

Nelson Russo de Moraes
Lamounier Erthal Villela
Leila Adriana Baptaglin
Alexandre de Castro Campos
Raoni Fernandes Azerêdo
(Orgs.)

Povos Originários e Comunidades Tradicionais

VOLUME 4 | Trabalhos de Pesquisa e de Extensão Universitária



Com respeito aos povos originários assim como das comunidades tradicionais, aqui salientaremos a sua importância organizacional enquanto processo produtivo uma vez que as suas maneiras de “gerenciar” a sua produção até os dias de hoje, aproximam-se do significado de experiências pré-capitalistas (neste prefácio não estabeleceremos quando inicia ou termina este tipo de experiência). Como sabemos, sem nos alongarmos, a institucionalidade capitalista tem como determinante o lucro alcançado em processos competitivos de mercado. Portanto, a competição não só promove o conflito de interesses como, principalmente, a exclusão do outro. Este outro significando não só o agente econômico concorrente, mas, também, a força de trabalho quando ela é julgada não mais necessária no processo produtivo. Por sua vez, a organização do processo produtivo de orientação pré-capitalista não tem como determinante o ganho auferido durante uma operação comercial ou no exercício de uma atividade econômica. A maneira de fazer com que o processo produtivo produza bens ou utilidades para satisfazer as necessidades de dada comunidade, é comunitário portanto, orgânico e com viés participativo no qual o outro está incluído.

Dr. Fernando Guilherme Tenório

Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
Fundação Getúlio Vargas - FGV



Povos originários e comunidades tradicionais

Native peoples and traditional communities

Pueblos originarios y comunidades tradicionales



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

DIRETORES DA SÉRIE:

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

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

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

COMITÊ EDITORIAL E CIENTÍFICO:

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

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

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

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

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

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

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

COMITÊ TÉCNICO

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

Me. Maria Laura Foradori
Universidade Nacional de Córdoba – Argentina

Fernando da Cruz Souza
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Povos originários e comunidades tradicionais

Trabalhos de pesquisa e de extensão universitária

Volume 4

Native peoples and traditional communities:
Research and university extension

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

Organizadores:

Nelson Russo de Moraes
Lamounier Erthal Villela
Leila Adriana Baptaglin
Alexandre de Castro Campos
Raoni Fernandes Azerêdo



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

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

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



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



Série Estudos sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais - 4

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

MORAES, Nelson Russo de; et al (Orgs.)

Povos originários e comunidades tradicionais, vol 4: trabalhos de pesquisa e de extensão universitária [recurso eletrônico] / Nelson Russo de Moraes; et al (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

279 p.

ISBN - 978-65-5917-047-0

DOI - 10.22350/9786559170470

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

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

CDD: 177

Índices para catálogo sistemático:

1. Comunidade e sociedade

177

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR

REITOR

José Geraldo Ticianeli

VICE-REITOR

Silvestre Lopes da Nóbrega

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Fábio Almeida de Carvalho

CONSELHO EDITORIAL

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



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

A Editora da UFRR é filiada a:



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

REITOR

Dr. Sandro Roberto Valentini

VICE-REITOR

Dr. Sérgio Roberto Nobre

Faculdade de Ciências e Engenharia – FCE

Diretor

Dr. Pedro Fernando Cataneo

Vice-Diretor

Dr. Mário Mollo Neto

Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social

Dr. Nelson Russo de Moraes – UNESP – Líder

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

Dr. Renato Dias Baptista – UNESP

Dra. Angélica Góis Morales – UNESP

Dr. Eduardo Festozo Vicente – UNESP

Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior – UFT

Dra. Suzana Gilioli da Costa Nunes – UFT

Dr. Fernando Barnabé Cerqueira – FAG

Dr. Alceu Zoia – UNEMAT

Equipe de Editorial Técnico – GEDGS/RedeCT

Fernando da Cruz Souza – UNESP

Me. Anderson Rodolfo de Lima – UFSCar

Me. Maria Laura Foradori – Universidad Nacional de Córdoba

Natália Lima Gasque – UNESP

Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social – GEDGS

(e-mail: gedgsunesp@gmail.com)

Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e

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

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

Sumário

Prefácio..... 13

Preface

Fernando Guilherme Tenório

Capítulo 1..... 17

Comunidades tradicionais de pescadores artesanais de Coroa Grande e Ilha da Madeira (Rio de Janeiro/Brasil), uma análise sócio-histórica a partir de uma perspectiva etnográfica

Traditional communities of handmade fishermen from Big Crown and Wood Island (Rio de Janeiro/Brazil), a socio-historical analysis from an ethnographic perspective

Carlos Alberto Sarmiento Nascimento

Márcio Albuquerque Vianna

Lamounier Erthal Villela

Joyciene Carolina Fagundes

Riyuzo Ikeda Júnior

Capítulo 2 46

Gestão Social de Políticas Públicas: contribuições da extensão universitária na segurança alimentar e nutricional na Comunidade Indígena Potiguara Mendonça do Amarelão (João Câmara/RN – Brasil, 2020)

Social Management of Public Policies: contributions of university extension in food and nutritional security in the Indigenous Community Potiguara Mendonça do Amarelão (João Câmara/RN – Brazil, 2020)

Washington José de Souza

Dinara Leslye Macedo Silva Calazans

Níla Patrícia Freire Pequeno

Valdi de Lima Júnior

Sergio Marques Junior

Capítulo 3 80

Alianças entre ensino e extensão para a autonomia indígena na formação universitária: a experiência da formação básica indígena/UFOPA

Alliances between teaching and extension for indigenous autonomy in higher education: an experience in formação básica indígena/UFOPA

Paula de Mattos Colares

Denize de Souza Carneiro

Capítulo 4 111

Vivência extensionista na Reserva Indígena Naô Xohã após crime ambiental em Brumadinho/MG - Brasil

Extension experience in the Naô Xohã Indigenous Reserve after environmental crime in Brumadinho/MG - Brazil

Dayane Jhenifer Ribeiro Silva

Grasiele Cristine Ferreira

Roberta Ellen Santos Oliveira

Samira Auxiliadora Pereira

Carolina Costa Resende

Capítulo 5 133

Fazer saber a própria terra

Making known one's own territory

Leonardo Viana Braga

Hugo Prudente da Silva Pedreira

Flora Dias Cabalzar

Capítulo 6 166

Da fala à internet: as práticas comunicacionais dos indígenas da Comunidade Truaru da Cabeceira em Roraima

From the speaking to the internet: the communicational practises of natives of the Trauru da Cabeceira Community in Roraima

Ariene dos Santos Lima

Vângela Maria Isidoro de Morais

Capítulo 7 192

A Comunidade Quilombola São Roque no projeto Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul, Região Sul - Brasil

São Roque Quilombola Community in the Geopark Project Caminhos dos Canyons of the South, South Region - Brazil

José Gustavo Santos da Silva

Gilberto Tonetto

Thaise Sutil

Nilzo Ivo Ladwig

Juliano Bitencourt Campos

Capítulo 8 218

Processo de escolarização indígena Mëbêngôkre-Kayapó Gorotire

Indigenous schooling process Mëbêngôkre-Kayapó Gorotire

Leni Barbosa Feitosa

Idemar Vizolli

Capítulo 9 244

Diversidade cultural dos povos originários do Brasil e proposta do uso de narrativas (lendas e mitos) para o ensino interdisciplinar

Cultural diversity of people originating in Brazil and proposed the use of narratives (legends and myths) for interdisciplinary education

Luciene Cristina Risso

Capítulo 10 264

Etapas intermediária/tempo aldeia: prática pedagógica intercultural com professores/as indígenas na Aldeia Santana do Povo Kurâ-Bakairi

Intermediate stage/indigenous village time: intercultural pedagogical practice with indigenous teachers in the Santana Village of the Kurâ-Bakairi People

Mônica Cidele da Cruz

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

Isaías Munis Batista

Índice remissivo de assuntos e temas279

Index of topics

Prefácio

Preface

*Fernando Guilherme Tenório*¹

Qualquer que seja a proposta que estude e divulgue temas relacionados aos povos originários e/ou comunidades tradicionais, deve ser observada como muito zelo. Notadamente se a proposta for divulgar atividades de extensão universitária objeto do presente volume. Da tríade ensino-pesquisa-extensão, a extensão é aquela atividade acadêmica menos propalada e, em se tratando de estudos sobre os povos originários e/ou comunidades tradicionais, menos ainda na medida em que o ambiente acadêmico, com as exceções de praxe e louvemos o grupo de acadêmicos aqui presente neste livro, pouco conhecem ou procuram não conhecer aqueles que primeiro povoaram o que é denominado de Brasil. Inclusive desconhecendo aqueles que foram obrigados, por meio da imigração forçada, povoar o país como é o caso dos que habitam as comunidades tradicionais quilombolas. Assim, a primeira coisa que devemos manifestar neste prefácio é o agradecimento aqueles acadêmicos que tiveram a iniciativa de desenvolver estudos e atividades extensionistas que abarcam os povos originários e as comunidades tradicionais.

Duas são as orientações que seguiremos na redação deste prefácio. A primeira diz respeito aos povos originários, também identificados como

¹ Docente e pesquisador na EBAP – Fundação Getúlio Vargas/FGV. Docente e Pesquisador na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente e Pesquisador na Univ. Reg. do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Docente e Pesquisador na Universidade Federal de Tocantins (UFT). Professor Visitante na Universidad Andina Simon Bolívar (UASB - Quito). Professor Visitante na Escuela Politécnica Nacional (EPN - Quito). Professor Visitante na Universidad de Azuay (Cuenca). Pesquisador Visitante na COPPE/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro da Academia Brasileira de Ciência da Administração (ABCA). Membro da Rede Nacional de Pesquisadores em Gestão Social (RGS). Membro da International Society for Third-Sector Research (ITSR)

autóctones, da mesma sorte com os denominados povos tradicionais. A segunda orientação estará relacionada ao tema extensão universitária.

Com respeito aos povos originários assim como das comunidades tradicionais, aqui salientaremos a sua importância organizacional enquanto processo produtivo uma vez que as suas maneiras de “gerenciar” a sua produção até os dias de hoje, aproxima-se do significado de experiências pré-capitalistas (neste prefácio não estabeleceremos quando inicia ou termina este tipo de experiência). Como sabemos, sem nos alongarmos, a institucionalidade capitalista tem como determinante o lucro alcançado em processos competitivos de mercado. Portanto, a competição não só promove o conflito de interesses como, principalmente, a exclusão do outro. Este outro significando não só o agente econômico concorrente, mas, também, a força de trabalho quando ela é julgada não mais necessária no processo produtivo. Por sua vez, a organização do processo produtivo de orientação pré-capitalista não tem como determinante o ganho auferido durante uma operação comercial ou no exercício de uma atividade econômica. A maneira de fazer com que o processo produtivo produza bens ou utilidades para satisfazer as necessidades de dada comunidade, é comunitário portanto, orgânico e com viés participativo no qual o outro está incluído.

Não desejamos dizer como isso que todo processo de organização produtiva de orientação pré-capitalista, ocorra de modo semelhante em qualquer que seja o contexto. Ao longo dos séculos, o movimento da história vai nos mostrar diferentes maneiras de como as organizações produtivas, vale a redundância, se organizavam para atender os anseios de determinada população em determinado contexto geográfico. Podemos imaginar as diferenças gerenciais praticadas por povos pré-incaicos ou do povo guarani antes do seu mix organizacional com a Companhia de Jesus e, por que não, com as experiências exercidas nas obshchinas na Rússia czarista. Porque não reconhecer que dessemelhanças organizacionais ocorreram, inclusive internamente, naquela que é considerada a mais emblemática das experiências comunitárias, a Comuna de Paris. Não foi

somente a efemeridade da sua existência, três meses, que demonstra as perspectivas contrapostas de sua organização. Devemos considerar que o contexto histórico no qual essa ou aquela experiência ocorreu, ou ocorre, deve ser observada no horizonte da utopia, mas não como realidade identitária de um processo universalizante. As experiências aqui relatadas, testemunham esta interpretação.

