPBELL, Joseph. *As máscaras de Deus: Mitologia primitiva*. Trad. Carmen Fischer. São Paulo: Palas Atena, 1992.

CASSIRER, Ernst. *Filosofía de las formas simbólicas: El pensamiento mítico*. II. Fondo de Cultura Económica, 1972.

CLOTES, Jean; LEWIS-WILLIAMS, David. *Les Chamanes de la Préhistoire*. Texte intégral, polémiques et réponses. Paris: La Maison des Roches, 2001.

COLOCA, Federico I.; LÓPEZ, Gabriel E.J. Archaeology and pre-hispanic mining rituals in the south-central Andes (Puna of Salta, Northwestern Argentina). *Journal Of Anthropological Archaeology*, [S.L.], v. 62, p. 1-12, jun. 2021. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaa.2021.101275>.

COTES, Marcial; PAIVA, Leandro; SOARES, Artemis; JUSTAMAND, Michel; OLIVEIRA, Gabriel; ALMEIDA, Vitor. Rock art: the body culture of movement before Brazil. *Movimento*, v. 29, p.e29002. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.126910>, 2023.

COTES, M., ERLER, D. M., SCHIAVETTI, A. e NASCIMENTO, J. V. O legado de Niède Guidon no semiárido brasileiro: a percepção de condutores de visitantes do Parque Nacional Serra da Capivara. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, n. 42, p. 179-204, 2021.

DIAKARA, Jaime. WUHUSIBURU, peneira de arumã. In: NEGRO, Maurício. *Uma antologia de literatura indígena*. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

DORRIGO, Trudruá. Apresentação. In: DORRIGO, Trudruá e NEGRO, Maurício. *Originárias: uma antologia feminina de literatura indígena*. São Paulo: Cia. das Letras, 2023.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociedade*. Trad. Maria de Fátima Oliva, São Paulo: Hedra, 2010.

ELIADE, Mircea e COULIANO, Ioan P. *Dicionário das religiões*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ELIADE, Mircea. *História das Crenças e das ideias religiosas* vol. 1 – da idade da pedra aos mistérios de Elêusis. Trad. Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FELICE, G. D. A controvérsia sobre o sítio arqueológico Toca do Boqueirão da Pedra Furada, Piauí – Brasil. *FUMDHAMentos II*: 143-178, 2002.

IORE, Danae. The Materiality of Rock Art: image-making technology and economy viewed from patagonia. In: TRONCOSO, Andrés; ARMSTRONG, Felipe; NASH, George. *Archaeologies of Rock Art: south american perspectives*. London: Routledge, 2018. Cap. 2. p. 23-57. KERTZE, David. *Ritual, Politics, and Power*. London: Yale University Press, 1988.

GAMBINI, Roberto. Alma na pedra. In: CALLIA, Marcos e OLIVEIRA, Marcos Fleury de. *Terra Brasilis: Pré-História e arqueologia da psique*. São Paulo: Paulus, 2006.

GARFINKEL, Yosef. Dance in Prehistoric Europe. *Documenta Praehistorica*, [S.L.], v. 37, p. 205-214, 31 dez. 2010. University of Ljubljana. <http://dx.doi.org/10.4312/dp.37.18>.

GUIDON, Niède. As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia). In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

GUIDON, N. ; DELIBRIAS, G. Carbon-14 dates point to man in the Americas 32.000 years ago. *Nature*, 321 (6072): 769-771, 1986.

GUIDON, N. ; ARNAUD, B. The Chronology of the New World, Two Faces of One Reality. *World Archaeology*, 23 (2): 167-178, 1991.

GUIDON, N. Recensão ao artigo de PROUS, A. 1997. O povoamento da América visto do Brasil: uma perspectiva crítica. *Dossiê Surgimento do Homem na América*. Revista USP: 8-21. CLIO (Série Arqueológica), 12: 223-227, 1997.

GUIDON, N.; PESSIS, A-M.; PARENTI, F.; GUÉRIN, C.; PEYRE, E. ; SANTOS, G. M. Pedra Furada, Brazil: paleoindians, painting and paradoxes. *Athena Review (Peopling of the Americas)*, 3 (2): 42-52, 2002.

HANCOOCK, Graham. *Sobrenatural: Os mistérios que cercam a origem da religião e da arte*. Trad. Gilson B. Soares. Rio de Janeiro: Nova Era, 2011.

JAFFE, Tamyris da Rocha Santana; ABREU, Mila Simões de; JAFFE, Maxim; BUCO, Cristiane de Andrade. IMAGENS SONORAS. Danças na arte rupestre da Serra da Capivara, Piauí, Brasil: Uma Introdução. *Eras / European Review Of Artistic Studies*, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 22-39, 30 jun. 2020. MUNDIS – Associação Cívica de Formação e Cultura. <http://dx.doi.org/10.37334/eras.v11i2.25>.

JUSTAMAND, Michel. *O Brasil desconhecido: as pinturas rupestres de São Raimundo Nonato – Piauí*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

JUSTAMAND, Michel. *Comunicar e educar no território brasileiro: uma relação milenar*. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2012.

JUSTAMAND, Michel; FUNARI, Pedro Paulo e ALARCÓN-JIMÉNEZ, Andrés. *Arqueologia da Sexualidade: representações das genitálias femininas e masculinas nas pinturas rupestres no Parque Nacional Serra da Capivara*. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2016.

JUSTAMAND, Michel. As “mulheres” de São Raimundo Nonato – PI: cenas rupestres do feminino. In: GRISOLIO, Lilian Marta e JUSTAMAND, Michel (org.). *História e Representação: cultura, política e gênero*. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2017.

JUSTAMAND, Michel; OLIVEIRA, Gabriel; ALMEIDA, Vitor; SANTOS JÚNIOR, Valdeci; QUEIROZ, Albérico; BELARMINO, Vanessa; GOMES FILHO, Antoniel. Os caçadores da pré-história nas pinturas rupestres do Parque Nacional Serra da Capivara – Piauí, Brasil. *Revista Memória em Rede*, v. 12, p. 274-297, 2020.

JUSTAMAND, Michel; BUCO, Cristiane; GOMES FILHO, Antoniel; ALMEIDA, Vitor; OLIVEIRA, Gabriel; QUEIROZ, Albérico; OLIVEIRA, Matheus; PAIVA, Leandro. As representações rupestres e a possível temática zoofílica no Parque Nacional Serra da Capivara-PI/Brasil: um estudo de caso. *Anuario de Arqueología*, v. 13, p. 65-71, 2021.

JUSTAMAND, Michel; BALBINO, Ana Cristina; OLIVEIRA, Gabriel; COTES, Marcial; ALMEIDA, Vitor; PAIVA, Leandro; OLIVEIRA, Matheus; GOMES FILHO, Antoniel; BELARMINO, Vanessa; CRUZ, Antoniel; CALDEIRAS, Ana; VILELLA, Losa; XAVANTE, Mara. Aceita que dói menos: as relações homoafetivas presentes nas cenas rupestres do PNSC/PI-Brasil. *SOMANLU – Revista de Estudos Amazônicos*, v. 1, p. 57-93, 2022a.

JUSTAMAND, Michel; BALBINO, Ana Cristina; BUCO, Cristiane; OLIVEIRA, Gabriel; ALMEIDA, Vitor; PAIVA, Leandro. A economia ancestral e os registros rupestres. *Revista Anuário Arqueologia*, v. 14, p. 65-77, 2022b.

JUSTAMAND, Michel; OLIVEIRA, Gabriel; ALMEIDA, Vitor; PAIVA, Lenadro. Tree Ritual: The Magic of Nature-Phytomorphs in PNSC-PI. *Anthropology and Ethnology Open Access Journal*, v. 5, p. 000184-000187, 2022c.

JUSTAMAND, M.; RAMPANELI DE ALMEIDA, V. J.; DE OLIVEIRA, G. F.; DE QUEIROZ, A. N.; DE CARVALHO, O. A.; DE ANDRADE BUCO, C.; ALVES BALBINO, A. C.; DE OLIVEIRA, M. F.; PAIVA, L.; MATON, C. M.; DE SOUSA SOARES, F.; LUZ, G. N.; ALMEIDA NOLÊTO, J. R.; CALDEIRAS, A.; RABELLO DE OLIVEIRA, G. P.; SINHOSEWAVE XAVANTE, M. B. Environmental Representations in Rocky Records in National Parks in Southeastern Piauí - Brazil. *Qeios*, v. 1, p. 1-24, 2022d.

JUSTAMAND, M.; QUEIROZ, A. N.; CARVALHO, O. A.; OLIVEIRA, G. F.; BUCO, C. A.; BALBINO, A. C. A.; ALMEIDA, V. J. R.; OLIVEIRA, M. F.; PAIVA, L.; MATON, C. M.; LUZ, G. N.; SOARES, F. S.; NOLETO, R.; CALDEIRAS, A.; RABELLO, G.; XAVANTE, M. B. S. O MEIO AMBIENTE E A ARTE RUPESTRE representações Ambientais nos Registros Rupestres no Parque Nacional Serra Da Capivara-PNSC. *MOITARÁ - Revista Eletrônica da Fundação Araporã*, v. 10, p. 40-55, 2022e.

JUSTAMAND, M.; QUEIROZ, A. N.; CARVALHO, O. A.; OLIVEIRA, G. F.; BUCO, C. A.; BALBINO, A. C. A.; ALMEIDA, V. J. R.; OLIVEIRA, M. F.; PAIVA, L.; MATON, C. M.; SOARES, F. S.; LUZ, G. N.; NOLETO, R.; CALDEIRAS, A.; RABELLO, G.; XAVANTE, M. B. S. Arte rupestre y medio ambiente. Representaciones ambientales em los registros rupestres de los parques nacionales de Serra de Capivara y Serra da Confusões. *International Journal of Environmental Epistemology*, v. 2, p. 23-58, 2022f.

JUSTAMAND, M.; QUEIROZ, A. N.; CARVALHO, O. A.; OLIVEIRA, G. F.; BUCO, C. A.; BALBINO, A. C. A.; ALMEIDA, V. J. R.; OLIVEIRA, M. F.; PAIVA, L.; MATON, C. M.; LUZ, G. N.; SOARES, F. S.; NOLETO, R.; CALDEIRAS, A.; RABELLO, G.; XAVANTE, M. B. S. Arte e natureza representações ambientais nas rochas nos sítios arqueológicos do PNSC. In: SCHERER, Elenise Faria; CARVALHO, Luciana Gonçalves de; JUSTAMAND, Michel. (Org.). *Fazendo Antropologia no Alto Solimões 32*. São Paulo / Manaus: Alexa Cultural/EDUA-UFAM, 2022g.

KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. *A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Cia. das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Cia. das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia. das Letras, 2017.

LEROI-GOURHAN, André. *As religiões da pré-história*. [1964] Lisboa: Edições 70, 2001.

LÓPEZ, Gabriel; SEGUÍ, Silvina T.; SOLÁ, Patrícia. Arte rupestre prehispánico en un sitio minero, ritual y caravanero de la puna de Salta: el caso de cueva inca viejo en el contexto macroregional de los andes centro-sur. Comechingonia. *Revista de Arqueología*, [S.L.], v. 25, n. 3, p. 129-164, 27 out. 2021. Universidad Nacional de Córdoba. <http://dx.doi.org/10.37603/2250.7728.v25.n3.32007>.

MARANCA, S. A toca do Gongo I - Abrigo com sepultamentos no Estado do Piauí. *Revista do Museu Paulista (Nova Série)*, 23: 155-173, 1976.

MARANCA, S. Agricultores e ceramistas da área de São Raimundo Nonato. CLIO [Anais do I Simpósio de Pré-História do Nordeste Brasileiro, Recife, 1987] (Série Arqueológica), 4: 95-97, 1991.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderlee Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARTIN, Gabriela. *A Pré-História do Nordeste*. Pernambuco: Editora UFPE, 1997.

MARTIN, Gabriela. Amor, violência e solidariedade no testemunho da arte rupestre brasileira. *Clio – Revista do Curso de Mestrado em História*. v. 1, 1984.

MINDLIN, Betty. *O primeiro homem*. E outros mitos dos índios brasileiros. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. *O Karaíba*. Uma história do Pré-Brasil. Barueri: Manole, 2010.

NEVES, W. e HUBBE, M. Paleoamerican morphology's dispersion in the New World and its implications for the settlement of the Americas. FUMDHAMentos [Atas do II Simpósio Internacional "O Povoamento das Américas", 16 -21 dezembro 2006], VII: 205-224, 2008.

NOLÊTO, Rafael. *Caminhos piagas*. Magia e ancestralidade do nordeste brasileiro. Clube dos autores, 2015.

NOLÊTO, Rafael. *Ao redor do Eixo*. Ritos de passagem e celebrações piagas. Clube dos autores, 2017.

NOLÊTO, Rafael. *A magia das palmeiras*. Divindades da Mata Cocais. Clube dos autores, 2018.

NOLÊTO, Rafael. *Raízes, culto e magia ancestral*. Clube dos autores, 2022.

PAIVA, Leandro. *Luta corporal na pré-história*. Ensaio antropológico e histórico. São Paulo: Alexa Cultural e Manaus: EDUA, 2019.

PAIVA, Leandro; MONTARDO, Deise; JUSTAMAND, Michel; OLIVEIRA, Gabriel; ALMEIDA, Vitor; RABELLO, Gabriela. Cenas rupestres de lutas corporais no Parque Nacional Serra da Capivara: possíveis interpretações. *Urdimento-Revista De Estudos Em Artes Cênicas*, v. 1, p. 1-26, 2022.

PESSIS, A. (Coord.). *Plano de Manejo: Parque Nacional Serra da Capivara*. Brasília: Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República, Ibama, Fumdam, 1994.

PESSIS, Anne-Marie. Pré-História da Região do Parque Nacional Serra da Capivara. In: TENÓRIO, Maria Cristina. *Pré-História da Terra Brasilis*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

PESSIS, Anne-Marie. *Arte pré-histórica do Brasil: da técnica ao objeto*. BARCINSKI, Fabiana Werneck. In: Sobre a arte brasileira – da pré-história aos anos 1960. São Paulo: Martins Fontes e SESC, 2014.

POMEROY E, Bennett P, Hunt CO, et al. New Neanderthal remains associated with the 'flower burial' at Shanidar Cave. *Antiquity*.94(373):11-26. doi:10.15184/aqy.2019.207, 2020.

RIBEIRO, Sidarta. *Sonho manifesto*. São Paulo: Cia. das Letras, 2022.

RICHERSON, Peter; HENRICH, Joe. Tribal Social Instincts and the Cultural Evolution of Institutions to Solve Collective Action Problems. *Ssrn Electronic Journal*, [S.L.], p. 1-26, 2009. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1368756>.

SANTOS, J. C. O *Quaternário do Parque Nacional Serra da Capivara e Entorno, Piauí, Brasil: morfoestratigrafia, sedimentologia, geocronologia e paleoambientes*. 2007. 171 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Geociências, Departamento de Centro de Tecnologia e Geociências, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2007.

SOLECKI, Ralph S. Shanidar IV, a Neanderthal flower burial in northern Iraq. *Science* 190: 880–81. <https://doi.org/10.1126/science.190.4217.880>, 1975.

VIANA, Verônica; BUCO, Cristiane; SANTOS, Thalison dos; SOUSA, Luci Danielli. Arte rupestre. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). *Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural*. 2. ed. Revisão Ampliada. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016. (verbete). ISBN 978-85-7334-299-4.

WATERS, Frank. *El libro de los Hopis*. Trad. Angelika Scherp. D.F. (México): Fondo de Cultura Económica, 1992.

WEBER. Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução de M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo: Livraria Pioneira e Brasília: UnB, 1981.

Capítulo 9

Branços que “sabem muito” e índios que não aprendem “quase nada”: (des) conhecimento e negação da cultura kaingang para sua integração ao trabalho produtivo

Sueli Soares dos Santos Batista ⁵⁴

Emerson Freire ⁵⁵

Introdução

O linguista Wilmar da Rocha D´Angelis (1991, 2004, 2024), que tem desenvolvido estudos sobre as línguas kaingang e terena na aldeia de Icatu destaca, em seus trabalhos, algumas pesquisas dedicadas ao kaingang de São Paulo ao longo do século XX. Destaca documentos importantes como os registros de Curt Nimuendajú em 1912, sob o título Carta sobre a pacificação dos Coroados, os de Luiz Bueno Horta Barbosa (A pacificação dos índios Caingangues paulistas, de 1913) e as considerações de Darcy Ribeiro (Os Kaingáng e a expansão dos cafezais) no capítulo terceiro do seu clássico Os índios e a civilização (1982). Destaca também pesquisas nos anos 1980 e 1990 como a de José Mauro Gagliardi (defendida na PUC-SP em 1985), intitulada O indígena e a República; a de Niminon

⁵⁴ Doutorado no Instituto de Psicologia da USP. Professora e pesquisador do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Email: suelissbatista@uol.com.br

⁵⁵ Doutorado em Sociologia (Unicamp) e Filosofia (Université de Paris 1 - Panthéon Sorbonne) Professor e pesquisador do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Email:freire.emerson@uol.com.br

Suzel Pinheiro, uma dissertação de mestrado intitulada Os nômades. Etnohistória Kaingang e seu contexto: São

Paulo, 1850-1912, defendida na UNESP-Assis, em 1992. Há também que se mencionar a pesquisa intitulada Os Kaingang no Estado de São Paulo: constantes históricas e violência deliberada, de Silvia Helena Simões Borelli (1984).

Trabalhos mais recentes como os de Robson Antonio Rodrigues merecem ser ressaltados, sobretudo o de 2007 intitulado “Os caçadores-ceramistas do sertão paulista: um estudo etnoarqueológico da ocupação kaingang no Vale do Rio Feio/Aguapeí” apontando, entre outros fatores, para a depopulação dessa etnia no oeste paulista no começo do século que, em aproximadamente, 15 anos, teve cerca de 90% dos seus indivíduos exterminados.

Nos nossos estudos encontramos também as contribuições de Thais Regina Mantovanelli da Silva com o título “Mulheres e Crianças kaingang da Aldeia Icatu/SP: etiquetas de convivialidade”, de 2014. Enfatizamos as contribuições de Guilherme de Almeida Américo, em artigo publicado em 2013 nos anais do XVIII Simpósio Nacional de História-ANPUH intitulado “As temáticas da educação e trabalho nos filmes de propaganda do SPI no contexto do Estado Novo”. Isso se dá em meio a imersões e publicações realizadas por Batista (2016) e Batista e Freire (2020) em torno da questão da escolarização e profissionalização dos kaingang em Icatu-SP.

Muito do que se sabe sobre os kaingang de São Paulo se encontra registrado nos diários dos postos indígenas de Icatu e de

Vanuíre, localizáveis atualmente nos municípios de Braúna e Arco-Íris, respectivamente. Como compreender os processos de formação do trabalhador indígena a partir do cotidiano do posto indígena de Icatu-SP no período de atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI)? Para responder a essa questão temos como base os estudos acima mencionados, mas, sobretudo a leitura e análise dos diários do Posto Indígena de Icatu.

O presente estudo apresenta resultados preliminares do levantamento, leitura e análise dos diários de Icatu, cujos livros se encontram no Museu Ferroviário Regional de Bauru.

O corpus documental se refere aos diários de 1919 a 1966. Esses diários registram sob a assinatura dos encarregados dos postos indígenas, as condições de saúde, ocorrências de vida e morte, o trabalho diário, as condições de confinamento e liberdade vigiada, as relações com a administração do posto, as visitas e intervenções governamentais, a rara presença de pesquisadores e demais especialistas e as mais diversas situações nas quais os kaingang vão sendo inseridos de maneira gradual e controlada para que a civilização os atinja até o ponto que se considera o bastante para eles. Para compreender os diários dos postos indígenas é importante conhecer essa trajetória. Afinal, os diários eram escritos pelos não indígenas para ser lido por não indígenas.

Na primeira seção do capítulo é abordado o projeto de modernização conservadora ao qual os kaingang foram submetidos como desafio a ser enfrentado pela república nascente. Na virada do século XIX para o XX, as elites intelectuais

urbanas no Brasil debatiam os ideais nacionalistas e positivistas marcados por concepções científicas próprias do darwinismo social, da eugenia e do evolucionismo. A política indigenista desenvolvida pelo SPI é herdeira das inúmeras tentativas de adequação do Brasil na sua multiplicidade étnica e cultural ao modelo de desenvolvimento capitalista. Trata-se de uma lógica unívoca e homogeneizadora sustentada num discurso cientificista legitimador da violência estatal.

A segunda seção do capítulo é dedicada ao aprofundamento dos aspectos norteadores do SPI ao longo da sua existência, sendo criado como um órgão voltado para a localização de trabalhadores nacionais. Digamos que se tratava de formar esses trabalhadores nacionais considerando o braço indígena, de alguma maneira, como parte desse processo.

A terceira seção é dedicada à leitura e reflexão sobre os diários de Icatu-SP, diários produzidos alguns anos depois da visita de Manizer. Embora se tratando de um registro institucional, os diários mostram como o projeto civilizatório do SPI foi bem-sucedido, restando da sua atuação, a figura de um trabalhador indígena útil aos ditames do desenvolvimento dos quais supostamente quase nada aprenderam.

A regulação da velocidade e intensidade da incorporação dos indígenas como “trabalhadores nacionais” será prevista por meio das normatizações produzidas para e pelo SPI ao longo da sua história como uma maneira significativamente racionalizadora de ajustá-los aos modelos de sociedade e desenvolvimento

dominantes. Os extremos dessa trajetória oscilam entre os graus de civilização compreendidos entre o nomadismo e ao trabalho dentro de um agrupamento indígena forjado pelo SPI.

Os registros dos diários de Icatu que atravessaram os mais de 50 anos do SPI são acompanhados de um registro iconográfico produzido durante o governo Vargas para fins de pesquisa etnográfica, mas sobretudo, para veicular a ideologia do trabalho defendida pelo regime. Na quarta e última seção, são realizadas reflexões sobre a importância de compreender esse acervo documental percebendo os significados do combate constante e nunca suficientemente vencido frente à uma postura e a uma maquinaria nômade.

2 Os caminhos de ferro

O documento base para iniciarmos nossas reflexões sobre esse processo é o que nos deixou o etnólogo Manizer e que foi publicado pela Editora Curt Numuendajú em 2006. Henrich Henrikhovitch Manizer – ou Genrikh Genrikhovich Manizer, nascido na Rússia em 1889 esteve entre os etnógrafos da segunda expedição russa à América do Sul no começo do século XX. Entre 1914 e 1915 esteve entre os Kaingang e deixou importantes registros sobre esses indígenas do oeste paulista marcados pela expansão da cafeicultura e da ferrovia na região. Produziu um relatório intitulado “Os Kaingang de São Paulo” que foi conhecido apenas em 1930. Outros textos seus sobre grupos indígenas do Brasil foram publicados apenas no final dos anos 1940 na Rússia e traduzidos para o português no final dos anos 1960.

O seu relato sobre os kaingang de São Paulo se inicia com o contexto a partir do qual pôde observá-los: em um posto governamental (o de Icatu) da Inspetoria de Índios no Estado de São Paulo, o então SPI, entre dezembro de 1914 e janeiro de 1915.

O registro produzido por Manizer (2006) se tornou um dos principais documentos sobre os kaingang de São Paulo por se referir a um período em que o massacre dessa etnia ainda não tinha se consolidado e num momento em que o posto indígena de Icatu ainda não tinha seus diários que passariam a ser produzidos a partir de 1919.

Manizer não nega, embora não detalhe, a violência que essa estrutura governamental impôs aos indígenas, mesmo que tenha sido criado para poupá-los do desaparecimento completo. Tratava-se de deixar as terras extremamente valorizadas do oeste paulista para o projeto de desenvolvimento em marcha, enquanto os indígenas permaneciam protegidos e confinados nos postos do SPI.

Ainda que não tenha visto a extensão da violência a ser imputada aos kaingang nas décadas seguintes, Manizer, que morreu durante a Primeira Guerra Mundial, teve a oportunidade de registrar a relação tensa entre eles e a estrutura montada pelo SPI para pacificá-los. Manizer relata que, mesmo sem saber português, um grupo de kaingang já havia visitado “centros civilizados”. Essa foi uma das estratégias para contornar a resistência deles à expansão da ferrovia. Em 1913, uma equipe de agrimensura foi morta pelos kaingang. Um grupo de kaingang foi

enviado a Santos, à cidade de São Paulo e ao Rio de Janeiro. Esse grupo visitou hospitais, prisões e museus. O grupo também foi levado ao teatro e ao cinema, afirmando Manizer (2006) que:

A impressão produzida sobre eles foi enorme. [...] Os milagres da civilização causaram uma impressão que eles formularam em uma frase repetida frequentemente: ... “[...] o branco sabe muito”. Depois disso, transcorreu um ano pacificamente, mas ninguém pode estar seguro que não se produza, um belo dia, um mal entendido que possa levar a uma nova catástrofe (p. 16)

Esse primeiro contato com os “milagres da civilização” não simplesmente adiou uma nova catástrofe, como afirma Manizer, mas foi uma das estratégias para ocultar as catástrofes que já estavam ocorrendo. Os bandeirantes do século XX, arautos da modernização, nada aprenderam com o passado colonial e nada queriam saber sobre esses indígenas sobreviventes de todo esse processo. Estavam entre as catástrofes mais recentes, entendidas na expressão de Manizer como “mal-entendidos” e “querelas” as denúncias contra a política indigenista brasileira durante o XVI Congresso dos Americanistas, ocorrido em Viena em 1908 (Gagliardi, 1999) .

Estando a ação do SPI em curso, sendo a presença de Manizer, um dos sinais disso, os kaingang, famosos por sua resistência, rapidamente teriam deixado o tal encantamento com os milagres da civilização. Manizer (2006) constata que:

Evidentemente, os índios não têm aprendido quase nada e não abandonaram de forma alguma os seus costumes, no espaço desses dois anos e meio. O papel do diretor consiste exclusivamente em conservar as boas disposições dos

índios, evitar por todos os meios possíveis os mal-entendidos e as querelas, e proteger os índios de toda influência estrangeira [...] (MANIZER, 2006, p.15, grifos nossos).

Pelo relato de Manizer, pode-se entender que os kaingang aprenderam rapidamente o que significou a viagem de trem atravessando São Paulo, Santos e Rio de Janeiro. Desconhecedores das cidades e dos milagres da civilização não se demoraram a perceber o alcance do saber dos brancos sobre eles. Naquele momento, todo o aparato científico e administrativo que se impôs sobre os kaingang consistia em “exclusivamente” conservar as boas disposições dos índios, produzindo uma docilidade pela observação, registro e confinamento: um saber-poder produtor de outros saberes que legitimaram e recrudesceram outras e renovadas formas de poder, sem mal-entendidos: apenas reiteradas catástrofes.

O indigenismo da Comissão Rondon, entre 1900 em 1915, estava num projeto amplo de construção da nacionalidade da formação e consolidação do estado Republicano conjugando apelos humanitários e objetivos geopolíticos. Não podemos esquecer que a elite cafeicultora já era internacionalizada como bem se percebe pela trajetória da família Prado em São Paulo. Formuladora e apoiadora da política de branqueamento e da imigração europeia, a família Prado, antes escravocrata e monarquista, viu nos ideais abolicionistas e republicanos, na medida certa para seus interesses no mercado mundial do café, uma oportunidade na construção de um projeto de

modernização conservadora (Chaimovich, 2022).

No caso dos kaingang esse projeto de modernização conservadora tardará a ser postulado. Para eles cabe o extermínio defendido pelo discurso cientificista e positivista, tendo como representantes intelectuais e instituições que apoiarão a política de extermínio promovida pelas companhias férreas no Oeste paulista. Para lá irão confluír nada menos que três estradas férreas: a Noroeste, a Sorocabana e a Paulista. A ferrovia chegou em Bauru, no oeste paulista, em 1905 por meio da Estrada de Ferro Sorocabana.

O povoamento se intensificou a partir dos operários da ferrovia e o incentivo à migração. A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) inaugurou o seu primeiro trecho em Bauru em 1906, como prolongamento da Sorocabana. Outra companhia férrea que chegou à Bauru foi a Companhia Paulista de Estradas de Ferro, em 1910. Bauru passou então a ter um dos maiores entroncamentos ferroviários do interior do continente.

Nos caminhos da Companhia Paulista (entre Bauru e Presidente Prudente) e nos caminhos da Noroeste do Brasil (entre Bauru e Andradina) estavam os kaingang paulistas. Segundo registros dos postos indígenas de Icatu e de Vanuire, em 1921, a população de kaingang era de somente 160 indivíduos no total, num universo em que viviam 4.000 indígenas antes da chegada da estrada de ferro.

As primeiras iniciativas para atrair os kaingang se realizaram em 1910 com a visita de estudo de Pedro Ribeiro Dantas e a

chegada do inspetor Manuel Rabello. O território de Araribá estava reservado aos guaranis desde 1912, não sem disputas entre grileiros, cafeicultores e interesses da Noroeste, segundo legislação estadual mencionada em relatório do SPI em SP em 1928 (Museu do Índio).

O indígena, nos primeiros anos da república no Brasil, é identificado como um elemento a ser exterminado, algo defendido pelo naturalista Hermann von Ihering, diretor do Museu Paulista cujas pesquisas antropológicas eram articuladas com a expansão capitalista. Análises da trajetória como diretor do Museu Paulista e também considerando sua produção intelectual e rede de sociabilidades indicam que sua perspectiva foi sustentada pela reputação como intelectual de uma instituição pública. No entanto, Hermann von Ihering trabalhava para interesses privados satisfazendo ideologicamente as elites com um discurso cientificamente fundamentado. Suas pesquisas sobre os kaingang se situariam, portanto, no imbricamento entre a ideologia do Estado e os interesses econômicos da elite oligárquica (Petschelies, 2022).

Nos caminhos da civilização e nos limites da compreensão civilizatória a respeito de quem é bárbaro, não será rapidamente que um “índio assistido” poderá viajar nos trens da Noroeste, como é possível verificar nesta solicitação da Inspetoria Regional nº5 referente a São Paulo e Mato Grosso, de 1956.

3 Os graus de civilização

No início do século XX, surgem as discussões que culminaram em 1910, através do decreto 8072 de 29 de junho, na formação do Serviço de Proteção aos Índios Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN)), que visava transformar o índio em trabalhador agrícola. Mas neste decreto não aparece claramente a fundação de povoações indígenas de acordo com as necessidades da instituição, como ocorrerá no ano seguinte. Em 15 de dezembro de 1911, através do decreto 9214, em novo regulamento, os objetivos da assistência aos índios são discriminados em 17 itens que tratam da posse dos territórios ocupados por índios e um possível acordo para essa ocupação para finalidades do desenvolvimento a partir da melhoria das condições de vida, do despertar para a necessária construção de habitações e a aprendizagem de ofícios, atividades agrícolas e industriais (Brasil, 1911)

O item 16 que trata propriamente da educação escolar indígena apresenta um caráter de não obrigatoriedade, o mesmo aparecendo no artigo 15 que trata das povoações indígenas, que em seu parágrafo único afirma que: “Não será permitido, sob pretexto algum, coagir os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a acção do inspector e de seus auxiliares a procurar convencer-os, por meios brandos, dessa necessidade (*sic*)”.

Porém, à medida que todas as estratégias civilizatórias direcionadas à população indígena não têm como

obrigatoriedade o conhecimento das línguas e etnias para os funcionários do SPI, a educação escolar indígena surge como ferramenta intrínseca à implementação do órgão de assistência e tutela.

No item 17 quando se prevê o levantamento estatístico geral dos índios, com declaração de suas origens, línguas, profissões e o estudo da situação atual, hábitos e tendências, o que se observa é a ação mais organizada do SPI neste sentido, a partir apenas dos anos 1940 com a instituição de uma Seção de Estudos. Para Mattos (2011), a criação desta seção fez parte de uma tentativa geral do SPI em sintonia com o Governo Vargas, de incorporar uma ideologia científica aos trabalhos realizados junto aos índios. Destaca-se nesse período a contratação pelo SPI do recém-formado antropólogo Darcy Ribeiro.

A instrução primária, mesmo não sendo obrigatória como consta no artigo 15 é prevista nas povoações indígenas juntamente com “aulas de música, oficinas, machinas e utensílios agrícolas”. Mas quando é mencionado o corpo de funcionários necessário para cada povoação indígena não são previstos instrutores, auxiliares de ensino ou professores.

A falta de pessoal qualificado para trabalhar com estas populações fica evidente no documento. Não é central e prioritário o conhecimento destes funcionários quanto às populações que tinham o dever de tutelar quando afirma que seriam premiados os funcionários que adquirissem perfeito conhecimento da língua geral dos indígenas e de seus dialetos. A

possibilidade de premiação revela o caráter de exceção deste conhecimento sobre estas populações.