No que diz respeito a segunda orientação à redação deste prefácio, a extensão universitária como experiência gerencial acadêmica, não possui a antiguidade pré-capitalista na medida em que o seu movimento na história, pelo menos na denominada América Latina, teve seu início propositivo no ano de 1918 na Universidade Nacional de Córdoba, Argentina. Da tríade ensino-pesquisa-extensão, a extensão universitária tem sido percebida e praticada mais como atividade acessória do que como de importância no universo acadêmico. Um exemplo disso é a pequena divulgação de atividades extensionistas praticadas pelas instituições de ensino superior (IES). Além do mais, percebemos que este tipo de prática ocorre, com mais frequência, em IES públicas, confessionais e comunitárias do que nas IES nominadas de particulares. Acrescentando que a prática extensionista é mais privilegiada pelas ciências agrárias, um pouco pelas ciências sociais e, com exceções, quase nada pelas ciências sociais aplicadas, como é o caso da Administração e Contábeis por exemplo. Nessas áreas de conhecimento, a difusão de saberes, dentro e desde o espaço universitário, está condicionada aos interesses, na maioria das vezes, subordinados à lógica do mercado sem considerar a relação desses conhecimentos com a sociedade e suas carências.

Observação. No cotidiano das leituras poucos são aqueles que iniciam o ato de folhear um livro pelo prefácio. As vezes nem a “orelha” ou contracapa são lidas, se vai direto aos capítulos deixando muitas vezes o sumário para uma outra oportunidade. Se o livro for bom um dia quem sabe... Não é o meu desejo que os leitores deste Volume 4 – *Povos originários e comunidades tradicionais: trabalhos de pesquisa e de extensão*, considerem, radicalmente, o acima escrito. Acredito, pelo menos, que os organizadores

deste volume farão uma leitura crítica deste prefácio. Portanto, fico agradecido pelo convite para escrever o preâmbulo do presente livro.

Finalmente, apesar da redação destes prolegômenos ter sido telegráfica, não saberia dizer se alguns leitores terão conhecido o telégrafo como meio de comunicação, os conteúdos ou capítulos relacionados aqui neste tomo, exemplificam não só a existência e permanência dos nossos antecessores como ilustram de forma esclarecedora o ato de pesquisar e exercitar a extensão universitária. Aos leitores desejo uma boa leitura e bom aprendizado pois considerem que as práticas dos povos originários assim como das comunidades tradicionais, não são um passado e/ou um presente atrasado, retrógrado. São desejos para *viver bem* ou *bem viver em comum*.

Rio de Janeiro (RJ), novembro de 2020

Capítulo 1

Comunidades tradicionais de pescadores artesanais de Coroa Grande e Ilha da Madeira (Rio de Janeiro/Brasil), uma análise sócio-histórica a partir de uma perspectiva etnográfica ¹

Traditional communities of handmade fishermen from Big Crown and Wood Island (Rio de Janeiro/Brazil), a socio-historical analysis from an ethnographic perspective

Carlos Alberto Sarmiento Nascimento ²

Márcio Albuquerque Vianna ³

Lamounier Erthal Villela ⁴

Joyciene Carolina Fagundes ⁵

Riyuzo Ikeda Júnior ⁶

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

² Doutorando na área de políticas públicas comparadas – PPGCTIA/UFRRJ, Mestre em Desenvolvimento territorial e políticas públicas – PPGDT/UFRRJ, Pesquisador e extensionista do Programa de Ensino Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial – PEPEDT/UFRRJ. e-mail: casn.sarmiento@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5555668864270412> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8893-2010>

³ Professor Adjunto II da UFRRJ e doutor na área de Políticas Públicas Comparadas pelo PPGCTIA/UFRRJ, Pesquisador e extensionista do Programa de Ensino Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial PEPEDT/UFRRJ, e-mail: albuvianna@uol.com.br, lattes: <http://lattes.cnpq.br/1194444335975667>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6751-7926>

⁴ Professor Doutor do PPGCTIA/PPGDT/UFRRJ e Coordenador do Programa de Educação Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento territorial PEPEDT/UFRRJ, UFRRJ, e-mail: lamounier.erthal@gmail.com, orcid: <http://orcid.org/000-0002-8506-4454> Endereço para correspondência: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ - Instituto de Ciências Humanas e Sociais / Departamento de Ciências Econômicas / BR -465, Km 7 - Seropédica/RJ - Brasil.

⁵ Graduada em história pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, pesquisadora e bolsista do Programa de Extensão e Tutoria – PET História/UFRRJ, email: joyciencarolina@gmail.com, lattes: <http://lattes.cnpq.br/2412283042084466>, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9999-5551>

⁶ Doutorando em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agropecuária (PPGCTIA/UFRRJ), E-mail: rikedajunior@gmail.com, lattes: <http://lattes.cnpq.br/2921054936002506>, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7835-754X>

1 Introdução

Este capítulo (que possui fragmentos e/ou partes que integram a tese de doutorado de Carlos Alberto Sarmento do Nascimento, pelo PPGCTIA/UFRRJ, com defesa prevista para março de 2021) orienta-se a proporcionar um panorama atual das comunidades tradicionais de pescadores artesanais das regiões de Coroa Grande e Ilha da Madeira, localidades inseridas no Território Identitário de Itaguaí- TIdI / Rio de Janeiro – RJ/Brasil. Assim, esta comunicação científica tem como finalidade apresentar a partir de um panorama etnográfico (ANGROSINO, 2009), algumas das peculiaridades que ajudam a compor as comunidades de pescadores artesanais das localidades de Coroa Grande e Ilha da Madeira, localizados no Território Identitário de Itaguaí - TIdI⁷, coletivos situados entre a Baía de Sepetiba e as Serras do Matoso e do Piloto – Rio de Janeiro – BRASIL. Tendo como objetivo descrever algumas das particulares que compõem a gênese dos referidos espaços citados, que acabam por constituírem a formação e reformulação do processo identitário destes multiespaços (HAESBAERT, 2012).

Faz-se necessário destaque como, por exemplo, a relação próxima entre estas comunidades, seja pela proximidade geográfica, área de atuação (pesca artesanal), mesmo bioma (Baía de Sepetiba – Restinga da Marambáia), e também por sofrerem dos mesmos impactos e mazelas sociais e ambientais existentes no território.

Cabe ressalva que este capítulo não irá tratar sobre os impactos ambientais e os efeitos causados pelos empreendimentos industriais e megaempreendimentos industriais e portuários na região, sendo outro o foco deste trabalho. Entretanto, indicamos para maiores compressões com relação aos impactos socioambientais no território a leitura de artigos e/ou

⁷ O Território Identitário de Itaguaí é o somatório de sete subterritórios rurais, quem engloba em suas dimensões quase que a totalidade do município de Itaguaí, sudoeste do município de Seropédica, estreita faixa a noroeste do município de Pirai e um pequeno trecho a leste do município de Mangaratiba. Municípios integrantes do Colegiado territorial da Baía da Ilha Grande – Rio de Janeiro – Brasil.

capítulos de livros confeccionados pelo Programa de Ensino Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento territorial – PEPEDT, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, utilizando de palavras-chave como Itaguaí, Megaempreendimentos, complexo industrial de Santa Cruz, Complexo portuário de Itaguaí, crimes ambientais, impactos ambientais e socioambientais, entre outros.

Outro aspecto importante a ser mencionado que ocorre no TIdI, principalmente a partir do início dos anos 2000, é o aumento demográfico de núcleos urbanos em detrimento a pressão espacial e processos de gentrificação destas comunidades tradicionais, culminando no êxodo rural, em decorrência (também) por fatores como desinteresse de novas gerações, carência de programas de fomento, déficit de assistências técnica especializada, redução da extensão rural, falta de reconhecimento enquanto categoria, problemas ambientais, entre outros (VIANNA, 2017; KRAEMER 2018).

Atores principais desta pesquisa, os pescadores artesanais, são nacionalmente alicerçados pela política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais - PNPTC, definidos como grupos que possuem suas organizações sociais, relacionadas às suas práticas e condicionalidades sócio-históricas de seus territórios, utilizando de forma consciente seus recursos naturais como medida fundamental de sobrevivência e promoção das gerações futuras, fazendo, inclusive, analogia em seus processos decisórios aos conceitos de gestão e controle social. (TENÓRIO, 2012)

A pesca artesanal se refere a um campo de conhecimento específico. Conhecimento fundamental para acesso aos recursos que vive. Este conhecimento é exercido num território coletivo, comum, que é de uma coletividade. Esse território é espaço de moradia, de trabalho e de vivência onde se reproduz social, cultural e economicamente. É o espaço apropriado e usado, onde se materializam os conhecimentos e as relações, a partir dos conhecimentos adquiridos e passados de geração a geração. (MPP, 2011, p. 06)

Estas comunidades têm suas práticas relacionadas diretamente às “relações de parentesco e compadrio e são baseadas em relações de trocas e solidariedade entre famílias, grupos locais e comunidades” (MPMG, 2012, p. 13 e 14), prestezas que atuam em consonância com instâncias valorizadoras de aspectos impares ao local, como: etnia, gênero, religiosidade, idade, ancestralidade, orientação sexual, atividades laborais, entre outros. Em constante dinâmica de transformação, tendo o direito expresso por meio do exercício de sua cidadania e promoção da valorização destas comunidades.

Por seus desígnios peculiares, o acesso aos recursos naturais para o exercício de atividades produtivas, se dá não apenas por meio das tradicionais estruturas intermediárias do grupo étnico, dos grupos de parentes, da família, do povoado ou da aldeia, mas também por um certo grau de coesão e solidariedade obtido face a antagonistas e em situações de extrema adversidade e de conflito, que reforça politicamente as redes de solidariedade. Neste sentido a noção de “tradicional” não se reduz à história, nem tão pouco a laços primordiais que amparam unidades afetivas, e incorporam as identidades coletivas redefinidas situacionalmente numa mobilização continuada, assinalando que as unidades sociais em jogo podem ser interpretadas como unidades de mobilização. (WAGNER, 2010, p. 141)

Especificamente as comunidades tradicionais de pescadores artesanais têm suas diretrizes definidas a partir da lei nacional nº 11.959 de 20 de junho de 2009, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e da Pesca, que determina em seu art. 1º a importância do desenvolvimento de uma pesca sustentável que forneça alimentação, emprego, renda e lazer de forma harmoniosa, onde se busque a preservação e conservação do meio ambiente e conservação da biodiversidade local, ecossistemas aquáticos, desenvolvimento socioeconômico, cultural e profissional destes grupos.

Imagem 01 - Colônia de Pescadores Artesanais da Ilha da Madeira

Fonte: Própria

Especificamente, as atividades tradicionais de pescadores de Coroa Grande e da Ilha da Madeira, atuam na medida de construir seus próprios processos de ruralidade como “meio de lidar com o tempo e o espaço, inserido a atividade ou experiência particular no passado, presente e futuro, os quais por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes” (GIDDENS, 2012, p.37 e 38), intrínsecos e particulares na sua forma de fazer, o que causa efeito no cotidiano de sua territorialidade e em seus aspectos socioeconômicos, sócio-históricas e ambientais.

Arquitetando uma identidade única, apreendida a partir das camadas e da textura social que estes atores apresentam, ampliando suas potencialidades a partir do seu espaço originário, para além de suas práticas econômicas. Tornando-se “uma série de “mistos”, [...] (onde) produz uma interação que dá lugar a territorialidades ímpares, que restam ser definido e mais importante, serem compreendidas” (RUA, 2005, *apud* ARAÚJO; SOARES, 2009, p. 203) enquanto estrutura social única, impossível de ser replicada de forma sintética em outros espaços e em outros períodos de tempo.

1.1 Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma análise documental, bibliográfica e de observação participante (MINAYO, 2010), entre os anos

de 2015 a 2020, *in loco* nas localidades descritas na introdução, referenciados a partir dos conceitos da etnografia (CANANÉA, 2013), compreendida enquanto “arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções e suas crenças” (ANGROSINO, 2009, p. 30).