Médicos, farmacêuticos, professores primários e mestres de oficinas, responsáveis pelo atendimento básico de saúde, educação e profissionalização, são previstos no regulamento inicial do SPI, mas fazendo parte do corpo de funcionários extraordinários, sendo nomeados pelo ministro e mantidos “enquanto bem servir e durar a necessidade do serviço” (art. 54, do decreto de 1911). O que vamos verificar ao longo dos anos de existência do SPI, a partir de documentação produzida pela própria instituição é que esta falta de pessoal especializado para educação e saúde será uma constante em toda a sua história.

Esta instituição será designada a partir de 1918 apenas como Serviço de Proteção aos Índios (SPI), excluindo-se a partir do artigo 118 do decreto 3.454 de 06 de janeiro o complemento “Localização de Trabalhadores Nacionais”. Substituído só ao final dos anos 1960 pela Fundação Nacional do Índio (Funai), o SPI inaugurou propriamente o que vai ser designado como uma política indigenista, de integração nacional, dentro da lógica de ocupação territorial do país através das ferrovias (Silva; Ferreira, 2001). Somando-se à catequese indígena existente desde os primeiros tempos da colonização, o SPI pretendia preencher as lacunas do projeto jesuítico evidenciadas pelo progresso em curso. O SPI inicialmente vinculado ao Ministério de Agricultura Indústria e Comércio objetivava, como se percebe pelo seu regulamento, uma retórica defensora do corpo nacional, a tutela

do poder estatal sobre os conflitos envolvendo indígenas.

Em 1930, por meio do decreto nº 19.433, de 26 de Novembro, o SPI passa a fazer parte do recém criado Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, no qual permaneceu até 1934. No período seguinte, até 1939, foi alocado no Ministério da Guerra, por meio da Inspetoria de Fronteiras, voltando ao Ministério da Agricultura em 1940. Ainda no início dos anos 1940, passou a integrar o Ministério do Interior.

Nos anos 1960 já retornara a atuar sob a jurisdição do Ministério da Agricultura, no qual, afirmara o então diretor do SPI, Sr. Luis Vinhas Neves, um major aviador, sempre fora tratado como um “setor marginalizado”. Se na Era Vargas teria sido a época de mais investimentos, o SPI terá um final melancólico sendo um órgão “esfalecido”, “desgovernado”, sem médico, advogado, funcionários, técnicos ou verba” nas palavras deste diretor que assumira em 1965 (Boletim 12 – janeiro de 1966) .

Até sua extinção, em 1967, o SPI contava com 130 postos indígenas espalhados por quase todas as unidades da federação, excetuando-se o Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Sergipe.

Apesar de ser avaliado de maneira negativa nesse percurso, em 1928, através do decreto federal nº. 5484, já se podia enquadrar os índios em graus de civilização, a saber: a) índios nômades; b) índios arranchados ou aldeados; c) índios pertencentes a povoações indígenas;

d) índios pertencentes a centros agrícolas ou que vivem

promiscuamente com civilizados.

Esses graus de civilização puderam ser estabelecidos no final dos anos 1920 porque, de alguma forma, o trabalho do SPI estava ocorrendo de maneira satisfatória para os fins estabelecidos quando do seu surgimento. Exercendo uma ação estatal tutelar de caráter fundamentalmente fundiário, o SPI pôde colocar em curso os estágios correspondentes a formas como as povoações indígenas passaram a ocupar a terra e a se relacionar com os não-índios. Os graus de civilização elencados pelo SPI permitem perceber como foi concebida e implementada a territorialização do poder tutelar (Peres, 2011).

Em 1940, no IX Congresso de Geografia, representantes do SPI puderam declarar expressamente o trabalho que vinham realizando: “Não queremos que o índio permaneça índio. Nosso trabalho tem por destino sua incorporação à nacionalidade brasileira, tão íntima e completa quanto possível” (apud Lopes, 2004).

De qualquer forma, estes graus de civilização indicados em 1928 foram assim designados considerando-se naquele momento, pelo menos em termos legais, o fim da tutela orfanológica dos índios. Lopes (2004) destaca que o regime tutelar indígena antecede a promulgação do Código Civil de 1916. A tutela orfanológica se aplicava, então, [...] aos que eram atribuída a incapacidade plena (menores até 16 anos, loucos de todo gênero e surdo-mudos incapazes de expressar sua vontade) ou relativa (menores entre 16 e 21 anos, pródigos e índios) para o

exercício de certos atos da vida civil.

No caso dos índios, objeto de tutela, a sua emancipação deveria se dar com sua integração na sociedade nacional. Assim, o decreto de 1928 revela uma avaliação positiva do trabalho feito pelo SPI quando em seu artigo 1º. determina que: “[...] Ficam emancipados da tutela orphanologica vigente todos os indios nascidos no territorio nacional, qualquer que seja o grão de civilização em que se encontrem” (BRASIL, 1928).

Ao mesmo tempo, o decreto de 1928 ao mencionar os crimes cometidos pelos índios revela uma concepção herdada do código penal brasileiro dos primeiros anos da república ao afirmar em seu artigo 28 que “são equiparados aos menores de que trata o art. 30 do Código Penal os indios nomades, os arranchados ou aldeiados e os que tenham menos de cinco annos de estabelecimento em povoação indígena (sic)”. Mas quem são esses menores mencionados no artigo 30 do código penal então vigente? O código penal de 1890 em seu artigo 30 afirma que: “os maiores de 9 annos e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriaes, pelo tempo que ao juiz parecer, contanto que o recolhimento não exceda á idade de 17 annos (sic)” (Brasil, 1890).

Ou seja, o índio considerado infrator seria considerado como “menor”, independente da sua idade, até que completasse cinco anos em povoação indígena para fins de correção. Mas a lei ainda deixa ao inspetor do SPI o poder de tomar essa decisão independente do grau de civilização avaliado ou do tempo de

vida sob a tutela do SPI, como indica o parágrafo 1º. do artigo 28 do decreto de 1928:

O índio nômade, arranchado ou aldeiado, tendo praticado qualquer infracção deveria ser recolhido, [...] mediante requisição do inspector competente, a colonias correccionaes, ou estabelecimentos industriaes disciplinares, pelo tempo que ao mesmo inspector parecer, não excedendo-se cinco anos de reclusão (Brasil, 1928, s/p.).

Segundo o regimento do SPI reformulado nos anos 1940, o órgão tinha como objetivo prestar proteção e assistência ao índio amparando-lhe a vida, a liberdade e a propriedade, defendendo-o do extermínio, resguardando-o da espoliação e da opressão, abrigando-o da miséria, educando-o e instruindo-o (item a do art. 1º. do decreto 10652 de 16 de outubro de 1942). Ao final dos anos 1960, apesar destas finalidades o SPI, foi avaliado como instituição promotora da fome, desolação, abandono e despersonalização do indígena” (RELATÓRIO FIGUEIREDO, 2015). Em 1966 a instituição se constituía em 126 postos, 9 inspetorias, 2 ajudâncias, dando assistência a 110 mil índios e ainda 100 mil índios “a conquistar” sofrendo com uma “verba insignificante” como afirmara seu então diretor Luis Vinha Neves em entrevista dada ao Jornal do Brasil (Boletim Interno no. 12 – SPI – janeiro de 1966)

Surgido em uma aura de esperança quanto a uma possível inserção social do indígena, o SPI teve um fim dramático e foi extinto sob fortes denúncias quanto à sua total improbidade administrativa e ao não cumprimento da sua função principal que era a de proteger os índios e garantir a sua emancipação

econômica.

Mas isto não se deve, no nosso entender, apenas a uma má administração. O SPI tinha o direito legal de avaliar uma situação, indivíduo ou grupo de indivíduos como perigosos à ordem e requisitar das autoridades federais, estaduais e municipais qualquer auxílio, “inclusive forças militares contra os que cometessem delito contra os indígenas e contra as suas propriedades, segundo o decreto 10.652 de 1942.

Tendo o poder soberano sobre o indígena e seus interesses, o SPI estabelecia as regras, julgava o seu cumprimento ou não e tinha todo o direito de punir os que ameaçavam os interesses indígenas conforme era compreendido pela instituição. A questão é que esses interesses eram pouco considerados devido ao alto grau de vigilância em todos os aspectos da vida indígena.

A tutela do SPI alcançava o limite de definir quais seriam esses interesses, sem que o indígena participasse desta definição. É o que Oliveira e Freirera (2006) chamam de “paradoxo da tutela”. O fato do SPI, em seu regulamento, ter que reafirmar que os índios trabalhariam “livremente, tendo pleno direito ao produto integral do seu trabalho” já demonstra o lugar e o discurso que assim determina essa liberdade.

Uma leitura mais atenta dos regulamentos do SPI revela que uma concepção autoritária da questão indígena estava presente a todo momento, garantido o uso da força e da violência contra o indígena que, na posição de tutelado, deveria compreender algumas medidas como necessárias para o seu desenvolvimento,

dentro de padrões que o opunham ao civilizado, hierarquizando estas duas condições, estando a condição indígena totalmente submetida ao que se considerava como graus de civilização a serem alcançados.

Os hábitos dos indígenas deveriam ser respeitados segundo o regimento do SPI, a não ser que ofendessem a moral estabelecida. Por mais abstrato que isso possa parecer, quem determinava este padrão de moralidade eram as autoridades do SPI (conforme decreto 10652 de 16 de outubro de 1942, Art. 1º. Item d) e muitas decisões cotidianas cabiam ao encarregado do posto e ao inspetor regional. Nucleado pelos postos indígenas, o SPI ao pressupor o necessário confinamento dos índios e tendo como meta inserir os povos indígenas na civilização através da tutela, não poderia mesmo considerar as especificidades culturais de cada povo.

À Seção de Orientação e Assistência (SOA) do SPI cabia a responsabilidade de propor o recolhimento à colônia disciplinar ou o envio a algum posto indígena de decisão do diretor, pelo tempo de até 5 anos, aquele índio que atentasse contra os civilizados, outros índios e comunidade vizinha através de “maus procedimentos” e “infrações” (Decreto 10.652 de 1942, art. 9º, item e). Uma das atitudes consideradas infracionais era não trabalhar. Aos postos indígenas, “cabia a tarefa de combater o nomadismo” (art.12, item q) e conduzir o índio ao trabalho por “meios persuasivos” (artigo 12, item p).

Este tipo de orientação regimentar sustentou e legitimou ao

longo dos mais de sessenta anos do SPI, a construção e manutenção de prisões para os índios recalcitrantes. Detenções e fugas são registradas nos diários dos postos de Icatu e de Vanuíre. Só a partir do final dos anos 1930, foram registradas saídas sem autorizações do Posto ou entradas de pessoas estranhas à rotina. Índios saindo a passeio ao posto mais próximo, índios brigando entre si e indo embora e índios indo embora sem avisar para destino ignorado se tornam relativamente comuns apenas nos anos 1940.

4 Entrando na civilização pela porta estreita do trabalho: registros dos diários de Icatu

O primeiro posto indígena, o de Icatu, receberá uma visita etnográfica com pesquisadores vinculados à política nacional indigenista apenas nos anos 1940, ou seja, passadas mais de três décadas da imersão de Manizer, chegarão à Icatu, antropólogos e etnógrafos acompanhados de fotógrafos e cineastas. Não é à toa que é justamente na Era Vargas que os indígenas passarão a ser contados entre os trabalhadores do Brasil, recebendo de maneira tardia alguns dos milagres da civilização como escola, atendimento de saúde e até um nome registrado em cartório. .

Nas primeiras décadas do posto indígena de Icatu os registros revelam que havia o esforço de caracterizar o patrimônio indígena que seria o resultado do trabalho deles. Intensifica-se a criação de gado com a chegada dos terena, naquele momento já importantes colaboradores em outros

postos indígenas com essa finalidade. Mas o que se configurará como “patrimônio indígena” se mostra contraditório porque a tutela não permite que haja poder dos indígenas sobre o processo e os produtos do trabalho.

No contexto da Era Vargas, surgem e são valorizados os registros de uma relação de trabalho que se dá pelo pagamento aos índios a cada 3 meses. As famílias indígenas não mais produzem somente para si mesmas, sendo a elas fornecido gêneros alimentícios para uma quinzena. A produção agrícola para o posto passa a ser das lavouras de cana, milho, algodão e arroz, enquanto para os índios fica o ganho a partir da lavoura de mandioca apenas. Nos anos 1930 é notável que, de protegidos pelo posto, os indígenas vão se tornando seus trabalhadores.

O posto indígena é lugar de confinamento e de trabalho forçado, seja para os kaingang, seja para as outras etnias que são ali internadas por motivos disciplinares. Os registros de índios internados devido a crimes os mais diversos também são acompanhados entre os anos 1930 e 1940 pelo registro de fugas que só se acentuaram nas décadas seguintes.

A relação entre o tempo de trabalho e o tempo livre se faz perceber pelo calendário das festas e pelas máquinas. Idas a sessões cinematográficas e passeios em Braúna são mencionados nos anos 1929 como atividades aos quais os indígenas eram conduzidos, não existindo espaço e tempo para suas tradições. Muito comum nas primeiras décadas do posto de Icatu, os registros da festa do *kiki*, tradicional entre os kaingang

vão se tornando cada vez mais raros, sendo ofuscados por festas e datas comemorativas de natureza religiosa como dia de Nossa Senhora da Conceição, o dia de São Sebastião, as Festas Juninas, o Natal e outras festividades não indígenas de cunho cívico.

Somam-se a essas festividades relacionadas a momentos de não trabalho os dias de domingo, o 1o. de Maio e o Dia do Índio criado por decreto federal de 1938. Regulados por lei e obrigatoriamente registrados por relatório, esses dias estão comumente associados ao canto do hino nacional, ao hasteamento da bandeira, à uniformização das crianças e aos jogos de futebol. O posto indígena de Icatu, também ocupado por outras etnias por ordem da administração do SPI, incorporará à essas festividades a dança do Bate-Pau de origem terena.

4.1 A maquinaria e os especialistas

Os diários do posto de Icatu, de maneira corriqueira, a partir dos anos 1920 revelam a intensificação do trabalho que se dá pela introdução da maquinaria. Há melhoramentos que são caracterizados como a chegada mais intensa da civilização a essa comunidade. Junto à construção das casas de alvenaria, nas décadas de 1930 e 1940 aparecem registros sobre beneficiamento de arroz e do café, além da manutenção da estrada de acesso ao posto. Há registro de manutenção de equipamentos mecânicos em cidades vizinhas, serviço de moagem comumente paralisado devido à engrenagem do regulador do vapor estar em mau estado e também se registra a aquisição de maquinários e

diversos objetos com nota fiscal. O posto adquire para os indígenas roupas, calçados, isqueiros, óleo, sabão, sal cobertores, chita, fumo e leite.

Embora inseridos nesse estilo de vida, o nascimento e a morte dos animais, assim como ocorria anteriormente nos livros voltados para o patrimônio indígena, encontram-se mais detalhadamente registrados, inclusive com testemunhas. Causa da morte, nomes dos animais e os responsáveis pelo posto assinando o registro compõem narrativas associadas aos animais, mencionando parentescos e cuidados providenciados para evitar sua morte. Maquinarias são introduzidas, como o já ultrapassado locomóvel que se tornou popular nos países industrializados a partir de cerca de 1850 quando os primeiros motores a vapor com autopropulsão foram desenvolvidos para fins agrícolas. Sua produção manteve-se elevada até as primeiras décadas do século XX e foram usados no Brasil até os anos 1970.

A despeito de visitas esporádicas de lideranças do SPI como o próprio Rondon, dos anos 1940 são os primeiros registros de equipe do governo federal para estudo e registro das comunidades indígenas habitantes em Icatu. Em 1942 foi criada a Seção de Estudos do SPI que permitiria divulgar os postos indígenas para todo o território nacional de forma que fossem exaltados os avanços civilizatórios ali conquistados.

Essa ação está associada à busca pelo governo Vargas, desde os anos 1930, de criar uma identidade nacional que incorporasse o braço indígena. A presença mais ostensiva de

pesquisadores sobre as culturas indígenas ocorrerá somente no final dos anos 1940 com a chegada de Harald Schultz, chefe da seção de etnologia do Museu Paulista que ali permaneceu durante 7 dias visitando todas as casas do posto e recolhendo materiais como panelas e sextas.

Desse momento foram registradas Figuras e também um filme sobre Icatu. As imagens produzidas naquele contexto tratam de diversas atividades realizadas por eles e se encontram em acervo iconográfico do Museu do Índio, no Rio de Janeiro (Mendes, 2011).

As imagens mostram os indígenas em atividades como criação de gado, colheita de café e beneficiamento do arroz, em trabalhos de extinção de formigueiros, criação de cavalos, capinagem, lavagem e semeadura da terra (Figura 1)

Figura 1 - Indígenas e máquinas em Icatu-Sp nos anos 1940



Fonte: Museu do Índio (2024)

As crianças também fazem parte dessa cena laboral em que há imagens delas trabalhando com palha e guiando carroças, indo para a escola buscando leite e organizadas para festividades cívicas (Figura 2). Há também a imagem das mulheres indígenas trabalhando no campo ou em máquinas de costura.

Figura 2 - Auxiliar de ensino e alunos indígenas hasteando a bandeira (anos 1940)



Fonte: Museu do Índio (2024)

A maquinaria é muito presente neste acervo iconográfico aparecendo um caminhão Ford de propriedade do posto guiado por indígena, que também surgem ao lado das máquinas com as quais trabalhavam num galpão destinado a esses equipamentos. Esses registros mostram a adaptação desses indígenas a processos de trabalho do qual também faz parte a padronização

das vestimentas já que as roupas eram fornecidas pela administração do posto. Entre animais e máquinas, a vida indígena tem menos importância.

Na Figura 3, o destaque ao caminhão revela a condição de menor importância aos corpos indígenas a ele associado no cotidiano de trabalho.

Figura 3 - Kaingangs trabalhando em Icatu nos anos 1940



Fonte: Dossiê Kaingang (Museu do Índio, 2024)

A maquinaria chegará à Icatu muito antes dos especialistas. A esposa do encarregado do posto indígena será a responsável pela escolarização das crianças, pela distribuição de leite e brinquedos, além da organização das festividades cívicas.

Nesse contexto de trabalho voltado para a disciplina e a produtividade, os especialistas responsáveis por prestar serviços a essa comunidade eram o encarregado do posto e seus

auxiliares acompanhados de visitas emergenciais de farmacêuticos e muito raramente, de médicos. O atendimento médico é raramente mencionado mesmo que os indígenas sejam acometidos por pneumonia, surtos de gripe, varíola, febre amarela, tétano, diarreia, amebíase, tuberculose, meningite e os mais variados acidentes domésticos e de trabalho. As intercorrências registradas merecem a distribuição aos enfermos de medicações como cafiaspirina, novalgina, melhoral e purgantes. Não se registram intervenções e remédios próprios da cultura indígena, mas não é tão difícil imaginar como foram importantes o conhecimento indígena perante tratamentos centrados em analgésicos. Consultas médicas e internações aparecem em casos absolutamente extremos quando os enfermos eram levados para casas de saúde em Araçatuba, distante cerca de 40 km percorridos com carro de boi ou a cavalo. Pouco se sabe sobre esses processos além do momento em que o indígena adoece: na sequência o que se espera é a quase milagrosa volta ao trabalho ou a morte. São os milagres da civilização apontados por Manizer (data) intercalados entre uma e outra catástrofe.

Os diários de Icatu e as imagens a ele relacionadas registram uma reconfiguração permanente e continuada do cotidiano desses indígenas a partir de atividades de lazer, atividades educativas transformando paulatinamente essa comunidade em uma comunidade de trabalhadores nacionais. Associados a esse processo, tornam-se comuns os registros de indígenas

alcoolizados, fugitivos e recapturados. O Dossiê Kaingang, parte do acervo iconográfico, registra rostos e comportamentos em uma espécie de catálogo, buscando, de certa maneira, comprovar os graus de civilização atingidos por crianças, homens e mulheres jovens e idosos (Figura 4)

Figura 4 - Dossiê kaingang



Fonte: Museu do Índio (2024)

Os documentos relacionados à Icatu, desde o relato de Manizer aos diários e imagens dos Kaingang produzidas ao longo de mais de 60 anos de SPÌ demonstram um trabalho de pacificação, formação e controle desses trabalhadores indígenas nunca considerado total e eficientemente concluído. Como o próprio Maninzer afirmou entre o final de 1914 e início de 1915, “[...] ninguém pode estar seguro que não se produza, um belo dia, um mal entendido que possa levar a uma nova catástrofe (p. 16)

5 Maquinaria industrial *versus* maquinaria nômade: o recorrente combate à “inconstância da alma selvagem”

[...] dentro talvez de pouco tempo, pacificados esses índios, em seguida, com mais vagar, operando-se a passagem favorecida e não obrigada, de seu estado nômade de povo caçador para a vida sedentária de agricultor que dispensa a necessidade de grandes áreas de terra, terá chegado então o momento dos poderes públicos evocarem a si, já sem aflições de consciências, a maior parte delas, reservadas aos índios apenas as que ainda forem necessárias ao seu novo gênero de vida. Estas, ou outras oportunamente escolhidas, servirão em breve de base para fundação de povoações indígenas, criadas pelo regulamento do "Serviço de Proteção", passo decisivo para a rápida incorporação do índio à civilização ocidental, mediante a sua posterior e final transformação em trabalhador nacional (*sic*). Relato do massacre dos indígenas da região da construção da EFNB, por um bugreiro participante, 22/11,1910 - apud NIMINON, 1992)

A imposição da maquinaria industrial para a adequação ao trabalho, como se viu, é parte de uma lógica de extermínio estabelecida desde o início da colonização. É como se a mesma política se repetisse *ad infinitum*, ou melhor ainda, para seguir com o latim, a *terminus ad quem*, isto é, até o limite temporal da eliminação total.

Com os *kaingang* não é, nem foi, diferente. A explicitação em forma de lei, em que os “maus procedimentos” e “infrações” correspondem ao não trabalhar, ao não “aprender” a utilização dessas “novas tecnologias”, declarando que o nomadismo deveria ser combatido diretamente pelos postos indígenas, demonstra a recorrência dessa política para todas as etnias alcançáveis pela modernização conservadora. Todavia, a resistência indígena é de

longo termo, o nomadismo torna-se uma espécie de máquina de guerra, para usar os termos de Deleuze e Guattari (1997), uma maquinaria nômade que se interpõe ao genocídio o tempo todo, como tecnologia de sobrevivência.

Essa maquinaria nômade não tem a ver necessariamente com o deslocamento espacial, como o do migrante. Trata-se de uma máquina que se contrapõe, sempre à sua maneira, ao aparelho de Estado nas diferentes formas como ele se apresenta. Este é um dispositivo de captura, uma máquina de captura que se apresenta muitas vezes como progresso, como inclusão, como evolução, privatizante, enfim, como solução para os povos indígenas. De qualquer forma, a resistência se dá no intervalo, na relação, no *intermezzo*:

A vida do nômade é *intermezzo*. [...] O nômade não é de modo algum o migrante, pois o migrante vai principalmente de um ponto a outro, ainda que este outro ponto seja incerto, imprevisto ou mal localizado. Mas, o nômade só vai de um ponto ao outro por consequência e necessidade de fato; em princípio, os pontos são para ele alternâncias de um trajeto (Deleuze & Guattari, 1997, p. 51)

Essa luta no *intermezzo* expõe uma característica daquilo que Eduardo Viveiros de Castro nomeou como a inconstância da alma selvagem, a dificuldade contra a qual a modernização conservadora aposta suas fichas desde os tempos coloniais.

Em seu conhecido ensaio *O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem*, Viveiros de Castro (2002) recobra o *Sermão do Espírito Santo* (1657), do padre Antonio Vieira. Neste sermão o clérigo utiliza a metáfora das estátuas

feitas de mármore e as feitas de murta. As de mármore são mais difíceis de construir, dado o material duro e resistente, porém, “depois de feita uma vez, não é necessário que lhe ponham mais a mão”. As de murta, ao contrário, são mais fáceis de formar, em função da maleabilidade e flexibilidade dos ramos, porém precisam sempre de reforma, de trabalho para que se conserve. A comparação que Antonio Vieira quer evidenciar é em relação às nações, algumas “naturalmente mais duras, tenazes e constantes”, difíceis de deixarem a fé de seus antepassados, que resistem com armas, que duvidam com pensamentos racionais, teimam, argumentam, que “dão grande trabalho até se renderem; mas, uma vez rendidas, uma vez que receberam a fé, ficam nelas firmes e constantes, como estátuas de mármore: não é mais necessário mais trabalhar com elas” (p. 184). Mas, evidentemente, nem todas são assim:

Há outras nações, pelo contrário – e estas são as do Brasil – que recebem tudo o que lhes ensinam com grande docilidade e facilidade, sem argumentar, sem replicar, sem duvidar, sem resistir; mas são estátuas de murta que, levantando a mão e a tesoura o jardineiro, logo perdem a nova figura, e tornam à bruteza antiga e natural, e a ser mato como dantes eram.

São estátuas que precisam de atenção e assistência constantes, segundo o sacerdote. Que se cerceie os olhos para crerem somente no que não se vê, que se cerceie as orelhas para não dar ouvido “às fábulas de seus antepassados”, que se lhes “decepe o que vicejam os pés, para que se abstenham das ações e costumes bárbaros da gentildade”, dizia o padre. E

complementa: “E só desta maneira, trabalhando sempre contra a natureza do tronco e humor das raízes, se pode conservar nessas plantas rudes a forma não natural, e compostura dos ramos”.

Não por acaso, Viveiros de Castro (2002) escolhe essa passagem do sermão para revelar o traço que foi sendo definido ao longo dos anos sobre o caráter ameríndio, o indígena como aquele portador de uma inconstância em sua alma selvagem, porém não restrita somente às questões da fé, tornando-se uma espécie de estereótipo do imaginário nacional: “O índio mal-converso que, à primeira oportunidade, manda Deus, enxada e roupas ao diabo, retornando feliz à selva, presa de um atavismo incurável. A inconstância é uma constante da equação selvagem”. (pp. 186-187).

A velha fórmula catequética de que para converter é preciso civilizar, educar as crianças longe do ambiente nativo e uma polícia permanente da conduta civil dos indígenas, se repete anos à fio. Por isso, dirá o antropólogo,

a inconstância selvagem é um tema que ainda ressoa, em seus múltiplos harmônicos, na ideologia dos modernos disciplinadores dos índios brasileiros. [...] ela constitui um desafio cabal às concepções correntes de cultura, antropológicas ou leigas, e aos temas conexos da aculturação ou da mudança social, que dependem profundamente de um paradigma derivado das noções de crença e de conversão (Viveiros de Castro, 2002, p. 191).

Viveiros de Castro analisará essa questão no caso emblemático dos Tupinambás. Foge ao escopo desse texto seguir toda sua análise. Cabe apenas salientar aquilo que o antropólogo considera como problema central para melhor

compreensão da condição indígena dessa etnia, mas que vale para outras em suas diferenças, qual seja, “determinar o sentido desse misto de volubilidade e obstinação, docilidade e recalcitrância, entusiasmo e indiferença com que os Tupinambás receberam a boa nova” (p. 195). É porque, como enfatiza o antropólogo, nossa ideia de cultura projeta uma paisagem antropológica povoada de estátuas de mármore, não de murta: “museu clássico antes que jardim barroco” (p. 195).

Pensa-se que a sociedade tende a se preservar no seu próprio ser, que é necessária uma pressão violenta para que se deforme e se transforme, sendo a memória e a tradição um mármore identitário de que é feita a cultura, diz Viveiros de Castro. E, ainda, que uma vez convertidas em outras, as sociedades que deixaram sua tradição não têm mais volta, não têm como retroceder, pois a forma anterior foi “ferida de morte”, sendo a única alternativa possível o surgimento de “um simulacro inautêntico de memória, onde a ‘etnicidade’ e a má consciência partilham o espaço da cultura extinta” (p. 195). Mas, como sinaliza o antropólogo, “talvez, porém, para sociedade cujo (in)fundamento é a relação aos outros, não a coincidência consigo mesmas, nada disso faça o menor sentido” (p. 195).

Entende-se agora o porquê do combate acirrado ao nomadismo. A maquinaria industrial branca é própria para um espaço estriado, fixado, localizável. Ela exige um corpo adestrado, de mármore. Mas, a inconstância da alma selvagem segue por um espaço liso, sem delimitações prévias, sempre em processo

de criação, de relação positiva com a terra, o que incomoda o velho aparelho de Estado. A entrada na civilização via o trabalho do branco, essa estreita porta, pode não fazer o mínimo sentido para uma estátua de murta. Novos ramos de sobrevivência são criados, raízes incontroláveis que sofrem violência diuturna teimam em se espalhar, em sobreviver. A máquina industrial, de quaisquer gerações, apresenta-se como representante do aparelho de Estado, privatizado ou não. Ela nunca se preocupou em construir uma maquinaria que considerasse a tecnologia indígena, pois tem a certeza de que a catequização tecnológica é infalível, correta e boa por definição. Os modernos disciplinadores dos indígenas brasileiros despistam as origens da crença e da conversão contidas no discurso da inclusão pelo tripé trabalho-educação-tecnologia.

Ler os diários de Icatu, olhar para o acervo de imagens dos kaingang, é perceber a violência, a disparidade, a incongruência entre os objetos da maquinaria industrial em relação à postura nômade inconstante, à maquinaria nômade que se opõe aos brancos que “sabem muito”, mas que, talvez acreditando nisso, desprezam o conhecimento e cultura indígenas quando se trata de produzir e mais produzir. Nem trabalho, nem educação e nem tecnologia, consideram minimamente o saber indígena, vivem de um *rap* repetitivo de mais de quinhentos anos a esperar o *terminus ad quem*.

Eisejuaz, indígena wichí do Chaco Argentino citado na epígrafe e protagonista do romance de Sara Gallardo, tinha razão

em dizer que não havia nascido para “essas coisas”. Era um pensamento alegre que o perseguia ante as missões norueguesas na região para “civilizar” os nativos para o trabalho. Dona Eulália, uma “caridosa ex-patroa” de Eisejuaz, disse certa feita para ele e sua companheira: “Como querem se civilizar? Ninguém vai morder vocês no hospital. Sempre a mesma coisa. Se não forem não pago os dias faltados” (Gallardo, 2021, p. 24). Ou seja, não é preciso temer os especialistas, eles estão aqui para ajudar, mas não esqueça o atestado para que sua presença no mundo do trabalho se desenvolva a contento. Por isso, a inconstância, o nomadismo de Eisejuaz, diziam outra coisa: “Não leio mais reverendo. Sei ler, mas não leio mais”.

Referências

AMÉRICO, Guilherme De Almeida. As temáticas da educação e trabalho nos filmes de propaganda do Serviço de Proteção aos Índios no contexto do Estado Novo. *Anais do XVII Simposio Nacional de História -Anpuh*, Natal-RN, 22 a 26 de julho de 2013.

BARBOZA, Horta. *A pacificação dos índios Caingangue paulistas: hábitos, costumes e instituições desses índios*. Rio de Janeiro: s.ed., 1931. (Conferência realizada na Biblioteca Nacional em 19/11/1913, pelo inspetor do SPI em São Paulo).

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Educação e Trabalho na Escolarização Das Crianças Indígenas No Brasil (décadas de 1950 e 1960). *Revista Projeto História*, São Paulo, n.55, pp.79-111, jan.-abr. 2016.

BATISTA, S.; FREIRE, E. Escolarização E Formação Para O Trabalho. *RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 5, n. 8, p. p. 365-385, 25 maio 2020.

BORELLI, Sílvia Helena Simões. Os Kaingang no Estado de São Paulo: constantes históricas e violência deliberada. In: *Índios no Estado de São Paulo: resistência e transfiguração*. São Paulo: Yankatu Editora / Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1984, pp. 45-82.

BRASIL. *Decreto N° 847, de 11 de outubro de 1890* (Código Penal). Disponível em: D847. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. *Decreto n° 8.072, de 20 de junho de 1910*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legiPortal> da Câmara dos Deputados. Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL. Regulamento Do Serviço De Protecção Aos Índios E Localização de *Trabalhadores Nacionais*. Decreto n° 9.214, de 15 de Dezembro de 1911. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. *Decreto N° 5.484, de 27 de junho de 1928*. Regula a situação dos índios nascidos no território nacional. Portal da Câmara dos Deputados. Acesso em: 10 dez. 2024

BRASIL. *Decreto n. 10.652 de 16 de outubro de 1942. Aprova o Regimento do Serviço de Protecção aos Índios, do Ministério da Agricultura*. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=92563>. Acesso em 10 dez. 2024

CHAIMOVICH, F. S.. A galeria brasileira de 1889 como origem das artes visuais na Semana de Arte Moderna. In: Gênese de Andrade. (Org.). *Modernismos 1922-2022*. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, v. 1, p. 46-67.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Kaingang: questões de língua e identidade . *LIAMES -Línguas Indígenas Americanas* . Campinas: IEL-UNICAMP, n° 2: 105-128. ISSN 1678-0531 (2004)

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Os Kaingang : terra e autonomia política - condições para acesso à cidadania. *Terra Indígena*, Araraquara : Centro de Estudos Indígenas, v. 8, n. 59, p. 45-56, abr./jun. 1991.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Avanço brasileiro sobre terras dos kaingangs paulistas*. Disponível em: Portal Kaingang. Acesso em: 20 nov. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia* 2, vol.5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FIGUEIREDO, Jader. *Relatório Figueiredo (1967)*. Disponível em: Relatório Figueiredo - Volume 1 : Jader de Figueiredo Correia : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive. Acesso em 10 dez. 2024

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (org.). *Memória do SPI: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)*. Rio de Janeiro: Museu do Índio-Funai, 2011. In: GAGLIARDI, José Mauro. *O indígena e a República*. 310 p., ilustrado. São Paulo: Hucitec/EdUSP/Secretaria de Estado da Cultura, 1999

GALLARDO, Sara. *Eisejuaz*. Belo Horizonte: Relicário, 2021.