Logo este capítulo busca apresentar uma leitura de mundo a partir do ponto de vista do pesquisador-objeto, de maneira que se possa apreender sobre a realidade do outro de forma a procurar compreender como a “cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo e não como cultura barbarizada” (MARTINS, 1989, p.111), e que por consequência constroem suas territorialidades e promovem a sobrevivência de suas historicidades de maneira endógena.

2 Pescadores artesanais de Coroa Grande e Ilha da Madeira, uma análise sócio-histórica

As ruralidades que compõem as comunidades tradicionais locais constituem-se enquanto formas de manutenção de suas ruralidades e territorialidades (tecido social), mas também se apresentam como resgate de traços específicos que compõem toda uma região com mais de trezentos anos de história, apresentando semelhanças em suas artes de pesca, formato de embarcações e tipo de pescado, além de relações de comunhão, vinculadas a coletividade de seus membros (MPP, 2011), que são sustentadas por suas particularidades socioculturais, ambientais e econômicas, coexistindo no mesmo espaço.

Sendo perceptível, suas teias sociais e tessituras (FERNADEZ, BAPTISTA, 2016), formadas por uma afinidade coletiva, vinculada, por vezes, a uma condição consanguínea e geracional, isto é, relação de proximidade e pertencimento, que indica uma prática integrada a intimidade e a confiança, onde quanto mais perceptível é o mundo rural, mais próximos se demonstram estas relações comunitárias, produzindo uma

tônica de vida ao espaço rural, sem a perda de suas singularidades (SCHNEIDER, 2003)

Assim, descrever a dinâmica destas comunidades, é, não somente afirmar essas práticas tradicionais enquanto ciência empírica destes povos, mas também uma forma de proteger e guardar memória, bem como centralizar a importância desses atores enquanto construtores de suas próprias histórias e dinâmicas socioeconômicas e culturais.

2.1 Comunidade de Coroa Grande, tradicionalidades e mudanças exógenas no território.

Figura 02 - Orla de Coroa Grande e barcos de pesca artesanal



Fonte: própria⁸

A localidade conhecida popularmente como Coroa Grande, é a junção dos bairros de Vila Geny e Coroa Grande (homônimo), delimitado ao norte pela serra do Matoso e ao sul pela Baía de Sepetiba, sendo recortado no sentido noroeste-oeste pela Rodovia Governador Mário Covas (Rio-Santos- BR 101 Sul) e também pela estrada de ferro propriedade da MRS Mineradora S/A.

Atualmente, Coroa Grande apresenta características de mancha urbana em uma região periurbana (IBGE, 1996), com predomínio de residências de alvenaria autoconstruídas, tendo pavimentação asfáltica nas ruas centrais. Com aproximadamente 2.300 residências e 9.000 mil

⁸Pier do Porto Sudeste (fundo a esquerda) e cais de pescadores (fundo a direita)

moradores (INEA, 2011), apresentando uma extensão costeira de aproximadamente 4,5 Km (GOOGLEMAPS, 2020).

A região também demonstra um acirramento por ocupação do espaço e desigualdades sociais, traço comum em outras localidades da baixada fluminense (SIMÕES, 2011), onde no mesmo espaço notam-se casas de baixa renda e ao lado residências luxuosas e/ou condomínios residenciais de altos valores financeiros, com traços característicos de gentrificação, situação recorrente na região da Costa Verde – RJ⁹ (VILLELA, GUEDES, VIDAL, IKEDA Jr., 2017) (NASCIMENTO, VILLELA. 2014).

Com base no plano diretor municipal de Itaguaí (2008) e seu mapa de zoneamento (2016), a região de Coroa Grande é subdividida em três grandes macrozonas. No sentido sudoeste-noroeste estabelece-se a Zona de proteção de Áreas Verdes – ZPAV, já o sentido norte-centro-leste é determinado enquanto Zona residencial 2 – ZR2, recortada por uma linha definida como Zona de Serviços (trecho por onde passa a BR-101), tendo o sul-sudoeste-sul-sudeste uma estreita faixa, as margens da Baía de Sepetiba, instituída como Zona Especial de Coroa Grande ZE-CG, deliberada como “atividade turística, pesqueira e de proteção ambiental, onde serão incentivadas características naturais da localidade” (PLANO DIRETOR, 2008).

De formas gerais, Coroa Grande é constituído de pequenas ruas, tendo nas extremidades oeste e leste áreas de floresta ombrófila densa e manguezais. A partir do ano de 2008, a gestão municipal (Itaguaí), submeteu a orla local a uma série de mudanças paisagísticas e de urbanização, com novo calçamento, áreas de caminhadas, ciclovias, quiosques e praças de exercícios.

⁹ Costa Verde é a região que engloba os municípios de Mangaratiba, Angra dos Reis e Paraty. Alguns autores consideram Itaguaí município pertencente a esta região.

Figura 03 – Atual orla de Coroa Grande



Fonte: ITAGUAÍ, 2018

Com relação a equipamentos públicos, Coroa Grande apresenta escolas de primeiro e segundo segmentos, creche, posto de saúde e agência dos correios, além de equipamentos privados como mercearias, restaurantes, minimercados, pousadas e um iate clube, sendo necessário o deslocamento da comunidade local, para o centro do território com a finalidade de utilizar serviços públicos e privados mais específicos.

Nota-se o aumento na circulação populacional, durante os meses de dezembro a março (fluxo de veraneio), ocupando casas e vilas que se encontram fechadas durante boa parte do ano, aproveitando da localização geográfica favorável para o acesso a praias e ilhas que existem ao longo da Baía de Sepetiba e Ilha Grande, com picos de movimentação durante as festividades de ano novo e carnaval.

Nas áreas costeiras de Coroa Grande, se localizam as comunidades de pescadores artesanais, bem como a Associação Livre de Maricultores de Coroa Grande – AMACOR (aproximadamente 480 membros associados) e a Associação de Maricultores da Costa Verde – AMCOVERI (aproximadamente 38 membros associados)¹⁰. Estes atores desenvolvem suas atividades de pesca ao longo de toda a Baía de Sepetiba próximo às ilhas de Jaguanum, Guaíba, Ilha dos Martins, áreas no entorno do Porto de Itaguaí, costa de Muriqui e restinga da Marambaia.¹¹. Enquanto as atividades

¹⁰ Em ambas as associações constam em seus quadros profissionais tanto pescadores artesanais como maricultores, visto que o mesmo profissional por muitas vezes exerce as duas funções.

¹¹ Muriqui e restinga da Marambaia são localidades pertencentes ao município de Mangaratiba - RJ

de maricultura atuam prioritariamente na ponta dos Bois, Ilha dos Martins e ilha das Ostras, devido aos costões de pedra o que facilita a aproximações das embarcações. (INEA, 2011).

Com relação aos tipos de embarcações utilizadas foram identificadas canoas, barcos a motor e caícos, tendo como artes de pesca, com maior destaque, a rede de arrasto, corrico, espinel de fundo, linha de mão, puçá, rede de cerco e rede de espera, além da marisqueira (como arte na retirada e coleta de mariscos). Dessa forma, a corvina, linguado, tainha, siri, mexilhão, ostras, vieiras e sururu (sendo os 4 últimos provenientes da arte da maricultura), como as principais espécies capturadas, variando conforme especificidades do clima, condicionantes das marés, períodos de defeso e demanda comercial.

Os pescadores artesanais locais apresentam, como principais meios de venda e distribuição, o comércio direto para o consumidor (principalmente nos píeres de Coroa Grande e Vila Geny), negociação para restaurantes, peixarias, feiras da região e atravessadores. Atuando comumente nas atividades pesqueiras de terça a sexta, enquanto os fins de semana são divididos com atividades diversas relativas ao turismo (quando ocorre demanda¹²), guardando as segundas para o descanso. (ECOLOGY, 2008).

Coroa Grande, apresenta relativa proximidade com o centro urbano do território, onde majoritariamente os moradores desenvolvem suas atividades profissionais, exceto poucos do comércio local (entre eles os pescadores artesanais). Entre os meses de abril a novembro a região exibe um cotidiano bucólico, como uma relação de proximidade entre seus moradores (principalmente os mais idosos), estabelecendo um tecido social e uma identidade particular ao local (MARTINS, 1989), a comunidade também preserva traços culturais originários como a “manutenção do nome da região, do vocabulário Guarani que significa coisa que surge que aparece subitamente, de forma, grande e extensa” (INEA, 2011, p. 477), bem

¹² Atividades locais relativas ao turismo como: Garçons, entregadores de bebidas, barqueiros particulares, cozinheiros, comerciantes, etc.

como os processos da arte bicentenária da pesca e a atividade da maricultura.

Pode-se citar como exemplo os processos da atividade marinha dos projetos da fazenda marinha do boi (AMCOVERI) e cultivo de mexilhões na ilha dos Martins (AMACOR), sendo necessário todo um arcabouço de conhecimentos empíricos (CANANÉA, 2013), sobre questões como ventos, mares, topografia da baía, culturas marinhas, clima etc. transmitidos no cotidiano (oral e prático), de forma geracional dos mais velhos para os mais novos.

Identificação da natureza faz parte da memória coletiva, dos lugares da terra e da água necessários à reprodução física e cultural das populações pesqueiras. A característica principal do ser do pescador e da pescadora artesanal é a sua tradicionalidade, o modo de viver e de se relacionar com a natureza. Possuem valores próprios e desenvolvem técnicas que garantem a sustentabilidade de suas famílias [...] A identificação da natureza faz parte da memória coletiva, dos lugares da terra e da água necessários à reprodução física e cultural das populações pesqueiras (MPP, 2011, p. 04)

Isso se aplica na territorialidade do espaço e na identidade de sua comunidade (HAESBAERT, 2012), no modo nato da construção de suas próprias embarcações, forma particulares de tecer suas redes de pesca e identificação de crença, personificado, por exemplo, em uma imagem de Iemanjá¹³ - padroeira dos pescadores e rainha dos mares - localizada na faixa de areia em frente a um dos cais onde se encontram as embarcações dos pescadores artesanais. Como um totem sintagmático (RAFFESTIN, 1993), de reprodução cultural, religiosa e ancestral dessa comunidade com sua terra, traço característico da representatividade popular, comum nas comunidades pesqueiras do Brasil. (MARQUES, 1980).

¹³ Divindade das religiões da Umbanda e Candomblé, Iemanjá é considerada a rainha do mar, mãe de quase todos os orixás, tendo na África seu termo de origem no idioma youruba como Yeié Omo Ejá, que significa mãe dos peixes, no Brasil também pode ser conhecida como: Janaína, Macunã, Princesa de Aióca, Sereia do Mar, etc.

Figura 4 - Imagem de Iemanjá (a esquerda) e cais de pesca artesanal (a direita)



Fonte: Própria.

A reprodução cultural assegura a ligação das novas situações apresentadas (na dimensão semântica), as condições existentes no mundo [...] a integração social assegura a ligação das novas situações apresentadas (na dimensão do espaço social) às condições existentes do mundo [...] A socialização dos membros assegura finalmente, a ligação de novas situações apresentadas (na dimensão do tempo histórico) às condições existentes do mundo; garante às gerações sucessivas a aquisição de capacidade de ação generalizadas e busca harmonizar as histórias de vida individuais e formas de vida coletivas [...] as relações interpessoais ordenadas legitimamente (ou “solidariedades”), assim como as capacidades de interação (ou “identidades pessoais”). (Habermas, 2000, p. 476-477).

Nota-se na região a ausência de parcerias técnicas ou de fomento de entidades, que atuam direta ou indiretamente na atividade de pesca, como é o caso da Marinha do Brasil, Secretaria Municipal de Agricultura, Meio Ambiente e Pesca de Itaguaí, Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária, Pesca e Abastecimento – SEAPPA, Instituto Estadual do Ambiente – INEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, entre outros. Tendo como única exceção, a parceria junto a Fundação Instituto de Pesca do Estado do Rio de Janeiro – FIPERJ, realizando acompanhamentos técnicos com relação à quantidade e tipos de pescado apanhados ao longo dos períodos do ano, bem como um suporte técnico a alguns pesadores locais.

Em formas gerais, a comunidade tradicional de pescadores artesanais de Coroa Grande, apresenta um processo de identificação com o bioma e

traços identitários particulares ao local, onde são tecidas suas relações sociais e consanguíneas, ainda que tais características venham reduzindo drasticamente, em muito, devido a expansão da macha urbana e as pressões mercadológicas exógenas¹⁴ que afetam diretamente não somente a região como todo o território.

Ainda sim, a comunidade local e os pescadores artesanais da região de Coroa Grande, conseguem proporcionar continuidade a suas ancestralidades e praticas originárias de maneira que se constrói (e reconstrói) a “memória coletiva, dos lugares da terra e da água necessários à reprodução física e cultural das populações pesqueiras [...] o modo de viver e de se relacionar com a natureza” (MPP, 2011, p. 04), mantendo viva uma sensação de pertencimento (TILLY, 1996), específica entre o local e seus moradores.

2.2 Comunidade da Ilha da Maneira, tradicionalidades e mudanças exógenas no território.

Figura 5 - Praia da Ilha da Madeira, alça portuária do Porto Sudeste (ao fundo)



Fonte: Própria

Localizado na região ao norte da baía de Sepetiba, conhecida comumente como Ilha da Madeira, é, segundo a lei municipal de Itaguaí, nº 3.204 de 23 de dezembro de 2013, a junção espacial dos bairros de Brissamar e Ilha da Madeira (homônimo). Na localidade perpassam duas

¹⁴ Para melhor compreensão indicamos leituras de artigos e/ou capítulos de livros confeccionados pelo Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária - PEPEDET, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com as palavras-chave: Itaguaí, Megaempreendimentos, complexo industrial de Santa Cruz e Complexo portuário de Itaguaí.

significativas estradas federais de importância estratégica e econômica para a região, a Rodovia Raphael de Almeida Magalhães (BR 493 – Arco Metropolitano), que cruza toda a extensão local no sentido Norte-Sul, ligando o Porto de Itaguaí a toda região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, construída justamente como via de escoamento e distribuição de carga originária do Completo Petroquímico do Rio de Janeiro – COMPERJ (Localizado no município de Itaboraí) e ao noroeste–oés-noroeste encontra-se Rodovia Governador Mário Covas (BR 101 sul - Rio-Santos), onde se nota a presença da mancha urbana e periurbana, com residências de alvenaria e pequenos comércios, enquanto o Arco metropolitano, não apresenta a presença da mancha urbana ao longo da via (ALCANTARA, 2015)

A Ilha da Madeira, também apresenta a estrada de ferro, de propriedade da MRS Logística S/A, empregada no escoamento de minério de ferro por empresas da região, como a Vale S/A, Porto Sudeste S/A, entre outras. A estrada segue no sentido nordeste-oeste, com uma fração que se desloca no sentido sul, com a finalidade de entrega de carregamento dos estaleiros localizados dentro do Porto de Itaguaí.

Atualmente, a Ilha da Madeira observa a expansão no interior de seu espaço territorial, um complexo de megaempreendimentos do segmento portuário, estabelecidos a partir do plano diretor de Itaguaí (2008) e pelo mapa de zoneamento municipal (2016), deliberando que toda extensão noroeste-leste-sudeste-sul com Zona Industrial Portuária – ZIP, margeando a Baía de Sepetiba em sua costa sul, enquanto as extensões norte-noroeste, bem como a sul-sudoeste¹⁵ são instituídas como Zona de Proteção de Áreas Verdes – ZPAV.

O sentido centro-sudeste é delimitado como Zona de Proteção Permanente – ZPP. Enquanto a oeste-sudoeste é deliberado como Zona Especial da Ilha da Madeira – ZE-IM, onde se estabelece a “ocupação situada [...] incluindo loteamento industrial Ingá, onde atividades turísticas,

¹⁵ Sendo este terreno onde localiza-se parte da área destinada a zona portuária de Itaguaí

de pesca e de proteção ambiental serão incentivadas mantendo as características naturais da localidade” (PLANO DIRETOR, 2016), região que se encontra o passivo ambiental da INGÁ S/A¹⁶, bem como a área de atuação dos megaempreendimentos envolvidos nas atividades de distribuição de minério de ferro e complexo de fabricação de submarinos nucleares sobre as responsabilidades e supervisão da Marinha do Brasil. Onde questiona-se: Como é possível a prática e preservação de atividades originárias, em um espaço que é invadido e desrespeitado, pelo próprio Estado?

A região do Brisamar apresenta um perfil de ocupação de mancha urbana periférica, onde é perceptível o acirramento das desigualdades de renda e carências diversas (SIMÕES, 2011), tendo aproximadamente 60% do seu espaço ocupado por residências autoconstruídas de maneira aleatória, enquanto os outros 40% não apresentam a presença de imóveis, coberto por uma campinarana, com pontos de manguezais sendo estas áreas de propriedade da MRS Logística S/A.

Já o bairro da Ilha da Madeira, apresenta toda a área costeira do sub-território, bem como as principais características sócio-históricas e econômicas de atividade de pesca artesanal e comércio pesqueiros, sendo datados desde os meados do século XIX (SOARES; TOLENTINO, 2004), ainda que existam relatos da presença de atividades pesqueiras e de lavouras agricultáveis na região desde os séculos XVII e XVIII (ITAGUAÍ, 2010)

A formação da Ilha da Madeira, enquanto localidade de pesca artesanal, tem suas origens na relação, por muitas vezes, violenta, entre os indígenas que habitavam a região, (reais proprietários da terra) e a de família de José Pereira, que segundo determinação da coroa portuguesa era (à época) o arrendatário das terras, recebendo inclusive denominação (Ilha da Madeira), em homenagem ao local (de Portugal), de origem da família que detinha a posse do terreno. (IBID, 2010).

¹⁶ Para melhor compreensão vide: NASCIMENTO, C.A.S.; IKEDA JUNIOR, Ryuzo; FAGUNDES, J.C.; VILLELA, L.E. O caso da companhia mercantil e industrial INGÁ S/A, o risco eminente continua. Revista recôncavo - ISSN 2238-2127, 2020 - 2021 (?)

Seus filhos que aqui nasceram, foram sendo brasileiros, com ganância de seus pais, passaram a ser herdeiros. O senhor José Pereira, que era um homem esperto, antes de morrer deixou tudo a filhos e netos. Naqueles tempos passados ele era absoluto e para garantir sua deixa, inclui usos e frutos. (FRANCISCO, 1954, p. 01)

Até a primeira metade do século XX, a Ilha da Madeira vivia como localidade tipicamente pesqueira e rural (NASCIMENTO, ALMEIDA, CABRAL, 2015), constituído de um arquipélago de pequenas ilhas, ligados a costa por um pequeno canal estreito, circundado por um extenso manguezal (ITAGUAÍ, 2010), onde se destacava a região da praia do Saco do Engenho, considerado como a capital da ilha, devido sua importância comercial e proximidade pois detinha “a igreja, padaria, armazéns, salão de barbeiro, armarinho e um comercio popular bem diversificado” (IBID, 2010, p. 114).

Durante o século XIX e primeira metade do século XX, as comunidades tradicionais de pescadores artesanais e agricultores familiares ali presentes, realizavam concomitantemente tanto as atividades de pesca como de lavoura, com um modo de vida comum ao de comunidades caiçaras¹⁷, produzindo praticamente para subsistência, comercializado somente seu excedente de produção.

Com bases nesta perspectiva é possível afirmar que podem ter coexistido na Ilha da Madeira atividades como o porto ou o engenho, e os pescadores-lavradores, sendo esses últimos responsáveis pelo abastecimento daqueles que realizavam tais atividades [...] sendo destinado ao comercio somente o excedente de produção. Assim, a presença e manutenção do modo de vida, aproximado ao caiçara, independente do desenvolvimento das atividades voltadas para o mercado externo [...] A autonomia deste tipo d grupo deriva do fato de que seus membros conseguem retirar do meio ambiente a maior parte dos recursos necessários para a continuidade e reprodução do seu modo de vida. (INEA, 2011, p. 463)

¹⁷ Comunidades tradicionais que tem suas ocupações geralmente em áreas costeiras, onde desenvolvem suas atividades pesqueiras e de lavoura de maneira familiar, coletiva com membros vizinhos e com uma forte relação social entre seus membros (ADAMS, 2000)

A partir da década de 1950, com a finalidade de criar uma ligação com o continente, ocorre o aterramento do canal e parte do mangue, ação planejada entre a prefeitura municipal de Itaguaí e a Companhia Mercantil e Industrial Ingá - INGA S/A, que se instalaria na região em 1962, o efeito destas ações gera posteriormente a destruição de todo sub-bairro do Saco do Engenho, com o aterramento indiscriminado da orla.

O que se desdobra nas décadas de 60 a 70 do século XX, é a extinção da prática da agricultura familiar, parte em decorrência da poluição do solo resultante das atividades de processamento de minério de lingotes de zinco da INGA S/A, outra parte, como resultado de um acordo entre os herdeiros do engenho local, que vendem em 1950 toda a propriedade para a Companhia Balneária, que tinha como finalidade a construção de empreendimentos imobiliários, (devido a beleza e localização privilegiada da ilha).

Por fim a resolução imposta (entre as famílias que habitavam a Ilha da Madeira e a Companhia Balneário) foi que os moradores locais tivessem seus lotes reduzidos, dificultando definitivamente a continuidade dos cultivos da agricultura familiar no local. (SOARES, TOLENTINO, 2004), em decorrência desse problema os moradores locais se juntam, de forma a compor forças sobre esse empasse, o levaria a criação em 1958 da Associação de Moradores e Lavradores da Ilha da Madeira - APLIM¹⁸ (sendo a associação de pescadores mais antiga do Brasil), ainda sim, mesmo com a pressão e participação coletiva da comunidade local, boa parte dos agricultores familiares se viram obrigados a deixar suas práticas de cultivo, restando como opções a atividade de pesca artesanal, a cooptação para trabalhar na INGÁ S/A (a partir de 1962), ou deixar a localidade.

Atualmente a região da Ilha da Madeira, tem como principal rota de acesso a estrada Humberto Pedro Francisco (ponte rio cação), onde nota-se uma ruptura morfológica drástica, onde ao longo da parte esquerda da via (sentido Rio - Ilha da Madeira), o que se apresenta é uma sequencia de

¹⁸ A associação existe até os dias de hoje e comporta em seus quadros pescadores artesanais da Ilha da Madeira e entorno.

megaempreendimentos e construções abissais, na seguinte ordem: Porto de Itaguaí, área da massa falida da INGÁ S/A (Propriedade Usiminas), Porto Sudeste S/A e Base Naval UFEM – PROSUB (Marinha do Brasil), já a direita destaca-se a presença da Mata Atlântica originária, manguezais e pequenos rios, que se estende até uma ponta de praia, já sendo visualmente perceptível o impacto ambiental nesses localidades de reserva (áreas de margues), com traços de metais pesados nos formatos líquidos e em pó, dejetos deixados e/ou jogados pelas empresas acima citadas.

Figura 6 - Ilha da Madeira -Estrada Humberto Pedro Francisco



Fonte: Própria

Além da Associação de pescadores e Lavradores da Ilha da Madeira – APLIM¹⁹, que conta em seus quadros com mais de 270 membros, também existe a Associação de pescadores artesanais da Ilha da Madeira – APAIM, que tem em seus quadros aproximadamente 100 membros. A APAIM é uma associação exclusiva para pescadores artesanais, fundada em 2001 com um baixo quantitativo de embarcações cadastradas (em comparação a APLIM)²⁰, apresentando um perfil mais modesto na forma de trabalho de seus associados onde a “participação do homem dá-se em todas as etapas: a manipulação dos implementos e do produto [...] no recolhimento e no levantamento das redes e demais implementos. Essa modalidade de pesca não se apoia em grande produção ou estocagem” (SILVA, 2010, p. 59).