MANIZER, Henrich Henrikhovitch. *Os Kaingang de São Paulo*. Campinas: Ed. Curt Nimuendajú, 2006.

MATTOS, André Luis Lopes Borges de. Darcy Ribeiro e o Serviço de Proteção aos Índios. In: FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (org.). *Memória do SPI: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)*. Rio de Janeiro: Museu do Índio-Funai, 2011.

MENDES, Marcos de Souza. Heinz Förthmann: fotografia e cinema no SP (1942-1959). In: . In: FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (org.). *Memória do SPI: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)*. Rio de Janeiro: Museu do Índio-Funai, 2011.

MUSEU DO ÍNDIO. *Acervo arquivístico (Fundo SPI)*. Disponível em: <http://base2.museudoindio.gov.br/cgi-bin/wxis.exe?IscScript=phl82.xis&cipar=phl82.cip&lang=> por. Acesso em 20 mar. 2024

MUSEU DO ÍNDIO. SPI. Boletins internos (1940-1960). Disponível em:

<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&PagFis=10718&Pesq>. Acesso em 18 set. 2024

MUSEU DO ÍNDIO. *Índios fotografados por Nilo Vellozo*. Disponível em:

http://base.museudoindio.gov.br/memoteca/srav/fotografia/spia/kaingang_nilo/index.html. Acesso em 20 dez. 2024

MUSEU DO ÍNDIO. *Dossiê Kaingang*. http://base.museudoindio.gov.br/memoteca/srav/fotografia/spi/se/album/documentario_kaingang/target138.html. Acesso em 20 dez. 2024

MUSEU FERROVIÁRIO REGIONAL DE BAURU. *Diários do Posto Indígena de Icatu (1919-1960)*. Bauru. São Paulo.

NIMINON, Suzel Pinheiro. *Os nômades*. Etnohistória Kaingang e seu contexto: São Paulo, 1850-1912. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis. Unesp, Assis, junho de 1992.

NIMUENDAJÚ, Curt. *Textos indigenistas*. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú <http://www.etnolinguistica.org/nicolai>. Acesso em 25 dez. 2024

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A Presença Indígena na formação do Brasil*. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes volume 2. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006

PERES, Sidnei. SPI: etnicidade e indigenismo no Nordeste: cotidianidade e historicidade do poder tutelar. In: FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (org.). *Memória do SPI: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)*. Rio de Janeiro: Museu do Índio-Funai, 2011.

PETSCHELIES, Erik. *Ascensão e declínio da etnologia alemã (1884-1950)*. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 2022

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Petrópolis: Vozes, 1982.

RODRIGUES, Robson Antonio. *Os caçadores-ceramistas do sertão paulista: um estudo etnoarqueológico da ocupação Kaingang no vale do rio Feio/Aguapeí*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-12092007-141110/>. Acesso em: 25 dez. 2024.

SILVA, Thais Regina Mantovanelli da. Mulheres e crianças Kaingang da aldeia Icatu/SP: etiquetas de convivialidade. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 19, n. 2, p. 164–184, 2014. DOI: 10.5433/2176-6665.2014v19n2p164. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/20703>. Acesso em: 25 dez. 2024.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawaii Leal. *Antropologia, historia e educacao*. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawaii Leal. *Antropologia, historia e educacao*. São Paulo: Global, 2001, p.50.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify. 2002.

Capítulo 10

Projeto “Combinando Palavras” e práticas pedagógicas étnico-raciais no espaço escolar

Odair Ribeiro de Carvalho Filho ⁵⁶

Andrea Coelho Lastória ⁵⁷

Rodrigo Matheus Silva ⁵⁸

Sandra Maria Maciel Nunes ⁵⁹

Adriana Cristina de Godoy ⁶⁰

Introdução

O presente trabalho é resultado de uma reflexão teórico-metodológica sobre práticas pedagógicas envolvendo o Ensino de História, de Geografia e de Literatura que foram realizadas em uma escola do Centro Paula Souza - ETEC José Martimiano da Silva, no município de Ribeirão Preto-SP. Tais práticas focalizaram ações educativas voltadas à temática da Educação das Relações Étnico-raciais a partir das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, sendo realizadas nos anos de 2023 e 2024, por meio do projeto

⁵⁶ Doutorando em Educação pela FFCLRP/USP e Professor Geografia do Centro Paula Souza (CPS)

⁵⁷ Livre Docente em Educação pela USP e Docente das Licenciaturas da ESALQ - Universidade de São Paulo (USP)

⁵⁸ Doutor em História pela UNESP/Franca e Professor do Centro Paula Souza (CPS)

⁵⁹ Mestra em Educação pela FFCLRP/USP e Professora de História da Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto-SP

⁶⁰ Mestra em Educação pela FFCLRP/USP e Professora de História da Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto-SP

“Combinando Palavras”, vinculado à Feira Internacional do Livro de Ribeirão Preto-SP.

Iniciamos o capítulo apresentando a problemática do racismo na sociedade brasileira e tecemos considerações sobre duas legislações de referência para as políticas curriculares federais, ou seja, a Lei 10.639, do ano de 2003 e a Lei 11.645, de 2008. Apresentamos, descrevemos e analisamos as práticas pedagógicas que se pautaram em textos literários das autoras Cristiane Sobral e Márcia Kambeba e explicitamos as considerações finais que julgamos pertinentes.

2 O racismo e as Leis 10.639 e 11.645 na sociedade brasileira

Quando pensamos no ensino da História e nos modos de comunicação e linguagens vivenciadas no cotidiano escolar e na sociedade, as questões étnico-raciais estão muito evidenciadas. Deste modo, a não reflexão acerca de termos, expressões, conceitos, imagens e maneiras de se contar a história da humanidade tende a multiplicar o preconceito, a discriminação racial e o racismo que estão enraizados em nossa sociedade.

Neste contexto, a representatividade do povo negro como protagonista, contador da sua história, é escasso se pensarmos no modo como os fatos históricos são refletidos no ambiente escolar. A escola precisa ser um espaço de estudo e reflexão a fim de oferecer respostas aos estudantes. Ela deve promover o reconhecimento, a valorização e a visibilidade das imagens e das ações da Cultura da população afro-brasileira.

A não visibilidade da população negra faz com que os brancos, de matriz europeia, sejam os únicos “donos” da História, do conhecimento e do saber da humanidade, delegando a outros povos, especialmente aos negros africanos, um papel secundarizado e socialmente desvalorizado como o de mão de obra braçal e escravizada (Souza, 2005), sendo assim, negligenciados como sujeitos históricos. A História Tradicional da colonização das Américas revela a imposição da ideia europeia de superioridade.

Ao longo de todo o processo de colonização, os povos originários foram julgados de acordo com a ótica criada pelo universo colonial europeu, do ser hétero, branco e cristão. O que era diferente era inferior. Gusmão (1999) traz a ideia de que o processo colonial e seu legado ensinou que aos diferentes restava apenas tentar buscar semelhança com os homens brancos e cristãos para serem aceitos e poderem existir.

Sempre houve, e ainda há, uma tendência de homogeneização da cultura do homem branco, uma vez que o negro africano, que chegou na América como produto da escravização, continua a ocupar um lugar de inferioridade na história. Assim, a transmissão de conhecimento, concepções e significações construídas de geração em geração, sem reflexões, preserva conceitos e preconceitos que diminuem ou supervalorizam determinados grupos étnico-raciais. Neste sentido, a linguagem é um dos principais modos de transmissão de pensamentos ideológicos que criam valores e estereótipos

acerca de grupos sociais e de visões de mundo. Como refletido por Gusmão (1999, p.6),

a diversidade social humana, em parte vista como nossa imensa riqueza, é, ao mesmo tempo, o grande desafio, uma vez que o diferente é, no mínimo, condição de risco e de perigo, mas, também, um mesmo. Cabe, portanto, pensar e refletir sobre as diferenças, ressaltar direitos à cultura, práticas, costumes, religião e línguas próprias para aqueles que são diferentes, mas que estão no meu, no nosso mundo.

A segregação social a partir da raça, inexistente se vista pela ótica biológica, torna-se alvo de combate tanto no âmbito político quanto educacional. Theodoro (2014, p. 205) enfatiza que “o racismo e seus desdobramentos, na forma da discriminação e do preconceito, devem ser o alvo principal não apenas das políticas de promoção da igualdade racial, como de resto, de toda política social brasileira”.

Um racismo que se escancara para além de uma ideia de branquitude, e sua perpetuação dos lugares definidos para brancos e negros na sociedade ao longo da história, marca o “pacto da branquitude” que, segundo Bento (2022, p. 11), se deve

[...] a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. E claro que elas competem entre si, mas é uma competição entre segmentos que se consideram “iguais”. É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas.

Desta forma, a sociedade brasileira foi construída sob a ótica da cultura branca, hegemônica e patriarcal por meio do trabalho dos povos originários e negros africanos, escravizados por séculos, e no século XXI, a Escola e suas

[...] práticas escolares formais se impõem “goela abaixo” os valores branco-ocidentais como “valores universais” a serem incorporados, assimilados, cumpridos e não questionados. Os outros valores são apresentados, no mínimo, como pertencentes a alguma pré-história da “evolução branco-ocidental”, portanto, “exóticos e primitivos”. Assim se dá a dinâmica perversa que inculca o preconceito naquele que é vítima do próprio preconceito (Santos, 2005, p. 213).

Para enfrentar este cenário, foi promulgada a Lei nº 10.639/03⁶¹, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial dos sistemas de ensino e suas instituições educacionais a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”.

O artigo 26-A da citada Lei explicita:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, s/p.).

⁶¹ Lembramos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi alterada pela Lei nº 10.639/03, que incluiu a temática da história e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas de Educação Básica, tendo sido ampliada pela Lei nº 11.645, de 2008, que alterou a redação ao artigo 26-A da LDBEN, contemplando a história e a cultura dos povos indígenas.

Passados mais de vinte anos da promulgação da referida Lei, ainda há uma grande lacuna de desigualdade entre brancos e negros na sociedade e na escola brasileira. No entanto, houve muitos progressos no campo da Educação Básica. Concordamos que a implementação e o acompanhamento da ação-aplicação dessa Lei em âmbito local, regional e nacional ainda está cercada de tensões entre uma educação antirracista e um contexto

[...] de extermínio da possibilidade de ser o negro sujeito de conhecimento, por meio das investidas do epistemicídio e, portanto, a aplicação de uma lógica pluriversal em nossos sistemas educacionais é um horizonte que urge tanto quanto as reivindicações de sujeitos e movimentos historicamente marginalizados, que pleiteiam a democratização e a expansão das fronteiras e discursos oficiais de produção de conhecimentos. (Santos; Pinto; Chirinéia, 2018, p. 963)

Assim, sabemos que ainda temos um longo caminho a percorrer para a reeducação das relações étnico-raciais no Brasil, e decidir, daqui para frente, qual sociedade queremos construir e em qual queremos viver, como nos aponta o Parecer CNE/CP 003/04.

Na próxima seção, apresentamos brevemente o histórico das Leis nº 10.639, de 2003 e nº 11.645, de 2008, destacando o mito da democracia racial, a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul, e a tramitação e promulgação das referidas legislações.

3 As Leis 10.639⁶² e 11.645 e a valorização dos povos afro-brasileiros e originários

Historicamente, a sociedade brasileira se “representava homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos sociais)” (Silvério, 2005, p. 95), partindo de uma premissa eurocêntrica e de uma pretensa harmonia social, na qual os conflitos étnico-raciais sempre foram minimizados mediante o mito da democracia racial.

Segundo Munanga (2006), esse mito está fundamentado na ideia de uma dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, preconizando a ideia de uma convivência harmoniosa entre os diferentes grupos étnicos e sociais, autorizando, desta forma, que as elites dominantes ocultassem as desigualdades ao mesmo tempo em que impediam as comunidades não brancas de terem consciência dos mecanismos de exclusão do qual são vítimas, dessa maneira encobrindo

os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria (Munanga, 2006, p. 89).

Assim, o mito da democracia racial propaga a ideia de um país livre do racismo e de seus desdobramentos, na forma de

⁶² Parte das reflexões apresentadas nesta seção, acerca da Lei nº 10.639/03, são pautadas na dissertação de Mestrado em Educação da quarta autora, sob orientação da segunda autora.

preconceito e discriminação. Essas práticas, no entanto, são reproduzidas de forma velada ou explícita em nossa sociedade, sendo, muitas vezes, a escola um espaço de produção e de reprodução do racismo que se esconde na sua própria negação.

Sabemos, também, que a Educação sempre foi uma pauta importante para os movimentos sociais, em especial, o Movimento Negro, que foi responsável por trazer para o debate as discussões sobre racismo, discriminações e desigualdades raciais e sociais, além de fazer uma crítica à democracia racial, impondo a ela a sua condição de mito. As décadas de 1980 e 1990 trouxeram dois grandes debates nacionais: a elaboração da nova Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN).

Segundo Silvério (2005), a temática étnico-racial, sendo discutida na Assembleia Nacional Constituinte, atendia às antigas reivindicações do Movimento Negro, entretanto, ainda que refletissem uma transição sociopolítica da nossa sociedade, as mudanças que foram posteriormente incorporadas pela Constituição de 1988 (racismo como crime inafiançável e imprescritível e o reconhecimento da diversidade na composição da população brasileira), não foram suficientes diante das reivindicações históricas do Movimento Negro.

Para Fanelli (2018) na elaboração da nova constituição, o Movimento Indígena Brasileiro, além das reivindicações históricas sobre o direito às terras originárias e o reconhecimento da identidade étnica, também passou a reivindicar uma

Educação que respeitasse a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas, bem como sua organização. Assim, no momento da promulgação da nova constituição, o texto constitucional (1988), em seu artigo 210 § 2º, assegurou “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” e, em seu artigo 231, reconheceu o direito à “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Em 1988, teve início a tramitação da LDBEN no Congresso Nacional, no momento da apresentação do primeiro projeto de lei, e após um longo processo de tramitação, foi aprovada em 1996. Contudo, não contemplou a abordagem da temática étnico-racial, isto é, “não atendeu às reivindicações do Movimento Negro de reformulação do ensino de História e da obrigatoriedade do ensino de História da População Negra no Brasil” (Rodrigues, 2005, p. 69-70), tão pouco atendeu as reivindicações do Movimento Indígena Brasileiro com relação à ausência de políticas públicas de combate ao preconceito e à discriminação sofrida pelos povos originários (Fanelli, 2018).

O artigo 26 §4º traz a seguinte redação: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, neste sentido, mais uma vez o caráter universalista prevaleceu na legislação educacional

brasileira, sendo revisto e alterado apenas no ano de 2003 quando a Lei nº 10.639 foi sancionada.

Em 2001, o Brasil participou da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul, e sua participação representou um ponto de inflexão no entendimento de como o racismo historicamente tem-se estruturado em nossa sociedade. O Estado brasileiro passou a ser signatário da Declaração e do Plano de Ação de Durban, reconhecendo internacionalmente a existência institucional do racismo e assumindo o compromisso efetivo em implementar políticas de Estado para combater o racismo e superar as discriminações e desigualdades raciais. Para Santos (2007), a confluência das lutas do Movimento Negro, associada à participação nessa conferência, fortaleceu a discussão sobre a promoção da igualdade racial no Brasil.

Vale destacar que durante esse tempo, houve projetos de lei em 1983, 1988 e 1995, no âmbito legislativo federal, para inserir a temática étnico-racial em documentos oficiais educacionais, por meio de políticas específicas, direcionadas a grupos sociais que são discriminados racialmente, isto é, a população negra, todavia os projetos não foram aprovados. Novamente em 1999, um novo projeto de lei foi apresentado na Câmara de Deputados, do qual dispunha a obrigatoriedade da inclusão oficial nos sistemas de ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. O projeto tramitou no Congresso Nacional até o ano de 2002 e foi aprovado

e, em janeiro de 2003, foi sancionado pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (Rocha e Silva, 2013).

De acordo com Rocha e Silva (2013) foram necessárias duas décadas de tramitação no Congresso Nacional para que as demandas do Movimento Negro relacionadas às mudanças nos currículos escolares fossem promulgadas pelo Poder Executivo. Assim, a Lei nº 10.639/03 alterou a LDBEN, acrescentando os artigos 26-A e 79-B, representando um avanço educacional, bem como uma contribuição para a construção de políticas de promoção da igualdade racial.

No mesmo ano da promulgação da Lei nº 10.639/03, foi apresentado o projeto de lei nº 433/03⁶³, de autoria da então deputada Mariângela Duarte, que trata da inclusão da “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, na LDBEN. O projeto tramitou na Câmara de Deputados até 2005, quando foi encaminhado ao Senado e aprovado na casa em 2007. Assim, a Lei nº 11.645 foi promulgada em 10 de março de 2008 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva sem apresentar nenhum veto (Fanelli, 2018). De acordo, com Bittencourt (2013, p. 132), o advento introduziu a história dos povos indígenas nas salas de aula, tendo “uma perspectiva de renovação que abrange mudanças epistemológicas, mas também de debates sobre o tema dos preconceitos étnico-raciais”.

⁶³ Destacamos que houve dois outros projetos de lei que não foram aprovados e tramitaram no Congresso Nacional, são eles: projeto de lei nº 5361-A, do deputado Eduardo Valverde (PT-RO), e o projeto de lei nº 2231/07, do deputado federal Henrique Afonso, do Partido dos Trabalhadores do estado do Acre (Fanelli, 2018)

Em 2004, foram publicados o Parecer CNE/CP nº 03/04 e a Resolução CNE/CP nº 01/04 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e que ofereceram orientações, princípios e fundamentos para o desenvolvimento de políticas de reparação e de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da população negra brasileira.

O Parecer CNE/CEB nº 14, relacionado à Lei nº 11.645, foi aprovado somente em 2015 e trazia as diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica. Com isso, o documento destacou que o Parecer CNE/CP nº 03/04 já trazia a importância da pluralidade e diversidade étnico-racial da população brasileira, incluindo os povos originários no contexto da promoção de uma educação antirracista, além de citar que outras legislações educacionais já traziam a obrigatoriedade do ensino dessa temática. O documento reforça que o objetivo da inclusão

do ensino da história e da cultura dos povos indígenas é o da promoção do reconhecimento e da valorização da identidade, da história e da cultura dos povos indígenas, bem como a busca da garantia de reconhecimento e igualdade de valorização de todos os grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira (Brasil, 2015, s/p.).

Assim, a escola tem um papel fundamental na luta pela eliminação do racismo, do preconceito e da discriminação e na construção de uma sociedade antirracista, mais justa, igualitária

e equânime. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 03/04, temos pedagogias de combate ao racismo e à discriminação a serem criadas para fazer com que alunos negros e indígenas possam se ver reconhecidos e representados nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas das escolas.

Na próxima seção focalizamos nas práticas pedagógicas voltadas ao combate ao racismo em uma escola do município de Ribeirão Preto-SP. Em um primeiro momento, o local onde ocorreram é contextualizado, assim como a escola e o projeto intitulado “Combinando Palavras”. Em um segundo momento, descrevemos e analisamos as ações desenvolvidas no projeto por estarem relacionadas à aplicação das referidas legislações já explicitadas.

4 Projeto “Combinando Palavras” e práticas pedagógicas

O Projeto “Combinando Palavras”⁶⁴ é realizado em escolas do município de Ribeirão Preto-SP. Tal projeto, vinculado à Feira Internacional do Livro de Ribeirão Preto, permite que estudantes se envolvam com práticas de leitura e com a produção de releituras de obras literárias. O propósito do projeto, dentre outros aspectos, é oferecer oportunidades de empreender a leitura de algumas obras literárias, com variados gêneros, de autores contemporâneos. Poesias, contos, prosas e romances possibilitam, portanto, que questões presentes na realidade dos

⁶⁴ Mais informações sobre o projeto estão disponíveis em: <https://www.fundacaodolivroeleiturar-p.com/combinandopalavras>

próprios estudantes e da sociedade brasileira, em seu conjunto, sejam discutidas.

Nos anos de 2023 e 2024, práticas pedagógicas que envolveram o ensino de História, de Geografia e de Literatura afro-brasileira e indígena, foram realizadas com estudantes dos segundos anos do Ensino Médio da Escola ETEC “José Martimiano da Silva”, do Centro Paula Souza, no município de Ribeirão Preto-SP. Os trabalhos e as obras da escritora e atriz carioca, radicada em Brasília-DF, Cristiane Sobral e da poeta amazonense Márcia Kambeba, atualmente residente em Belém-PA possibilitaram um contato com literatura relacionada à negritude e aos povos originários.

Aos estudantes foi oferecido um tempo, a partir do início do ano letivo, para o primeiro contato com as obras e para a leitura dos textos. Posteriormente, os professores participantes instigaram seus alunos para que pudessem refletir sobre os temas mais pertinentes que as autoras discutiam. Após as etapas de leitura e reflexão, uma análise do contexto dos livros foi realizada com a mediação do corpo docente. Em seguida, a relação das autoras com o objeto central tratado nos textos, incluindo conexões profundas da trajetória das próprias autoras, abarcando suas vidas e formações, foram focalizadas.

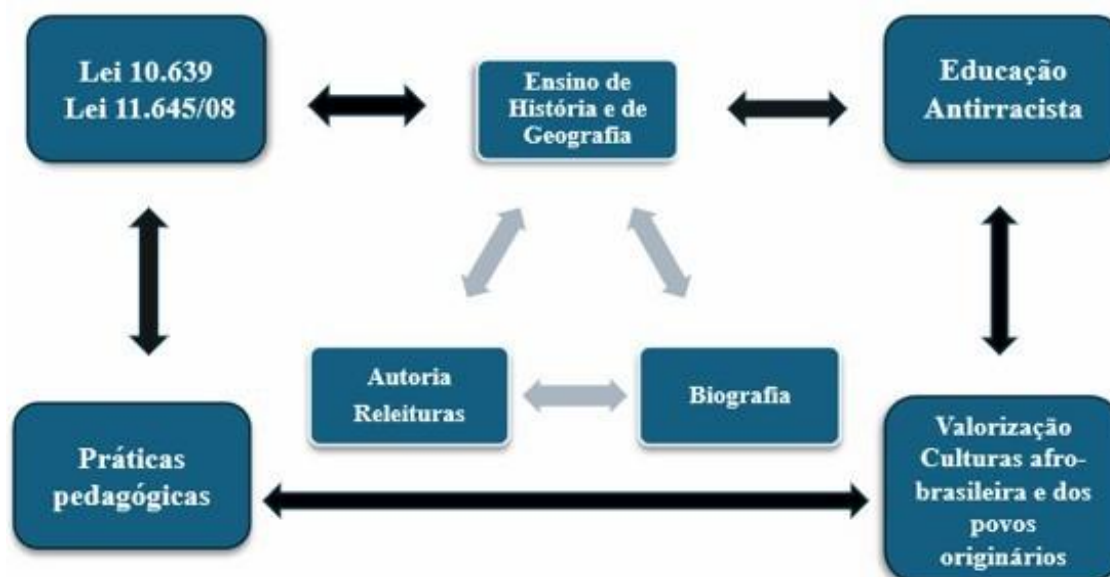
As releituras das obras, pelos estudantes, podem ser compreendidas como peças fundamentais do projeto “Combinando Palavras”, visto que possibilitavam o despertar da criatividade. No decorrer dos dois anos foi possível a produção de

releituras de poesias e narrativas em letras de música, peças de teatro, textos para declamações, produções de obras iconográficas (desenhos, pinturas ou artes gráficas, além de curta metragens).

Ao término das atividades, todos os trabalhos foram apresentados para as autoras e para uma plateia com discentes e docentes da citada escola, no Teatro Municipal de Ribeirão Preto, durante o evento da feira.

**Quadro 1 - Esquema visual do projeto Combinando Palavras na ETEC José
Martimiano da Silva**

Projeto Combinando Palavras



Fonte: Elaboração dos autores, 2024

5 O detalhamento das práticas pedagógicas

Toda prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]” (Veiga, 1992, p. 16). Desta forma, as práticas dos professores de História e de Geografia envolvem relações sociais entre os conteúdos estudados, os fenômenos sociais e o desenvolvimento de ações que visam à aprendizagem dos sujeitos escolares para sua interpretação de mundo em uma perspectiva de formação cidadã. No caso das práticas pedagógicas desenvolvidas na ETEC José Martimiano da Silva, elas têm como foco trabalhar as questões raciais e de valorização das culturas dos povos originários e afro-brasileiros como *modus operandi* para a construção de uma Educação antirracista.

Os professores realizaram o registro do projeto no Plano de Trabalho Docente (PTD)⁶⁵ de práticas pedagógicas no componente curricular de História e de Geografia, ligadas às Leis 10.639/03 e 11.645/08, como forma de viabilizar e legitimar a aplicabilidade das referidas legislações no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Em seguida, um cronograma de ações foi estabelecido para o primeiro semestre de cada um dos anos citados. O cronograma respeitou os conteúdos de História e de Geografia prescritos no PTD e no Plano de Curso do Centro Paula Souza.

⁶⁵ O PTD norteia os conteúdos, as práticas pedagógicas e os projetos que são desenvolvidos pelos professores da ETEC em um ano letivo. No presente caso, as ações foram explicitadas para as turmas dos segundos anos do Ensino Médio-Técnico.

Quadro 2 – Síntese das ações desenvolvidas em História e Geografia - 2023 e 2024

História	Geografia
Estudo sobre a biografia das autoras e sua constituição como sujeitos.	Autoria e escrita da mulher (afro-brasileira e indígena).
A obra e suas convicções de mundo e sociedade.	Estudos críticos de trechos das obras com ênfase nas diversas temáticas.
A Invasão, a colonização da América e o processo de escravidão (África – América).	O genocídio dos povos negros e indígenas, a organização espacial dos povos e os conflitos de terras contemporâneos.
Racismo estrutural e o empoderamento dos negros.	Os impactos socioambientais em terras indígenas e a visão sustentável dos povos.
Momento das aulas para leitura, debate de ideias e organização das releituras dos estudantes para as autoras no Teatro Municipal.	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024

A subjetividades dos estudantes foi respeitada durante toda a prática pedagógica. A interpretação das obras e a autoria nortearam o tipo de trabalho pedagógico desenvolvido. Nesse contexto, o roteiro para as apresentações contou com uma abertura feita por um membro da Feira Internacional do Livro de Ribeirão Preto, uma sala disponibilizada para o “bate-papo” com as autoras, as apresentações culturais dos estudantes, uma mostra de vídeos de releituras, apresentações culinárias produzidas pelos estudantes do curso de Nutrição e Dietética/Gastronomia da mesma unidade escolar, o convite à palavra dos professores coordenadores do projeto na ETEC e a finalização do evento com algumas homenagens.

6 A prática pedagógica com obras da autora Cristiane Sobral

No ano de 2023, a autora selecionada pelos organizadores do Projeto “Combinando Palavras” foi Cristiane Sobral⁶⁶. Segundo Assunção (2017, p. 11), a escrita da referida autora

[...] proclama o compromisso sociopolítico e histórico de produzir uma literatura afrodescendente em que o eu-lírico assume a postura de pertencimento e de construção de uma identidade de mulher negra. Na construção desse projeto, Sobral utiliza uma linguagem feminina generificada para falar de seus desejos ou angústias de mulher e um discurso instituinte da africanidade.

Os docentes trabalharam com os estudantes das cinco turmas dos segundos anos do Ensino Médio-Técnico (M-tec) e com a turma do segundo ano do curso Técnico de Nutrição e Dietética da já citada escola, releituras de poemas e contos da autora. Houve um ‘entrelaçamento’ nos componentes curriculares de História e de Geografia com aspectos da Literatura. Segundo Sobral (2020, p. 19), a literatura da mulher negra, é como

[...] a oportunidade de ter outros pontos de vista. De ouvir vozes que normalmente são silenciadas desde quando a gente começa a sentar nos bancos escolares. A gente conhece a mulher negra de Jorge Amado, a mulher negra de Aluísio Azevedo, O Cortiço. Mas a gente não conhece a mulher negra escrita por Carolina Maria de Jesus, a escrita por Cristiane Sobral. O que tem de novidade na literatura brasileira? É a literatura negra. Isso enriquece a literatura brasileira.

⁶⁶ Mais informações sobre a autora e sua obra podem ser encontradas em: <https://www.livrovivorp.com/cristiane-sobral>

Cristiane Sobral enfatiza temas relevantes, como a condição e o empoderamento da mulher negra, a ancestralidade, a diversidade do amor e a ideia da superação das mazelas sociais e raciais por meio da resistência cotidiana.

O poema que inaugurou o projeto com os estudantes foi “Eu não vou mais lavar os pratos”, que, segundo Assunção (2017, p. 6),

revela a mudança de atitude da mulher em relação ao companheiro a partir do momento em que passa a tomar consciência de seu papel na relação e na sociedade através da leitura.

No caso das turmas de Administração, Automação Industrial, Design de Interiores, Recursos Humanos e Eletrotécnica, as obras lidas da autora foram: Eu não vou mais lavar os pratos (2010), Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz (2014), Tapete Voador (2016), Terra Negra (2017) e Amar antes que amanheça (2021).

Após as leituras, os estudantes organizaram-se em grupos para criar produções artístico-culturais. As imagens a seguir ilustram algumas das ações e das produções, conforme apresentado a seguir.

Figura 1 – 2º ano M-tec em momento de planejamento das ações do projeto Combinando Palavras



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Figura 2 – Releitura feita a partir da obra de Cristiane Sobral



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Entendemos que o fazer, estudar, investigar e orientar construiu a prática pedagógica a fim de ter como materialidade as produções dos estudantes como manifestações concretas de aprendizagem e de ideias que a autora revelou em sua obra. Neste sentido, concordamos com Leite (2021, p. 109) que a obra de Cristiane Sobral,

ao resgatar o passado e estabelecer uma relação dialógica entre a poesia de Cristiane Sobral e as vozes poéticas que, em seus tempos, questionaram a escravidão, foi possível refletir e vislumbrar o percurso atravessado pela mulher negra para que esta tomasse a palavra, transgredindo a posição de silenciada para ocupar o lugar de protagonismo na literatura [...] a poesia de Cristiane Sobral tem subvertido o silenciamento ao constituir-se como uma forma de transgressão e resistência, contra a predominância canônica, contra a invisibilidade, o preconceito, o estereótipo e as concepções racistas cristalizadas.

A produção dos estudantes foi materializada em diversas formas de imagens, representadas por desenhos, pinturas e colagens. Recorrendo à leitura dessas imagens, é possível observar a apreensão dessas ideias-sínteses da autora por parte dos estudantes. Joly (1996, p.48) destaca que a imagem é uma linguagem específica e heterogênea e com seus signos bem particulares. Assim, sob nossa ótica, a expressão da autora foi apreendida e decodificada pelos estudantes.

Na figura 2 é retratada uma mulher negra de perfil diante de cacos de louças que nos remete ao poema que dá título ao livro de Cristiane Sobral “Não vou mais lavar os pratos”. Ela usa um colar preto e há um fundo feito com folhas impressas, como páginas de um livro, sobre as quais foram colados pedaços de pratos quebrados. No poema, a autora escreve que, após descobrir a leitura, não vai mais lavar os pratos, ou seja, ficar submissa ao marido que representa a sociedade racista e patriarcal que a cerca

Figura 3 – Releitura feita a partir da obra de Cristiane Sobral



Fonte: Arquivo dos autores, 2023

Figura 4 – Releitura feita a partir da obra de Cristiane Sobral



Fonte: Arquivo dos autores, 2023

Silva (2024) destaca que no conto “Charme”, da obra “Caixa Preta”, Sobral (2023) aborda a autoestima da mulher negra. Nesse texto, há um trecho em que a mãe lembra à filha que ela é negra e que ela deve se orgulhar do seu corpo, do seu nariz e do seu cabelo

Você é uma princesa, não dos livros onde a princesa é um brinquedo de príncipes que aparecem para a salvação. Você é uma futura rainha, saiba guerrear nas turbulências da vida, não escolha qualquer um, se não surgirem boas opções, escolha a si mesma, nunca estará só. Você é mais do que vencedora, nossos ancestrais sempre estarão ao seu lado (Sobral, 2023, p. 33).