¹⁹ Citada anteriormente

²⁰ APAIM: 34 embarcações cadastradas / APLIM: 74 embarcações cadastradas (INEA, 2011)

A APAIM ampliou seus quadros de associados nos últimos anos, a partir da inclusão de pescadores tradicionais dissidentes da APLIM, resultado de desentendimentos internos. Atualmente a Ilha da Madeira conta com aproximadamente 3.000 mil moradores, habitando 700 imóveis (INEA, 2011), sendo aproximadamente 900 desse total, pessoas que vivem direta ou indiretamente da atividade pesqueira (NASCIMENTO, ALMEIDA, CABRAL, 2015), que veem disputando de forma desigual à utilização do espaço, com o complexo do Porto de Itaguaí, que engloba além do próprio Porto de Itaguaí outras empresas como a Companhia Siderúrgica Nacional – CSN, Porto Sudeste S/A, Estaleiros PROSUB – Marinha do Brasil, Unidade de Fabricação de Estruturas Metálicas – UFEM da Nuclebrás Equipamentos Pesados S/A, etc, gerando uma série de impactos socioambientais significativos ao local, além de uma alteração irreversível dos aspectos geobiofísicos da paisagem e um processo de gentrificação da comunidade originária local.

Com relação as atividades laborais desempenhadas pelas comunidades pesqueiras da Ilha da Madeira, elas apresentam características similares, com o exercício do trabalho da pesca durante a semana (terça à sexta), principalmente no período noturno (madrugada) e vespertino, enquanto os fins de semana são dedicados à atividade de transporte marítimo de turistas para ilhas da Baía de Sepetiba e entorno (Principalmente entre os meses de dezembro à março) (INEA, 2011).

Os pescadores artesanais locais utilizam para o trabalho, principalmente embarcações como canoas, lanchas e caícos, com destaque para a presença de barcos de madeira a motor, tendo como principais espécies pescadas a corvina, anchova, robalo, baiacu e camarão do tipo vg, e como as principais artes da pesca a redes de arrasto, espinel de fundo, linha de mão, puçá, rede de cerco e tarrafa (ECOLOGY, 2008), ocorrendo de forma sazonal conforme a disposição do ecossistema local, épocas de reprodução, migração das espécies e períodos de defeso.

Atualmente, o papel do barco a motor é destacado na pesca, mesmo os pescadores que utilizam barcos a remo são rebocados pelas embarcações

motorizadas até locais onde pretendem pescar. Desta forma, o pescador, independentemente de ter motor próprio, pesca me distancias muito maiores que alcançaria utilizando somente a força de seus braços. (INEA, 2011, p. 464)

Revendendo seu pescado diretamente para o consumidor ainda na praia ou nas peixarias e mercados da região, além da comercialização na Central de Abastecimento do estado do Rio de Janeiro – CEASA. Cabe o destaque negativo com relação à dificuldade por parte dos pescadores em negociar e vender em regiões mais distantes, devido às dificuldades de refrigeração e armazenamento do pescado (IBID, 2011), cabendo esse papel a ação de atravessadores.

A respeito, das atividades turísticas, elas ocorrem principalmente nos fins de semana, feriados prolongados e períodos de fim de ano, sendo reduzidas drasticamente, devido ao desinteresse dos excursionistas e veraneios em hospedar na localidade, resultado do processo depredatório (impacto visualmente negativo, baixa preservação do bioma e aumento da poluição local), ocasionado principalmente pelos empreendimentos e megaempreendimentos instalados na região, transformando lentamente a Ilha da Madeira basicamente em ponto de passagem (para tomada de embarcações), com destino a outras regiões da Baía de Sepetiba e Costa Verde.

A partir do que foi apurado junto à comunidade tradicional de pescadores artesanais locais, não foram sinalizados quaisquer formas de apoio técnico seja instâncias locais ou federais, ainda que existam na região instituições como a Marinha do Brasil, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Secretaria municipal de agricultura, meio ambiente e pesca de Itaguaí e/ou entidades estaduais, Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária, Pesca e Abastecimento – SEAPPA, entre outras²¹, tendo como exceção a participação contínua da Fundação Instituto de Pesca do Estado do Rio de Janeiro – FIPERJ, que acompanha de forma técnica e monitora a atividade pesqueira, contratando inclusive a sociedade civil local para o acompanhamento de suas práticas.

²¹ Foi possível fazer tal conclusão, após cinco anos de observação participativa e levantamento bibliográfico.

Com relação a equipamentos públicos, a localidade apresenta escolas de primeiro segmento, postos de saúde, um posto policial e uma unidade do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS, sendo necessário o deslocamento para o centro urbano do território para acesso a serviços públicos mais específicos. A região da Ilha da Madeira apresenta alguns equipamentos privados onde se destacam minimercados, restaurantes, hotéis e um iate clube etc.

Os moradores da Ilha da Madeira, em especial os pescadores artesanais e seus familiares, oferecem entre si e sua comunidade um conjunto de simbolismos e sensações de pertencimento (TILLY, 1996), com práticas onde “pescadores e pescadoras artesanais possuem tradicional modo de viver e de lidar com a natureza, têm história e cultura de raízes profundas que são passadas de geração para geração” (MPP, 2011, p. 04), destacando-se os processos de etnoconhecimento (CANANÉA, 2013), em seu saber fazer, transmitidos informalmente (por vezes, a partir de relações consanguíneas), em situações específicas como, por exemplo, o conhecimento sobre o clima, marés, iscas, fabricação de suas próprias redes de pesca e embarcações, bem como o processo artesanal de salga/defumado do pescado. (Itaguaí, 2010). Podendo ser estabelecido como “mais que uma profissão, um modo de vida onde o trabalho é livre e tem um regime autônomo e coletivo. Possui relação direta com a natureza, com espiritualidade e mística que suscita respeito e cuidado” (MPP, 2011, p. 04).

Dentre as práticas culturais específicas das comunidades pesqueiras da Ilha da Madeira destaca-se a forma de preparo e consumo do pescado (caldeirada, assado, frito). (ITAGUAI, 2010), blocos de carnaval nos meses de fevereiro e março²², festa de São Pedro (padroeiro dos pescadores), bem como a procissão de São Pedro, que acontece com a regata de canoas e barcos, ocorrendo anualmente no dia 29 de julho, recebendo a visita durante estes festejos de comunidades vizinhas como a de Coroa Grande. Situação recorrente nas comunidades pesqueiras do litoral brasileiro, onde

²² Destaque para o bloco das “piranhas”

festas religiosas e profanas dividem espaço no calendário e cotidiano local. (MARQUES, 1980).

Pode se afirmar que a comunidade de pescadores artesanais da Ilha da Madeira configura uma carga histórica e ancestral de mais de 200 anos, com características que aproximavam de uma disposição caiçara, mas que foram, nos últimos 50-70 anos, substituídas exclusivamente pela prática pesqueira.

O isolamento geográfico da região até o início da década de 1960, proporcionou ao local, seus moradores e gerações futuras uma sensação que “transcende os limites meramente familiares para se converter em atividade comunitária [...] que se estabelece toda uma série de interações entre moradores [...] unindo-os em cooperação, e fazendo com que constituam, realmente, um grupo local” (SCHADEN, 1972, p. 293).

Figura 6 - Comunidade de pescadores artesanais da Ilha da Madeira



Fonte: <https://curtarj.com.br/ilha-da-madeira/>

Sendo comum a presença de, pelo menos, um integrante da família que atue na atividade da pesca artesanal, aproximando direta ou indiretamente os moradores locais entre si, sejam eles profissionais da pesca, parentes ou amigos, criando um processo de familiaridade, reciprocidade e afetuosidade entre os membros da comunidade tradicional. Vinculado a atividade de trabalho a ideais fundamentais como liberdade, autonomia e independência, além do próprio exercício livre de sua atividade laboral,

orientada para si, sua família e comunidade (MPP, 2011), com uma prática muito mais coletiva do que individualizante.

3 Considerações finais

Conclui-se que as localidades pesqueiras de Coroa Grande e Ilha da Madeira sofrem comumente com as pressões externas, mercadológicas e econômicas que assolam toda a região, o que diferencia ambas é somente a localização geográfica desses empreendimentos (que se estabelecem inseridos dentro da região da Ilha da Madeira), entretanto os impactos socioambientais são sentidos em toda a Baía de Sepetiba e inclusive em mar aberto.

É perceptível o abandono por parte da instância e órgãos públicos da região que em muitos dos casos, atuam de maneira conivente com o grande capital que assola a região, onde cotidianamente as comunidades locais padecem de uma série de pressões psicológicas, bem como violências físicas e emocionais contra os pescadores artesanais locais, ampliado por uma ausência do estado, considerado pela população como o grande vilão, resultado do desamparo social e a não eficiência na fiscalização e punição de crimes ambientais realizados por estes megaempreendimentos, ações nocivas concretizadas, segundo os moradores locais, pela própria Marinha do Brasil.

Com relação às semelhanças destas comunidades, notam-se uma relação de coletividade entre os moradores de ambas as regiões, refletindo na relação de comunhão de seus membros e nas suas ruralidades como os tipos de embarcações utilizadas, períodos de trabalho, a arte da pesca, bem como o tipo de pescado capturado. Estas ações proporcionam uma maior coletividade entre seus membros que coexistem no mesmo espaço (Baía de Sepetiba e área da Restinga da Marambáia).

O território, também apresenta características particulares de ocupação populacional, normalmente com famílias numerosas, onde a ação e participação das mulheres (predominantemente jovens e negras/pardas)

torna-se fundamental, tanto no comando familiar, como na continuidade das atividades originárias. Em contra partida é mensurável a redução (em números) e o desinteresse dos mais jovens, com relação a estabelecer um prosseguimento às atividades socioeconômicas de seus antepassados, fator que incide e aumenta o risco de término das atividades tradicionais no território nas próximas décadas.

De formas gerais as comunidades tradicionais locais, apresentam um quantitativo populacional com baixos rendimentos mensais, em média de até um salário mínimo, por muitas vezes associado a outras carências, como a ausência de serviços públicos básicos como: saneamento básico, saúde, educação, transporte, luz elétrica, coleta de lixo, entre outros. (PACS, 2016), de maneira que a desigualdade torna-se principal fator de impacto na qualidade de vida destas pessoas, inclusive no que se refere à promoção de oportunidades. (RODRIGUEZ, SUGRANYES, 2005).

Foi percebido que os simbolismos culturais diversos que promovem a vida ao região (BECATTINI, 1994), ocorreram e ocorrem a partir da ação de seus atores locais, resultando da construção e reconstrução das territorialidades desses espaços, bem como na valorização de suas ruralidades de múltiplas centralidades e temporalidades (SAQUET, 2007), nesse sentido a transmissão cultural é constituída como processo de aprendizagem (FREIRE, 2007), e se estabelece enquanto uma garantia de continuidade existencial, não somente desses atores, mas também de sua história.

Apesar das adversidades e pressões mercadológicas (LISBOA, 2009) que o território sofre, nota-se uma articulação entre os moradores, principalmente na comunidade de Ilha da Madeira, que se mantem ativos em instancias de gestão e controle social de forma a questionar os impactos causados pelos megaempreendimentos e pela passividade/consentimento do estado. Tendo como fim a busca de uma representatividade legal e conseqüentemente uma proposta de reterritorialização dialógica (NASCIMENTO, IKEDA, MELO; 2020), de espaços em processo de desterritorialização, gentrificação, e degradação ambiental

Indica-se a promoção destes coletivos consultivos e deliberativos de maneira que possam, conjuntamente, com órgãos técnicos da região (como a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – CTUR, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA, Fundação Instituto de Pesca do Estado do Rio de Janeiro – FIPERJ, entre outros), constituir forças conjuntas, para cobrança permanente (inclusive com medidas impeditivas), por parte dos órgãos públicos como Ministério Público do Rio de Janeiro – MPRJ, Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente – FEEMA, Instituto Estadual do Ambiente – INEA, bem como secretarias municipais e estaduais.

Compreende-se que a utilização conjunta destas instancias de gestão e controle social, possa (quicá) a médio/longo prazo se estabelecer enquanto pratica efetiva capaz de criar alternativas factíveis com a finalidade de promover a permanência destas comunidades tradicionais em seus locais de origem, de maneira que se possa dar prosseguimento a transmissão de suas tradicionalidade socioculturais e econômicas para gerações futuras.