Diante do exposto, consideramos a prática pedagógica uma ação educativa alinhada à Lei 10.639/03 e 11.645/08 e que promove uma educação antirracista em prol da formação cidadã para os estudantes e professores envolvidos, caminhando no sentido da promoção da igualdade racial.

7 A prática pedagógica com as obras da autora Márcia Kambeba

No ano de 2024, a autora selecionada pelos organizadores do projeto “Combinando Palavras” foi Márcia Kambeba⁶⁷ ¹², uma referência nacional na literatura indígena de engajamento político, histórico, social e estético-literário. Neste sentido, segundo Melo (2021, p. 111),

As literaturas indígenas desenvolvem, no espaço literário, um papel importante de se constituírem como um ato político-literário responsivo de seus representantes que, contrariando a ordem do discurso hegemônico, buscam

⁶⁷ Mais informações sobre a autora podem ser encontradas em: <https://www.livrovivorp.com/marcia-wayna-kambeba>

romper com o pensamento colonial, eurocêntrico, de dominação que, de todas as formas, tentou relegar os povos aborígenes ao esquecimento, à margem social e, na escrita diplomática da história oficial do país, a uma visão estereotipada, de teor nacionalista e europeizado, pouco condizente com as verdadeiras identidades deles.

Os professores desenvolveram os trabalhos a partir de duas obras da autora, “Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade” (2018) e “O lugar do saber” (2018), propondo a discussão de conceitos, como ancestralidade, identidade, pertencimento e valorização das culturas dos povos originários. De acordo com Melo (2021, p. 119),

Em sintonia com a sua vivência pessoal, Márcia Kambeba demonstra estar preocupada em reescrever as identidades dos povos indígenas, em uma perspectiva coletiva, plural e dinâmica, denunciando os preconceitos e os desrespeitos contra as culturas, as crenças e os territórios indígenas e, nesse movimento de contracultura que questiona os pensamentos hegemônicos, racistas e etnocidas, cultivando e fortalecendo as memórias e as tradições ancestrais que lhe representam. Ela consegue trazer à tona as vozes dos povos indígenas, as quais mantêm vivo em seu ser a chama da ancestralidade dos valentes guerreiros.

Neste contexto, os professores desenvolveram com os estudantes das seis turmas dos segundos anos do Mtec e com duas turmas do Curso Técnico⁶⁸ releituras de poemas e contos da citada autora. A releitura desenvolvida valorizou o processo de autoria, de criação estética e de protagonismo dos estudantes e os relacionou, de forma profunda e sensível, à biografia e às obras de Kambeba.

⁶⁸ Nos anos de 2023 e 2024 as turmas de M-tec de Administração, Secretariado, Eletrotécnica, Automação Industrial, Recursos Humanos e Edificações juntamente com os estudantes dos cursos técnicos de Nutrição e Dietética e de Gastronomia realizaram o projeto.

Figura 5 – Releituras feitas a partir da obra de Márcia Kambeba



Fonte: Arquivo dos autores, 2024

Figura 6 – Releituras feitas a partir da obra de Márcia Kambeba



Fonte: Arquivo dos autores, 2024

O trabalho com as obras atendeu amplamente à Lei nº 11.645/08 ao permitir adentrar no mundo da cultura e da literatura indígena por meio dos componentes curriculares de História e de Geografia. Assim, concordamos com Silva e Costa (2018, p. 152) sobre a importância do respeito à diversidade cultural quando afirmam que

é condição essencial para a sobrevivência e cidadania dos povos indígenas, que representam um rico patrimônio sociocultural do país. Conhecer, preservar e respeitar as histórias e as culturas indígenas deve fazer parte da formação de todo cidadão brasileiro.

Essa prática pedagógica inseriu-se em um contexto de valorização das culturas dos povos originários, na qual foi desenvolvida com auxílio das reflexões teórico-metodológicas trazidas pelo estudo de Gallo (2024) acerca das representações

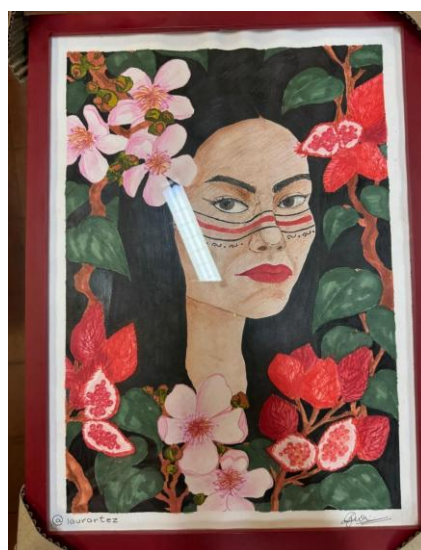
dos povos indígenas em livros didáticos de História e Geografia. Durante o processo criativo e de releitura com os estudantes, figuras e situações apresentadas foram escolhidas para ampliar a percepção e o entendimento dos alunos sobre as culturas dos povos originários para, em seguida, focalizar no povo Kambeba.

Figura 7 – Releitura feita a partir da obra de Márcia Kambeba



Fonte: Arquivo dos autores, 2024

Figura 8 – Releitura feita a partir da obra de Márcia Kambeba



Fonte: Arquivo dos autores, 2024

Ao término da leitura das obras selecionadas, os estudantes produziram trabalhos artístico-culturais, e por meio de produção de imagens expressaram aquilo que foi apreendido após o contato com as obras.

Nas figuras 7 e 8 estão retratadas mulheres dos povos originários em meio à natureza. Na primeira, vê-se uma dessas mulheres em um fundo preto. Ela tem os cabelos longos e soltos e usa uma tiara de penas do povo Kambeba. No seu ombro esquerdo está pousado um pássaro azul e à sua frente há um filhote de onça pintada. Os três têm as suas cabeças pegando fogo. Na mulher, é a sua tiara que está em chamas.

Márcia Kambeba é também uma mulher amazonense, geógrafa e envolvida em lutas políticas. Sua obra reflete a resistência do povo Kambeba na manutenção das suas tradições, mas também a de todos os povos originários brasileiros nesses seus mais de quinhentos anos de invasão e de tomada de suas terras. O fogo também pode se reportar aos incêndios⁶⁹ ocorridos nos últimos anos nos biomas brasileiros, como na Amazônia, no Pantanal e no Cerrado, onde vários desses povos habitam.

Na segunda imagem, Márcia Kambeba é retratada em meio a flores, frutos e folhas, remetendo a algumas obras da pintora mexicana, Frida Khalo⁷⁰, como o Autorretrato (Figura 9) com macacos, de 1938.

⁶⁹ Mais informações podem ser encontradas no artigo de Marcos Buckeridge no Jornal da USP, edição de 16/09/2024, sobre os incêndios nos três biomas citados. <https://jornal.usp.br/articulistas/marcos-buckeridge/as-varias-faces-dos-incendios-no-brasil/>

⁷⁰ Biografia de Frida Khalo produzida pelo site Brasil Escola, do UOL. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/frida-kahlo.htm>

Figura 9 - Autorretrato de Frida Khalo



Fonte: Tote Art, 2021.

A presença da obra de Márcia Kambeba na sala de aula está dentro dos parâmetros da Lei 11.645/08, tendo em vista a discussão sobre cultura e resistência dos povos originários ao longo da história brasileira. Segundo Melo (2021, p. 120), a obra de Marcia Kambeba apresenta uma possibilidade de

incitar nos leitores não indígenas que saiam de sua zona de conforto, cujos textos literários tendem a representar perspectivas de leitura dentro da lógica cultural hegemônica e legitimada, e venham a experimentar, em termos literários, outras possibilidades de entenderem e respeitarem o mundo, a vida, o outro, e outras formas de pensamentos, bem diferentes do que se possa imaginar.

Os estudantes em contato com a biografia e com as obras de Márcia Kambeba, realizaram leituras coletivas e individuais e tiveram momentos para organizar releituras com autonomia e autoria, mediados por conteúdos e junto a seus professores de História e Geografia. Conseguiram, assim, entender “outros

mundos” e outras formas de pensar e de estar no mundo. Desta forma, o trabalho iniciado em fevereiro de 2024 culminou na materialização de releituras inéditas e profundas por parte dos estudantes no palco do Teatro Municipal de Ribeirão Preto, conforme ilustram as figuras 10, 11 e 12, a seguir:

Figura 10 - Apresentação dos estudantes no Teatro Municipal de Ribeirão Preto/SP



Fonte: Fundação do Livro, 2024

Figura 11 - Apresentação de dança de releitura de poemas de Márcia Kambeba



Fonte:

Arquivo pessoal dos autores, 2024

Arquivo

Figura 12 - Releituras gastronômicas de poemas de Márcia Kambeba



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2024

As figuras 11 e 12 explicitam dois momentos ímpares da culminância do projeto quando estudantes do segundo ano do curso de Design de Interiores realizaram uma dança baseada na obra “Ay Kakyri Tama”, de Márcia Kambeba, como forma de crítica social à desvalorização da natureza e à sua mercantilização na sociedade capitalista. Em outros momentos, estudantes dos cursos de Técnico de Gastronomia e Mtec de Nutrição apresentaram releituras gastronômicas inspiradas na obra “O lugar do Saber”.

Assim, consideramos que o projeto “Combinando Palavras”, realizado com estudantes da ETEC José Martimiano da Silva, por meio dos componentes curriculares de História e de Geografia, em uma perspectiva de ensino crítico para a formação cidadã, atendeu às demandas de práticas pedagógicas alicerçadas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Algumas considerações finais (para não concluir)

Há um cenário inegável de persistência do racismo em amplos aspectos do nosso cotidiano e nas instituições sociais. Além disso, existe a hegemonia da branquitude sobre a pluralidade e diversidade das manifestações afro-brasileiras e indígenas. O contexto é de luta e de resistência constante por meio do desenvolvimento de uma Educação antirracista e de reconhecimento e valorização dos saberes tradicionais, apoiada em legislações nacionais, em diálogos e

práticas pedagógicas e em conhecimentos científicos.

Entendemos a Educação e a Escola como caminhos inexoráveis para a promoção de uma sociedade amparada na justiça social e no combate a todas as formas de preconceito e discriminação, e em especial, ao racismo. Neste sentido, as práticas pedagógicas expostas estão alinhadas à concepção explicada no texto. Práticas essas promovidas por meio de uma ampla relação entre a Feira Internacional do Livro de Ribeirão Preto-SP, o projeto “Combinando Palavras” e a escola ETEC José Martimiano da Silva.

As ações educativas continuam sendo desenvolvidas na busca por aplicar e desenvolver elementos presentes nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, com estudantes de diferentes faixas etárias e em diversas unidades de ensino de Ribeirão Preto-SP. Embora trilhadas por modos distintos, as práticas buscam a promoção e a visibilidade das culturas afro-brasileira e dos povos originários, colocando os estudantes como agentes ativos do conhecimento e criando uma conduta cultural antirracista e de valorização dos saberes tradicionais.

O estudo das biografias e as releituras das obras das autoras Cristiane Sobral e Márcia Kambeba indicaram, sob nossa ótica, que elas são importantes para o reconhecimento e a valorização das culturas afro-brasileira e dos povos originários na cultura escolar. As práticas envolveram aproximadamente mil estudantes e possibilitaram leituras e

interpretações à luz de conhecimentos científicos, históricos e geográficos. Tal processo, que envolveu a construção de releituras autorais de modo criativo, avaliamos como produtivo, inédito e profícuo por ter sido desenvolvido de modo interdisciplinar e possibilitando a aquisição de novos conhecimentos sobre os povos e seus territórios no Brasil.

Referências

ASSUNÇÃO, R. C. B. O discurso afrofeminino em Não vou mais lavar os pratos, de Cristiane Sobral. In: FERREIRA, E.; BEZERRA FILHO, F.J.; COSTA, M.T.A. (Org.). *Literatura e cultura afrodescendente e indígena: Brasil, Caribe, Colômbia e Estados Unidos*. Vol. 5. Teresina: UESPI, 2017.

AUTORRERTATO com monos. *Tote Art*, S.L., dez. 2021. Disponível em: <https://totenart.pt/blog/wp-content/uploads/2021/12/autorrertato-con-monos.jpg>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BENTO, C. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BITTENCOURT, C. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BLACK POWER. Coleção Black Power Brasil, c.2020. Disponível em: <https://www.editoramostarda.com.br/produto/kit-black-power-brasil/>. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. *Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República do Brasil*, Brasília, 10 jan.2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 003/2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CBE 014/2015*. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31071-cne-ceb-parecer-n015-2015-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 14 dez. 2024.

BUCKERIDGE, M. As várias faces dos incêndios no Brasil. *Jornal da USP*, 16 set. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=805235>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-

metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, [S.L.], ano XXI, n. 72, p. 197-230, ago. 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/xGMSnNdj7LYCdPrgFNp7C5Q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FANELLI, G. C. R. *A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular*. Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018, p. 26. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21368> Acesso: 14 dez. 2024.

Fundação do Livro e Leitura de Ribeirão Preto. Disponível em: <https://www.fundacaodolivroeleiturar.com/combinandopalavras>. Acesso em: 17 dez. 2024.

GALLO, T. A. *Os povos indígenas do Brasil em livros didáticos interdisciplinares de História e Geografia*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639/2003*. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, Cultura e Alteridade: Imagens do Outro. *Cadernos de Pesquisa*, [S.L.], n. 107, p. 41-78, julho 1999.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 1996.

KAMBEBA, M. Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade. 2. ed. São Paulo: Pólen, 2018. In: KAMBEBA, M. *O Lugar do saber*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018.

MELO, C. A. Márcia Wayna Kambéba e as literaturas indígenas no Brasil. *Revista de estudos de literatura, cultura e alteridade*, Igarapé, v. 14, p. 106-122, 2021.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NUNES, S. M. M. *A implementação da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos no município de Ribeirão Preto-SP*. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

OLIVEIRA, K. D. S. *Cristiane Sobral: uma voz de resistência na poesia contemporânea*. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Estadual de Montes Claros, Monte Claros, 2021. Disponível em:
<https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/12/2022/05/CRISTIANE-SOBRA-UMA-VOZ-DE-RESISTENCIA-NA-POESIA-CONTEMPORANEA-Karen.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, 2005. pp. 117-142.

REVIDE. Entre histórias. *Revide*, Ribeirão Preto, 18 set. 2020. Disponível em:
<https://www.revide.com.br/noticias/revista/entre-historias/#:~:text=Uma%20hist%C3%B3ria%20de%20sucesso%20come%C3%A7ou%20a%20ser,j%C3%A1%20tinha%20mais%20que%20dobrado%2C%20tendo%20a>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ROCHA, S.; SILVA, J. A. N. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e

experiências pedagógicas. *Revista da ABPN*, Goiânia, v. 5, n. 11, p. 55-82, jul./out. 2013.

RODRIGUES, T. C. *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990*. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1499>. Acesso: 14 dez. 2024.

SANTOS, E. F.; PINTO, E. A. T.; CHILINÉA, A. M. A lei 10.639/03 e o Epistemicídio:

relações e embates. Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. *Educação & Realidade*, [S.L.], v. 43, n. 3, p. 949-967, 9 abr. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/?lang=pt>. Acesso: 13 jun. 2023.

SANTOS, M. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: SECAD/MEC (org.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação para todos, 2005. p.205-229.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: Lerner, Júlio. *O Preconceito*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo (IMESP), 1997. p.133-144.

SANTOS, S. A. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. 2007. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1973>. Acesso: 14 dez. 2024.

SILVA, M. F. L. Caixa Preta Literária. *Literafro*, S.l., 20 ago. 2024.

Disponível em:
<http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ficcao/1954-cristiane-sobral-caixa-preta-literaria>. Acesso em: 12 dez.2024.

SILVA, G. J.; COSTA, A. M. R. F. M. *Histórias e culturas indígenas na Educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVÉRIO, V. R. A (re)configuração no nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005. p. 87-108.

SOBRAL, C. *Caixa preta: 16 contos*. São Paulo: Editora da Autora, 2023.

SOBRAL, C. *Não vou mais lavar os pratos*. Brasília: Athalaia, 2010.

SOBRAL, C. Entrevista. Entrevista concedida a Maíra Valério e Rebeca Borges. *Traços*, Brasília, nº 73, p.12-25, ano 5, fevereiro/2020.

SODRÉ, M. Cultura e Educação. In: *Reinventando a Educação: Diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 15-79.