Referências

- ADAMS, C. **As populações caiçaras e o mito do bom selvagem**: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. Revista Antropológica, São Paulo/SP, v. 43, n. 1, 2000.
- ALCANTARA, D. **A Construção de cenários prospectivos em Seropédica**: integrando a academia e a coletividade no estudo da paisagem e do território. In: XI Colóquio QUAPÁ-SEL, 2016, UFBA, Salvador - BA. v. 1. p. 1-18, 2016.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre / RS: Editora Artmed, 2009.
- BECATTINI, G. **O distrito Marshalliano**: uma noção socioeconômica. In: BENKO, G; LIPIETZ, A. (Org.). **As regiões ganhadoras distritos e redes: os novos paradigmas da geografia econômica**. Portugal/POR: CELTA, p. 71-105, 1994.

BRASIL. **Lei 6.040**, de 07 de fevereiro de 2007.

BRASIL. **Lei 11.959**, de 29 de junho de 2009.

CANANÉA, F. A. **Sentidos de leitura**: sociedade e educação. João Pessoa/PR, Imprell, 2013, p. 57-68

ECOLOGY BRASIL. **Estudo de impacto ambiental do Porto Sudeste** – LIX. Rio de Janeiro / RJ, ecology and environment do Brasil (ref. 2331-00-EIA-RL), 2008.

FERNANDEZ, Annelise Caetano Fraga; BAPTISTA, Silvia Regina Nunes. **Território – Rede de Agroecologia**: Ciências e Saberes Locais na Ambientelização de Lutas na Zona Oeste e Região Metropolitana do Rio de Janeiro, in: Territórios, mobilizações e conservação socioambiental. TEISSERENC, José da Silva Aquino; SANT´ANA Jr.; ESTERCI, Neide (Orgs.). São Luis/MA, EDUFMA, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo/SP. Paz e Terra, 35º edição, 2007.

GIDDENS, Antony. **Sociologia**. Porto Alegre/RS: Penso, 6º Ed, 2012.

GOOGLEMAPS. [Mapa da Baía de Sepetiba]. [2020]. Mapa da Baía de Sepetiba, Ilha da Madeira e Coroa Grande. Disponível em < <https://www.google.com.br/maps/@-22.9189138,-43.8403333,5594m/data=!3m1!1e3>>, acesso em 14 de abril de 2020

HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo/SP, Marthins Fontes. 1º Ed. 2000.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo agropecuário 1996**. Rio de Janeiro, IBGE, 1996.

INTÍTULO ESTADUAL DO AMBIENTE – INEA. **Estudo de Impacto Ambiental (EIA) da ampliação do Porto Sudeste para movimentação de granéis sólidos para 100 mtpa**. (ref. 0129921), 2011.

INSTITUTO POLÍTICAS ALTERNATIVAS PARA O CONE SUL – PACS. **Baía de Sepetiba:** fronteira de desenvolvimento e os limites para a construção de alternativas. Rio de Janeiro – RJ, 2º Edição. Março de 2016.

ITAGUAÍ. Lei 3.204 de 23 de dezembro de 2013. **Estabelece o abairramento do município de Itaguaí.** 16 de janeiro de 2014.

ITAGUAÍ. **Lei de Zoneamento** – Plano diretor municipal. Jornal Oficial município de Itaguaí. Edição nº 498, ano 08, 15 de junho de 2016.

ITAGUAÍ. **Plano Diretor do Município de Itaguaí.** Prefeitura Municipal de Itaguaí. 2008.

ITAGUAÍ. Secretaria municipal de educação e cultura. **Coletâneas de nossas memórias** - Itaguaí, a cidade do porto. Itaguaí / RJ, 1º edição. 2010.

KRAEMER, Carlos Frederico Bom. **Gestão e controle social no Programa Nacional de Alimentação Escolar:** casos no Território Rural da Baía de Ilha Grande – RJ. Tese (Doutor em Políticas públicas comparadas) – Programa de Pós Graduação em Ciência, tecnologia e inovação agropecuária. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica / RJ. 2018.

LISBOA, Marijane. **Ética e cidadania planetária na era tecnológica:** O caso da proibição da Basiléia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1ª Ed. 2009.

MARQUES, L. A. B. **O pescador artesanal do sul.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Folclore, 1980. p.65; p.69-70

MARTINS, José. **Dilemas das classes subalternas na idade da razão.** In: Caminhada no chão da noite. HUCITEC, São Paulo / SP, 1989

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos:** Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010

MOVIMENTO DE PESCADORES E PESCADORAS ARTESANAIS – MPP. **Cartilha para trabalho de base da campanha do território:** Biodiversidade, Cultura e Soberania Alimentar do Povo Brasileiro. Olinda / PE. 2011

MPMG. **Direito dos povos e comunidades tradicionais**. Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais (CIMOS) - Ministério Público de Minas Gerais (MPMG). Belo Horizonte / MG, 2012.

NASCIMENTO, C.A.S; ALMEIDA, D. M; CABRAL, L. **Ilha da Madeira - Itaguaí (RJ-Brasil), um arquipélago em disputa**: os megaempreendimentos, Atores Locais e o APL pesqueiro da região. In: XV Encuentro de geógrafos da América Latina, Havana - Cuba, 2015.

NASCIMENTO, Carlos A. Sarmento; VILELLA, Lamounier Erthal. Itaguaí, crescimento ou desenvolvimento? Os megaempreendimentos e as mudanças e impactos socioespaciais. **Revista Ensaios**, v. 01, nº07, 2014.

NASCIMENTO, Carlos A. Sarmento; IKEDA Jr, Riyuzo Ikeda; MELO, **Reterritorialização Dialógica**, Um caminho. Editora Appris. 2020.

NASCIMENTO, C. A. S.; IKEDA JUNIOR, Ryiuzo; FAGUNDES, J.C; VILLELA, L. E. **O caso da companhia mercantil e industrial INGÁ S/A**, o risco eminente continua. Revista recôncavo - ISSN 2238-2127, 2020 - 2021 (?)

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo / SP. Ática. 1993.

RODRÍGUEZ, A; SUGRANYES. A (orgs.). **Los con techo**: un desafío para la política, de vivienda social, Santiago, Sur profesionales, 2005.

RUA, João. A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. **Revista Angepe**, Fortaleza/CE, n. 2, p. 45-66, 2005.

SAQUET, Marcos. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SCHADEN, Egon. **Homem, cultura e sociedade no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1972.

SCHNEIDER,S. **Teoria social, agricultura social e pluriatividade**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15988.pdf>> Acesso em: 04 de dez. 2019

SILVA, Anelino Francisco. A pesca artesanal como arte e como significado cultural: O caso Potiguar. **Revista ACTA Geográfica**. Boa Vista/RR, v. 4, n. 8, p.57-65, jul./dez, 2010.

SIMÕES, Manoel Ricardo. **Ambiente e sociedade na Baixada Fluminense**. Mesquita/RJ: Editora Entorno, 2011.

SOARES, J.L. de O. e TOLENTINO, J. **Companhia Mercantil e Industrial Ingá: “a bomba de Itaguaí”**. In: ACSELRAD, H. (org). Conflito social e meio ambiente no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FASE, 2004.

TENÓRIO, Fernando Guilherme (Org). **Cidadania e desenvolvimento local: critérios e análises**. Rio de Janeiro/RJ: FGV, 1º Ed. 2012.

TENÓRIO, Fernando G. **Cidadania e desenvolvimento local**. 1º ed. Ijuí / RS. Unijui, 2007.

TILLY, Charles. **Coerção, capital e estados europeus**. São Paulo / SP. EDUSP, 1996.

VIANNA, Márcio de Albuquerque. **A agricultura familiar em Seropédica-RJ: gestão social, participação e articulação dos atores do polo de conhecimento local em agropecuária**. 2017. Tese (Doutor em Políticas públicas comparadas) – Programa de Pós Graduação em Ciência, tecnologia e inovação agropecuária., Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica / RJ, 2017.

VILLELA, Lamounier Erthal; GUEDES, Carlos Augusto Miranda; VIDAL, Marcelo; IKEDA JUNIOR, Ryiuzo. Diferentes modelos de crescimento em Itaguaí-RJ, Brasil e Província de Imbabura, Equador. **Revista Desenvolvimento em Questão**, v. 16, p. 72, 2017.

WAGNER, Alfredo. **Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização, movimentos sociais em uso comum**. in: BRASIL. Ministério de desenvolvimento Agrário. Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. Brasil Rural em debate. DELGADO, Nelson Giordano (Org.). Brasília/DF. CONDRAF/MDA, 2010

Capítulo 2

Gestão Social de Políticas Públicas: contribuições da extensão universitária na segurança alimentar e nutricional na Comunidade Indígena Potiguará Mendonça do Amarelão (João Câmara/RN – Brasil, 2020) ¹

**Social Management of Public Policies: contributions of university extension
in food and nutritional security in the Indigenous Community Potiguará
Mendonça do Amarelão (João Câmara/RN – Brazil, 2020)**

Washington José de Souza ²

Dinara Leslye Macedo Silva Calazans ³

Nila Patricia Freire Pequeno ⁴

Valdi de Lima Júnior ⁵

Sergio Marques Junior ⁶

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

² Doutor em Educação (UFC), Docente permanente do PPGA/UFRN. <http://lattes.cnpq.br/2387611219688981> ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6295-2806> E-mail: wsufrn@gmail.com. Endereço para correspondência: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Centro de Ciências Sociais Aplicadas / Departamento de Ciências Administrativas. Campus Universitário Lagoa Nova – Natal/RN - Brasil

³ Doutora em Administração (UFRN). Docente permanente do PPGP/UFRN. <http://lattes.cnpq.br/5716461725901505>; ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4884-8599>. E-mail: dinaraleslye@yahoo.com.br

⁴ Doutora em Saúde Coletiva. Docente efetivo do DNU/UFRN. <http://lattes.cnpq.br/7716981037879544> ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1279-2554> E-mail: nilapfp@hotmail.com

⁵ Doutor em Zootecnia (UFPB). Professor associado do curso de Zootecnia (EAJ/UFRN). E-mail: valdi.lima,jr@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/1848264490717773> ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6488-6141>

⁶ Doutor em Agronomia (UNESP). Docente permanente do PPGTUR/UFRN. <http://lattes.cnpq.br/3095760811566254> ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6008-8038>. E-mail: sergio@ct.ufrn.br

1 Introdução

Este texto objetiva descrever prática extensionista multidisciplinar de fomento à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), integrada à investigação acadêmica, tomando como base aplicações de dispositivos teórico-metodológicos de gestão social ancorados em pesquisa-ação. É derivado de um conjunto de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão implementadas por uma equipe acadêmica de uma Instituição de Ensino superior (IFES) do Nordeste brasileiro, na Comunidade Indígena Potiguara Mendonça do Amarelão (João Câmara/RN) a partir de projetos aprovados na própria instituição em complementação ao Projeto SISAN-Universidades.

O Projeto SISAN-Universidades foi instituído em 2015 por meio de cooperação entre o então Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFRPE), com participação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tem como objetivo desenvolver assessoria técnica direta a governos municipais para a implantação e/ou fortalecimento da Política de Segurança Alimentar e Nutricional, por meio de formações específicas orientadas em participação e controle social e formalmente amparadas no Sistema de Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN, Lei Nº 11.346 de 15 de setembro de 2006, no Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT, Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.).

O SISAN-Universidades possibilitou, como pesquisa-ação, que as equipes de docentes e discentes de cada instituição produzissem diversos trabalhos técnicos e científicos, o que, além de contribuir para o cumprimento do objetivo de prestação de assessoria técnica direta e a divulgação do projeto, no Rio Grande do Norte responderam a demanda específica de SAN em comunidades indígenas que vinha sendo pautada no Conselho Estadual de Segurança Alimentar (CONSEA/RN) e provocou a UFRN

(membro integrante do Conselho) com o propósito de mapear indicadores nas oito comunidades indígenas do estado para retroalimentar políticas públicas e iniciativas de segurança alimentar e nutricional para o segmento.

Envolvendo docentes e discentes de vários cursos e departamentos – a exemplo de Administração, Nutrição, Agronomia e Zootecnia – na interlocação acadêmica com povos e comunidades tradicionais (PCT), a equipe da UFRN enfatiza segurança alimentar e nutricional (SAN) de povos indígenas no estado o que se realiza a partir do diagnóstico “Dimensões que influenciam a segurança alimentar de indígenas: um estudo com as etnias pertencentes ao território potiguar” (CAAE 09097919.3.0000.5292). A Organização de Aprendizagens e Saberes em Iniciativas Solidárias e estudos do Terceiro Setor (OASIS) e o Programa de Educação Tutorial de Zootecnia (PET-Zootecnia) são as duas unidades acadêmicas que agregam os membros e ancoram as ações na UFRN.

A segurança alimentar e nutricional ganha destaque na maioria dos países e direciona o monitoramento por parte de organismos internacionais (FAO, IFAD, UNICEF, 2019) diante das constantes ameaças derivadas de mudanças climáticas, conflitos territoriais, pandemias de obesidade, desnutrição (SWINBURN et al., 2019). Mais recentemente, de pandemias por doenças infectocontagiosas, a exemplo da COVID-19 (FAO, 2020), que ameaçam a segurança alimentar de grande parte da população mundial (PEQUENO 2020). Diante de várias transformações da sociedade relacionadas ao aumento da população mundial, à evolução da tecnologia e ao surgimento de uma economia interconectada e globalizada, a insegurança alimentar tornou-se desafio a se enfrentado, o que consta na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

Conflitos e instabilidades avançaram estimulando deslocamentos da população no mundo. Mudanças climáticas, por sua vez, afetam a produtividade agrícola, a produção de alimentos e o uso dos recursos naturais. Esses fenômenos têm ocasionado impactos nos sistemas agroalimentares e a declínios no número de agricultores rurais. Pequeno (2020) alerta que

tais transformações e ameaças levaram a grandes mudanças na maneira como os alimentos são produzidos, distribuídos e consumidos em todo o mundo fazendo emergir um novo cenário de insegurança alimentar e novos desafios de nutrição e saúde (FAO, IFAD, UNICEF, 2019).

Os povos e comunidades tradicionais ilustram os segmentos populações vulneráveis à ação dos condicionantes acima expostos, de natureza excludente e com elevados riscos não apenas à segurança alimentar, mas à vida. Tal reconhecimento assenta-se em particularidades do modo de vida e reprodução social, cultural e alimentar, com forte apego ao ambiente natural e legados transmitidos ao longo de várias gerações.

No conjunto dos povos e comunidades tradicionais, a população indígena é a segunda maior do Brasil, depois dos quilombolas, conforme apontam dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2011). São cerca de 850 mil indígenas distribuídos em mais de 300 etnias no Brasil e pouco mais da metade vive em terras indígenas oficialmente reconhecidas. Estão presentes na maioria dos estados brasileiros e ocupam cerca de 15% do território nacional, sendo a região Nordeste a segunda maior em número de indígenas (IBGE, 2012). No estado do Rio Grande do Norte, dados dos órgãos oficiais da União reconhecem a existência de três etnias: Tapuia, Tapuia-Paiacú e Potiguara (IBGE, 2012), com oito comunidades remanescentes e pouco mais de quatro mil indivíduos (FUNAI, 2017 e CONSEA, 2017 apud CALAZANS et al, 2017).

Há carências de informações quanto ao perfil socioeconômico e cultural e em indicadores de saúde de povos indígenas com poucos estudos realizados (VILAR et. al, 2019). Somente nos anos 2000 o interesse dos pesquisadores sobre os indígenas do Rio Grande do Norte emergiu e impôs a necessidade de revisar o conhecimento existente, a partir do movimento político indigenista, representado por suas lideranças comunitárias, surgido por ocasião das comemorações dos quinhentos anos do Brasil.

No Rio Grande do Norte, esse momento político foi fortalecido pela Lei Estadual Nº 8.913, de 6 de dezembro de 2006, que declarou feriado no estado o dia 3 de outubro para culto público e oficial dos *Mártires de*

Uruaçu e Cunhaú em referência a massacres ocorridos em comunidades indígenas localizadas nos municípios de Canguaretama e São Gonçalo do Amarante, respectivamente, no ano de 1645. A partir das comemorações dos 500 anos, avançaram iniciativas de políticas públicas para os povos e comunidades tradicionais exigindo da academia maiores esforços na compreensão de fenômenos vivenciados por tais segmentos populacionais.

A experiência aqui narrada integra esse cenário, para tratar, pois, de ações da Instituição universitária junto ao segmento de povos e comunidades tradicionais. Este texto traz um recorte da experiência da UFRN na pesquisa e na extensão junto aos povos e comunidades indígenas potiguaras. Para tanto, após esta introdução, seguem notas acerca do duplo caráter da gestão social – como teoria e procedimento metodológico – componente referencial da equipe na pesquisa-ação que desenvolve de modo qualificado na Comunidade Indígena Potiguara do Amarelão (João Câmara/RN).

2 A gestão social como recurso teórico-metodológico aplicado ao fomento à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) em comunidades indígenas

No Brasil, os povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuindo formas próprias de organização na ocupação e uso de territórios e recursos naturais como condição de reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Decreto Federal n. 6.040 de 7 de fevereiro de 2000, Art. 3º). Entre os principais povos e comunidades tradicionais de âmbito nacional destacam-se quilombolas, indígenas, extrativistas, povos de terreiro, pescadores artesanais e ciganos.

Em âmbito regional, no Nordeste, encontramos ainda o fundo de pasto na Bahia, as quebradeiras de coco de babaçu e as marisqueiras no Rio Grande do Norte. A convivência das comunidades indígenas com os

recursos naturais acontece de forma sustentável, pois, reconhecem que os elementos da natureza possuem valor simbólico que ultrapassam o fator comercial pela via da utilização apenas para sobrevivência (FAO, 2010). Duas fortes características, portanto, caracterizam os povos indígenas: o uso do território e o desenvolvimento sustentável. Contudo, o contexto sócio-histórico por que passa as comunidades tradicionais pelo mundo, e no Brasil em particular, expõe vulnerabilidades incluindo a de insegurança alimentar.

Recursos teórico-metodológicos de gestão social mostram-se úteis a atividades acadêmicas junto ao segmento dos povos e comunidades tradicionais por três razões fundamentais. Em primeiro lugar, a gestão social contrapõe-se à gestão estratégica no esforço de substituir a gestão tecnoburocrática, monológica, por um gerenciamento participativo, dialógico, no qual o processo decisório é exercido por meio de diferentes sujeitos sociais (TENÓRIO, 1998). Outro requisito refere-se ao fato de que a gestão social, conforme esquematizou Cançado (2011), é processo que ocorre mediante *Interesse bem compreendido* (IBC) – como categoria inicial e que abriga as subcategorias solidariedade e sustentabilidade –, efetivado em esfera pública com propósitos de emancipação (como categoria fim). A terceira razão refere-se ao fato de a gestão social despontar como referencial teórico-metodológico igualmente útil ao fomento a práticas econômicas sob interesses coletivos para geração de trabalho e renda, baseada em solidariedade nas relações, vocação autogestionária e de economia solidária estruturando o ideal de desenvolvimento local baseado na propriedade coletiva e no direito de liberdade individual (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, FRANÇA-FILHO, 2008; SINGER, 2002).

Práticas de ensino, extensão e pesquisa, referenciadas na gestão social, geram possibilidades de respostas a demandas socioambientais e culturais ao tempo que fomentam formação cidadã no atendimento a populações em situação de vulnerabilidade (CALAZANS et al., 2019). Menon (2016) destaca a multidisciplinaridade da gestão social referindo-se a interlocuções necessárias para sustentação das cadeias produtivas solidárias

ancoradas em responsabilidade, desenvolvimento e governança socioambiental. Assim, os desafios enfrentados por comunidade indígenas devem se configurar por vias dialógicas (TENÓRIO, 2005) e não apenas centrado na solução de problemas (GUERRA, 2007), mas também na “valorização das condições de vida no contexto comunitário” (FILAC, 2013 apud CALAZANS et al., 2019, p.7).

Dados empíricos e observação *in loco* forneceram aporte preliminar à equipe da UFRN em segurança alimentar e nutricional para atuação junto a povos indígenas potiguaras de João Câmara no Rio Grande do Norte, denominados de Mendonça do Amarelão. Uma das condições importantes que envolvem a saúde da população indígena é a de segurança alimentar e nutricional. A Lei N^o 11.346, de 15 de setembro de 2006, anteriormente citada, estabelece a alimentação adequada como direito humano fundamental inerente à dignidade. Para uma família estar em estado de segurança alimentar ela deve ter acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006). Na perspectiva dos direitos sociais do cidadão brasileiro, o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), previsto na Constituição Brasileira, busca erradicar a fome e a desnutrição, de forma duradoura e sustentável para todos os povos (MALUF, 2007, p. 23).

A soberania alimentar consiste no direito de cada país produzir os seus próprios alimentos e consumi-los conforme os seus hábitos, cultura e tradições, produzir e utilizar as suas próprias sementes, e opor-se a importações abusivas, protegendo o seu mercado interno (CAMPOS et al., 2014,p.41).

A garantia dos direitos desses povos, portanto, perpassa pelo respeito às particularidades de suas tradições e costumes, além de que costumam estar sempre relacionados a práticas mais sustentáveis e em equilíbrio com o meio ambiente (VILAR et al., 2019).

Os povos indígenas são iguais a todos os demais povos e reconhecendo ao mesmo tempo o direito de todos os povos a ser diferentes, a considerar-se a si mesmos diferentes e a ser respeitados como tais. (ONU, 2007, pag. 1).

Desde o século XVI têm ocorrido embates pela sobrevivência por povos indígenas frente às ocupações territoriais promovidas pelo avanço e expansão do mercantilismo europeu (VILAR et al., 2019). A partir do século XIX, a luta passou a ser também de manutenção da identidade étnica, uma vez que a exclusão de indígenas dos registros dos censos oficiais propagou a ideia de extinção indígena, sem verificação das transformações e reconstruções sociais, políticas e culturais enfrentados por esses povos (TURNER, 1979; GUERRA, 2007; CALAZANS *et al.*, 2017). Como pontua Guerra (2003):

Sabemos que ao longo dos séculos, tornou-se mais conveniente não ser revelada a identidade indígena. Essa tática do silêncio foi uma defesa em contraposição ao sistema político-econômico que crescia seus domínios nos territórios indígenas e que usou sempre de muita violência contra as populações aborígenes através de perseguições, discriminações, etc. (GUERRA, 2003, p.193)

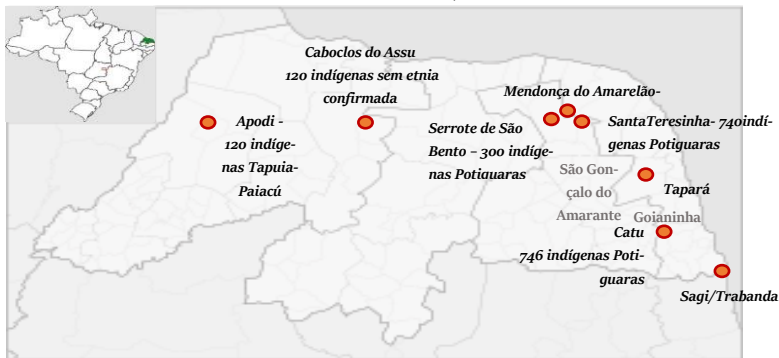
No Rio Grande do Norte, por exemplo, há oito comunidades indígenas (Fig.1) reconhecidas pela FUNAI/RN, todas passando por situações de ameaças constantes aos seus territórios como consequência do não reconhecimento do direito ao uso da terra onde vivem, principalmente pela presença de não-indígenas considerando a ausência de demarcação pela união (SEPLAN, 2013; CALAZANS et al., 2017).