SOUSA, F. M. N. Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito. In: BRASIL. *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639/2003*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 105-119.

THEODORO, M. Relações Raciais, Racismo e Políticas Públicas no Brasil Contemporâneo. *Revista de estudo & pesquisa sobre as américas*, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 205-219, ago. 2014.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas, Papirus, 1992.

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 Campani

<https://orcid.org/0000-0002-4524-7694>

Email: adriana_campani@uvanet.br

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com doutorado pela Universidade Federal do Ceará e Estágio de Doutorado na Universidade de Lisboa-UL (2008). Tem Pós-doutorado em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho em Portugal. É professora associada da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), onde foi coordenadora de área do Curso de Pedagogia Intercultural Cuiambá Magistério Indígena Tremembé/Programa PARFOR. Atualmente coordena o Curso de Licenciatura Indígena Tremembé em Linguagens e Códigos ofertado pela UVA no Parfor Equidade. Coordena o OBSERVA-IN - Observatório de Práticas Pedagógicas Inclusivas Interculturais e Inovadoras.

Adriana Cristina de Godoy

<https://orcid.org/0009-0004-0908-069X>

<http://lattes.cnpq.br/3025583951063329>

adrianagodoyxvi@gmail.com

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto na Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP) em 2013. Graduada

em Direito pela Faculdade de Direito de Franca (2001) e em História pela Faculdade de História Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (FHDSS/UNESP/Franca) em 1998. Pesquisadora do Grupo de Estudo da Localidade - Grupo ELO, da Universidade de São Paulo (USP). Professora de História na Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto/SP.

Andrea Coelho Lastória

<https://orcid.org/0000-0002-0060-0116>

<http://lattes.cnpq.br/6592011271248846>

lastoria@usp.br

Livre Docente em Educação, na área de Ensino de Geografia, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - Universidade de São Paulo - USP. Mestre e Doutora em Educação, na área de Metodologia de Ensino, pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP de Rio Claro. Professora Associada da USP, efetiva no Departamento de Economia, Administração e Sociologia - LES, na Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" - ESALQ. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ecologia Aplicada do Centro de Energia Nuclear na Agricultura - CENA e Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz - ESALQ - USP e Professora do Programa de Pós - Graduação em Educação da

FFCLRP - USP. Coordenadora do Grupo de Estudo da Localidade - Grupo ELO, da Universidade de São Paulo (USP).

Ana Cristina Alves Balbino

<https://orcid.org/0000-0003-3172-7942>

ana100balbino@gmail.com

Doutora em História pela PUC/SP. Professora de História e Pedagogia EAD da UNIP.

Criselli Maria Montipó

<https://orcid.org/0000-0003-2697-5685>

criselli@gmail.com

Graduada em Jornalismo pelo Centro Universitário de União da Vitória (Uniuvi). Doutora e mestre em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de pós-doutorado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integrante do Grupo de Pesquisa Click – Comunicação e Cultura Ciber da Universidade Federal do Paraná e do grupo de estudos Jornalismo e Direitos Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina.

Cristiane de Andrade Buco

Doutora em Arqueologia pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Vila Real, Portugal / MAE-USP, São Paulo, Brasil.

Superintendente do Iphan no Ceará. <https://orcid.org/0000-0002-0909-7254> Email: cristiane.buco@iphan.gov.br

Emerson Freire

<https://orcid.org/0000-0001-5449-2002>

Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas e em Filosofia pela Université de Paris 1 - Panthéon Sorbonne - França, e concluiu seu mestrado em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas em 2002. Realizou pesquisa de Pós-doutorado no Departamento de Sociologia da Unicamp entre 2014 e 2016. Foi ganhador do Prêmio Rumos Pesquisa do Instituto Itaú Cultural em seleção nacional, prêmio este destinado ao fomento de pesquisadores em artemídia. Atualmente é professor e pesquisador no Mestrado em Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e coordena o grupo de pesquisa Concepções e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica. Atua também na Fatec São Paulo e na Fatec Jundiaí, onde coordena o Núcleo de Estudos de Tecnologia e Sociedade (NETS). Possui experiência na área de Educação Profissional e Tecnológica, atuando nos temas: tecnologia, educação e sociedade; fundamentos da formação profissional e tecnológica; arte, cultura e educação tecnológica. Interessa-se pelas relações sociotécnicas produzidas no âmbito das produções artísticas que tematizam ou operam com as tecnologias contemporâneas, tendo artigos publicados e

participado em eventos nacionais e internacionais sobre o assunto.

Francisco Lucas de Sousa Lima

<https://orcid.org/0009-0009-0452-3435>

franciscoluks3d@gmail.com

Licenciatura em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Possui Mestrado em Geografia com ênfase no professor indígena pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Professor formador do curso Pedagogia Cuiambá Magistério Intercultural Tremembé.

Gabriel Frechiani de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0003-3528-2944>

gfrechiani@hotmail.com

Doutor em Arqueologia pela UFS. Servidor do Estado do Piauí e do município de Floriano-PI.

Heitor Antônio Paladim 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.

José Falcão Sobrinho

<https://orcid.org/000-0002-7399-6502>

falcao.sobral@gmail.com

Pesquisador de produtividade nível 2 do CNPq. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA e professor Permanente do PRODEMA - Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFC. Pós-doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Geografia Física pela Universidade de São Paulo (USP -2006) e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU - 2001) é Líder da Rede de Pesquisa e Extensão do Semiárido/RPES/CNPq. Membro da Rede de Pesquisadores Norte e Nordeste de Geografia/RENNEGEO e da Rede Nós Propomos. Associado na União de Geomorfologia Brasileira - UGB. Coordenador de projetos apoiados pelo PRODETAB, CNPq, CAPES, FUNCAP. Participa de convênios com as Universidade de Lisboa e Évora.

Foi Pró-Reitor de Extensão da UVA (2009 - 2012) e Diretor do CCH/UVA (2007 -2009). Membro da Câmara de Assessoramento da FUNCAP e do CNPq. Na pesquisa, atua principalmente no ambiente semiárido, enfatizando o mapeamento do relevo e os processos erosivos. Pesquisa sobre as tecnologias de convivência com o ambiente semiárido e Educação Contextualizada no Ambiente Semiárido. No ensino, enfatiza as bases teóricas da Geografia Física e as abordagens naturais no ensino da Geografia. Nas atividades de extensão desenvolve ações nas escolas públicas, coordenando projetos de Feiras de Ciências e Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Desenvolve projetos voltados às tecnologias sociais em comunidades. É Editor da Revista William Morris Davis - Revista de Geomorfologia e do International Journal Semiarid. Editor chefe da Série Geografia do Semiárido.

Luiza de Nazaré Mastop de Lima

<https://orcid.org/0009-0009-3645-7612>

luizamastop@unifesspa.edu.br

Professora Associada na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, licenciada e bacharel em Ciências Sociais, mestre em Antropologia e doutora em Antropologia Social. Possui experiência na área de Etnologia Indígena e Antropologia Rural, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão com povos indígenas e povos e comunidades tradicionais no Território Sul e Sudeste do Pará e no Baixo Tocantins nos temas:

identidade; identidade étnica; conhecimentos tradicionais e educação escolar; políticas de ações afirmativas para indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais; organizações sociais.

Marcelo Gaudêncio Brito Pureza

<https://orcid.org/0000-0001-9282-8312>

gaudencio@unifesspa.edu.br

Professor Adjunto pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Professor pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI. Licenciado e Bacharel em Geografia. Mestre em Educação. Doutor em Geografia Humana. Possui experiência na educação básica. Desenvolve pesquisa nos temas: Currículo e Formação de Professores de Geografia, Ensino de Geografia, Educação Inclusiva, Educação Escolar Indígena e Território Indígena.

Marcial Cotes

<https://orcid.org/0000-0002-6345-3715>

mcotes@uesc.br

Doutor em Pedagogia do Esporte e do Lazer pela UFSC. Professor Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e docente no Programa de Pós-Graduação em História da UEFS.

Mateus de Almeida Prado Sampaio

<https://orcid.org/0000-0002-5415-4254>

sampamateus@gmail.com

Professor contratado do Curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades (DGTH) do Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB) da Universidade Federal de São Carlos – Campus de Sorocaba (UFSCar). Pesquisador Associado à Rede DATALUTA (UNESP), Rede de Pesquisas sobre Regiões Agrícolas (REAGRI, UFRJ) e grupo “Questão Alimentar” da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB – seção local São Paulo). É Doutor em Geografia Humana pela USP e Pós-Doutor em Geografia pela FCT-UNESP (campus de Presidente Prudente).

Mauro Alexandre Farias Fontes

<https://orcid.org/0000-0002-7759-7525>

mauro.farias@ufape.edu.br

Doutor em Arqueologia pela UFPE e Professor Associado III de Letras/Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE e Permanente do Parque na UNIVASF..

Myrian Regina Del Vecchio-Lima

<https://orcid.org/0000-0002-1833-2332>

myriandel@gmail.com

Graduada em Jornalismo pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e bacharel em Direito pela Universidade

Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo. Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com pós-doutoramento em Jornalismo Digital na Université Lyon 2 (França). Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa Click – Comunicação e Cultura Ciber.

Nankupé
(@nankupetupinambafulkaxo)

Tupinambá

Fulkaxó



[HTTPS://WWW.INSTAGRAM.COM](https://www.instagram.com/nankupetupinambafulkaxo)
NANKUPETUPINAMBAFULKAXO

Nankupé Tupinambá Fulkaxó – J. Moreira, é indígena do povo Tupinambá do litoral norte da Bahia, filho de pai Tukano e mãe Tupinambá, é Tupinambá de raiz e Fulkaxó por acolhimento, é um dos precursores da retomada Tupinambá em Massarandupió, Entre Rios – BA, presidente da Associação indígena Portal Tupinambá, liderança da aldeia indígena Tekoá Tupinambá, Juiz Natural do Tribunal Originário Abya Yala de Justicia – TOAJ, participou do processo de retomada e auto demarcação de seu povo e está inserido nas lutas em defesa dos povos originários, das mudanças climáticas e dos direitos humanos. Nankupé, é graduado em química industrial, engenharia química, economia e jornalismo, é graduando em

filosofia na Universidade Católica de Salvador – UCSAL e mestre em história (Educação Africana, Povos Indígenas e Culturas Negras), pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB e Doutorando em comunicação na Universidade de Brasília - UnB. É jornalista, escritor, poeta, palestrante, conferencista e pesquisador, é voluntário do Greenpeace Brasil, 342 Amazonia, ISA – Instituto Socioambiental e da Anistia Internacional. Dedica-se a pesquisa, escrita e ao ativismo pelas causas sociais, defesa dos direitos dos povos originários, defesa do meio ambiente e dos direitos humanos, tendo escolhido a literatura como fonte e ferramenta de educação, conscientização política, luta e resistência.

Odair Ribeiro de Carvalho Filho

<https://orcid.org/0000-0002-7840-6153>

<http://lattes.cnpq.br/4507011043218938>

or.cf@hotmail.com

Possui graduação em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007), graduação em Geografia pela Universidade Metropolitana de Santos (2014), mestrado em Programa de pós-graduação em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - USP (2020). Membro do grupo do Estudos da Localidade – ELO/USP, Professor de geografia - ETEC José Martimiano da Silva.

Ozeias de Almeida Santos

<https://orcid.org/0009-0001-0354-8990>

ozeias.santos@enova.educacao.ba.gov.br

Quilombola do Território Paus Altos e Santa Cruz no município de Antônio Cardoso - BA. Graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Gestão Estratégica em Políticas Públicas (UNICAMP). Mestre em Geografia na área de Planejamento Territorial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutor em Geografia Humana na Universidade de São Paulo (USP). Professor de Geografia da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Pesquisador de Territórios Quilombolas e produção do espaço agrário no estado da Bahia. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa: Conexões Epistemológicas e Saberes de Gaia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo de Pesquisa Geografia e Gênero: família e trabalho do Programa de Pós-graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (USP). ORCID; e-mail:

Pedro Paulo A. Funari

<https://orcid.org/0000-0003-0183-7622>

ppfunari@unicamp.br

Doutor em Arqueologia pela USP e Professor Titular de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Rejane Maria Lima de Sousa

<https://orcid.org/0000-0003-4503-766X>

rejanecamocim@gmail.com

Possui Mestrado Acadêmico em Geografia (2024), Especialização em Psicopedagogia Institucional (2004) e Graduação em Licenciatura em Geografia (2002), todos cursos feito pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. É professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará desde 2004. Atualmente é assistente técnico-pedagógica da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância - CODED/CED. Pesquisa a importância da Etnogeomorfologia no ensino de Geografia na educação básica e as tecnologias das comunidades tradicionais no semiárido. Atuou como representante discente do Colegiado do PROPGEU-UVA (2022-2024). Tem experiência na Educação Superior como professora de Geografia temporária no Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú - IVA. Tem experiência em tutoria de curso a distância no Instituto Federal do Ceará. Tem trabalho de pesquisa premiado no XVIII Encontro de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual Vale do Acaraú com o tema: "A aula de campo como método de ensino possível para a modalidade semipresencial da educação de jovens e adultos". É professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará desde 2004 e atualmente está lotada na Coordenadoria Estadual de Formação Docente e

Ensino à Distância Coded/CED como assistente técnico-pedagógica.

Rodrigo Matheus Silva

<https://orcid.org/0009-0002-3071-1754>

<http://lattes.cnpq.br/7111571438744483>

rodmsilv@yahoo.com.br

Possui graduação (2004), mestrado (2007) e doutorado (2013) em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho [Franca]. Atualmente é docente efetivo no Centro Paula Souza e professor do Ensino Básico na Secretaria Municipal de Educação do Município de Ribeirão Preto, ministrando aulas no Ensino Fundamental e Médio. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República e História Regional do Brasil, com pesquisas desenvolvidas nos seguintes temas: História Regional (Franca).

Sandra Maria Maciel Nunes

<https://orcid.org/0000-0001-7978-1724>

<http://lattes.cnpq.br/8417208494489543>

sandramaciel1968@gmail.com

Formada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (CEUCLAR). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia,

Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) na Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Grupo de Estudo da Localidade - Grupo ELO, da Universidade de São Paulo (USP).

Silvia Regina Monice Garcia

<https://orcid.org/0009-0007-6465-9129>

silviamirina@gmail.com

Graduada em Sociologia - UNIP (2021) e pós graduanda em Psicologia USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2023). Membro eleita do COMPIR - Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Santo André. Co-fundadora do Nhande vae'eté ABC- movimento indígena multiétnico do ABCDMRR. Liderança do povo Guayana-Muiramomi do Território de Ca'aguassu (ABCDMRR), Pesquisadora da história e traduções culturais do Povo Guayana-muiramomi.

Sueli Soares dos Santos Batista

<https://orcid.org/0000-0001-8126-9615>

Realizou pós-doutorado no Depto. de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp (2012). Realizou pós-doutorado na Escola de Comunicação e Artes da USP com a temática das relações entre juventude, educação, cultura e trabalho (2022-2023). Possui mestrado (1997) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002). É graduada em História pela USP (1992) e Filosofia pela Unicamp (2007).

Coordena o Núcleo de Estudos em Tecnologia e Sociedade (NETS). Atualmente é professora e pesquisadora do Mestrado Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Leciona nas Fatecs Tatuapé e São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nas seguintes linhas de pesquisa: Avaliação de Políticas Educacionais, Conceitos e contextos socioculturais do trabalho e da tecnologia na interface com a educação, Educação Comparada, Memória e História da educação profissional e tecnológica, Concepções e Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. Faz parte do Grupo de Trabalho de História da Infância e da Juventude da ANPUH-SP pesquisando as relações entre juventude, educação e trabalho. É professora pesquisadora do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (Unicamp) e do Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais - COPPE (UNESP) e do Grupo Teoria Crítica e Formação Ético-Política (Ufscar). Coordenou projeto de pesquisa sobre internacionalização da educação profissional e tecnológica financiado pela Fapesp (Processo 2018/03106-8).

Virgínia Célia Cavalcante de Holanda

<https://orcid.org/0000-0001-6070-7292>

virginia_holanda@uvanet.br

Graduada e Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Doutora em Geografia Humana pela

Universidade de São Paulo (USP). Realizou estágio Pós-Doutoral na linha de Pesquisa: Dinâmica Urbana e Regional junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É Professora Associada da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

Vitor José Rampaneli de Almeida

<https://orcid.org/0000-0001-8470-2672>

vitalm@gmail.com

Doutorando em Planejamento e Gestão de Territórios pela UFABC. Docente da Fundação Escola Álvares Penteado - FECAP.