Por essa razão, em 2013, o documento “O Marco Conceitual de Povos Indígenas do Estado do Rio Grande do Norte”, inclui os indígenas autodeclarados no estado em projetos e ações governamentais com pautas próprias, considerando as diretrizes constitucionais que reconhece às populações indígenas:

[...] o direito à diferença e à autodeterminação, o direito originário sobre seus territórios de ocupação tradicional e o direito de usufruto exclusivo sobre as

riquezas naturais de seus territórios, podendo explorá-las desde que seja garantida a sustentabilidade ambiental que protege o direito de suas gerações futuras (CRFB/88 – título VIII, "Da Ordem Social", capítulo VIII, "Dos Índios").

Figura 1 - Distribuição das comunidades indígenas por localização, estimativa populacional e etnia, no Rio Grande do Norte, 2017.



Fonte: adaptado de CALAZANS et al. (2017).

Contudo, a situação de segurança alimentar entre as populações indígenas do estado é desconhecida por parte da sociedade e do setor público, impossibilitando qualquer tipo de ação que beneficie essas comunidades. Um dos poucos estudos realizados, e que contou com a parceira conjunta do CONSEA/RN, FUNAI/RN e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), constatou 95,9% de insegurança alimentar (INSA) na comunidade indígena do Sagi/Trabanda, em Baía Formosa/RN (CALAZANS et al, 2017), apontando uma grave situação de fome, que pode indicar ser um problema extensivo às outras comunidades indígenas do estado.

As identidades e culturas desses povos estão indissociavelmente ligadas à terra que habitam e são dependentes dos seus recursos naturais. Assim, qualquer ação externa sobre a comunidade pode ocasionar riscos em diferentes níveis e impactos, incluindo, além de exposição a doenças e prejuízo aos meios de produção tradicionais. Além disso, sua condição socioeconômica muitas vezes limita a capacidade de defender seus interesses e seu direito à terra, o que restringe também sua participação no papel ativo em prol do desenvolvimento sustentável.

A forma como têm se dado as intervenções em comunidades tradicionais, movidas pela lógica moderna com base em interesses de mercado promovidos pelo capitalismo, provocaram grandes impactos na estrutura sociopolítica e cultural desses povos, transformando o comportamento social e ocasionando enfraquecimento da coesão comunitária, monetarização das relações interpessoais, abandono de práticas de ajuda mútua, perda da soberania sobre o território e degradação de sistemas ambientais (LACERDA, 2018). Diante desse fato, trabalhos em comunidades tradicionais devem privilegiar iniciativas de trabalho e produção respaldadas em cooperação, solidariedade e autogestão – como aqueles que norteiam a economia social e solidária – recuperando mecanismos e símbolos de recomposição de estruturas locais e de emancipação social e resgate de práticas tradicionais solidárias (GUERRA, 2007; OLIVEIRA et al., 2019).

Se a gestão social é conjunto de estratégias e políticas organizacionais focado no bem-estar de indivíduos e coletividades e destinado à recomposição de elos de integração do homem com o semelhante e com o ambiente natural, sob o ideal da emancipação, articulando elementos de racionalidade substantiva à ação racional instrumental (SOUZA; OLIVEIRA, 2006) torna-se, então, útil ao fomento a práticas de trabalho, produção e geração de renda. Nesse sentido, a gestão social, ao tempo que aperfeiçoa e/ou articula localmente trabalho e produção em perspectiva coletiva, contribui para que sejam preservados ou reatados elos socioculturais e protegido o ambiente natural.

Ações de segurança alimentar e nutricional coerentes com interesses de preservação e/ou recuperação de sistemas locais de produção e consumo de alimentos, portanto, são passíveis de implementação a partir de princípios e processos de gestão social. É sob esta perspectiva que se desenvolvem as ações aqui pautadas, como esforço permanente de viabilizar economicamente processos de produção de alimentos (viés instrumental) atendendo a critérios de trabalho coletivo e solidário e de respeito ao ambiente natural com produção de alimento sadios (viés substantivo).

2.1 Segurança alimentar e nutricional em povos indígenas: contribuições da extensão rural na Comunidade Indígena Potiguará Mendonça do Amarelão (João Câmara/RN)

Este tópico sintetiza procedimentos acadêmicos adotados pela equipe da UFRN na apreensão de vulnerabilidades locais em segurança alimentar e nutricional e subsequentes atividades extensionistas, encaminhadas por princípios e processos administrativos de gestão social – estes, com base no diálogo e na tomada de decisão colegiada junto à comunidade. A carência de informações sobre condições de (in)segurança alimentar e nutricional dos povos indígenas no Brasil e no Rio Grande do Norte, especificamente, exigiram da equipe da UFRN coletas locais de dados e observações *in loco*. Foram mapeados, preliminarmente, costumes tradicionais e contemporâneos de produção e consumo de alimentos e meios de produção na Comunidade Indígena Potiguará Mendonça do Amarelão tentando a garantia de acesso a alimentos de forma regular e adequada. Foi nessa comunidade onde ocorreu a pesquisa-ação aqui pautada.

Em março de 2019 a equipe da UFRN identificou que a “[...] descapitalização dos agricultores indígenas para práticas de circuito curto, principalmente pela presença de atravessadores – traz prejuízos a sistemas de produção, consumo e comercialização sustentáveis e dificulta o desenvolvimento local a partir dos recursos e potenciais endógenos” (CALAZANS et al (2019, p.24). É oportuno salientar que o acesso a esse tipo de comunidade, por membros externos, não é direto, necessitando de apoio dos órgãos indigenistas. Embora a FUNAI/RN tenha, em alguma medida, favorecido o processo e orientado a abordagem aos indígenas, a autorização para acesso da equipe foi dada diretamente pelas lideranças, fato ao não reconhecimento oficial dos territórios indígenas no estado. Desse modo, à liderança indígena foram expostos interesses, riscos e benefícios atinentes às atividades pretendidas pela UFRN. Esse diálogo foi iniciado dentro do CONSEA/RN e, na sequência, após consentimento da comunidade, a equipe submeteu projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tendo por base as orientações da FAO e o processo de

consentimento livre, prévio e esclarecido estabelecido na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

No 8º Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde, ocorrido em João Pessoa (2019), a equipe da UFRN realizou uma exposição oral para o Grupo de Trabalho “Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional - SSAN e os povos e comunidades tradicionais: concepções e experiências em diálogo com o SISAN”. Foi então reportado o percurso para obtenção das anuências e realização do trabalho, com destaque para o processo de consentimento e aprovação no Comitê de Ética, indicando atenção a aspectos culturais, valores e símbolos, vendo como legítimo o receio indígena para com os pesquisadores,

[...] uma vez que a intenção desses povos com o consentimento da pesquisa é voltar o resultado dessas para desenvolvimento de sua comunidade e melhoria de suas vidas e, nesse contexto, historicamente, muitas pesquisas levam consigo seus saberes de forma exploratória e sem retorno; ademais, em permitindo sua presença nas terras indígenas, há risco de modificação de sua dinâmica social ou mesmo em questões identitárias, provocadas por pessoas externas que possam desrespeitar, mesmo inadvertidamente, sua cultura (PEQUENO et al, 2019).

Nesse sentido, o processo de consentimento para realização de pesquisas, atividades de extensão ou desenvolvimento de projetos tecnológicos respeitou o direito de participação dos indígenas nas decisões que os afetem, conforme recomendação da FAO (2010). Desse modo, a atividade extensionista aqui descrita ocorreu em contexto de imersão da equipe acadêmica, com o propósito inicial de aproximação e busca por relação de confiança, baseado na integridade e em diálogos com os membros da comunidade. As aproximações prévias e o contato foram facilitados pela articulação do CONSEA/RN e FUNAI/RN. Após anuência das lideranças indígenas e aprovação no CEP, a pesquisa sobre a situação de (in)segurança alimentar na comunidade teve início. Desde então, para acesso à comunidade, a liderança local é sempre comunicada com antecedência

considerando que os indígenas precisam acatar a atividade programada e ter ciência da presença da equipe.

2.2 A comunidade indígena

A maior comunidade indígena do Rio Grande do Norte é a Mendonça do Amarelão, de etnia Potiguara, conhecida como “Amarelão”, localizada no Rio Grande do Norte, na zona rural do município de João Câmara, a cerca de 90 Km da capital do estado, com mais de 1000 índios identificados (FUNAI, 2017). Pertence à etnia Potiguara, também a maior do estado e uma das 15 mais populosas do Brasil (CALAZANS *et al.*, 2017).

A comunidade abriga cerca de 240 famílias que se organizam em grupos familiares denominados Bianos, Caetanos, Brejeiros, Tingas, Vitorianos, Genésios, Eleodórios e Balbinos. O território compreende uma faixa de cinco mil hectares de terra seca e pouco fértil que é dividida entre outras duas comunidades indígenas com lideranças próprias: Assentamento Santa Terezinha e Serrote de São Bento. O nome da comunidade advém do sobrenome Mendonça, que remete aos primeiros que ali chegaram, fato devidamente registrado na obra de Câmara Cascudo “História do Rio Grande do Norte”:

[...] pelos trilhos, dez quilômetros além, estendia-se o Amarelão onde os Mendonças moravam há mais de um século em regime tribal, mestiços de Tupis, fugidos dos aldeamentos que se tornaram vilas [...] (CASCUDO, 1995, p.37)

O termo Amarelão possui diferentes origens de acordo com os moradores. Uma delas, resgate da história oral da comunidade pelos membros mais antigos, informa que os primeiros que ali apareceram tinham origem Tapuia (etnia de índios habitantes do interior norte-rio-grandense) e, por ter cor da pele parda, amarelada, deu-se o topônimo de amarelão (GUERRA, 2003). Outra [relatos, s/d] remete a um antigo ritual que os Mendonça praticavam no aguardo do nascer do sol na Serra do Torreão, próxima à comunidade. Então, desciam a serra cantando e dançando sob

a luz do sol, pois, teriam buscado o "Amarelão", símbolo de sorte para a aldeia.

Aspectos socioeconômicos



“Castanheiro” indígena trabalhando no beneficiamento da castanha na comunidade. Fonte: próprio autor, 2010

Com relação à economia da região, a principal atividade produtiva baseava-se no plantio e coleta de algodão, reflexo da produção do estado na primeira metade do século XX. Após a queda na produção de algodão, os “Mendonça” tiveram que buscar novas alternativas de geração de renda e iniciaram a produção de castanha de caju em suas fazendas, por volta das décadas de 1970 e 1980 (GUERRA 2007). Atualmente, a castanha continua sendo o principal produto de comercialização da comunidade, gerando renda às famílias que a beneficiam. Todavia, períodos prolongados de estiagem na região do Semiárido e irregularidades no controle governamental da praga da mosca branca nos cajueiros, fez a produção dos cajueiros declinar e o produto tornou-se escasso, exigindo da comunidade, para continuar com sua vocação, comprarem o produto *in natura* em outros municípios ficando dependentes de atravessadores para o beneficiamento (CALAZANS et al, 2019).

O valor do produto comercializado é considerado baixo, já que maior parte das vendas é realizada para intermediários. Esse é um dos desafios postos à equipe da UFRN, qual seja, reduzir a forte influência de atravessadores, tanto no fornecimento de matéria-prima quanto na comercialização, de modo a contribuir para a melhoria da renda das famílias. Os grupos familiares dedicam-se a atividades de agricultura em determinado período do ano enquanto o beneficiamento da castanha ocorre de modo ininterrupto, em 95% das famílias.

Toda a família se envolve na atividade, inclusive crianças e adolescentes. A separação, queima, descasque e limpeza são processos realizados no quintal de casa, em cabanas improvisadas. O trabalho é realizado em condições perigosas em virtude de manuseios próximos ao fogo. É também insalubre, levando à perda de digitais e à fragilização das unhas devido à ação cáustica do líquido da casca da castanha-de-caju (LCC).



Reportagem da TVU RN sobre a atividade de beneficiamento da castanha de caju na Comunidade Mendonça do Amarelão, Exibido no Programa Tela Rural em 12/08/2019. Disponível em: <https://youtu.be/V9JSm5EAEg4>

O trabalho de beneficiamento na comunidade foi veiculado em matéria da TVU/RN, em agosto de 2019, com destaque para depoimentos dos trabalhadores que, apesar dos riscos, emitem sentimento de apropriação cultural da atividade, passada por gerações Mendonça.

Há outras produções familiares como hortaliças, leite bovino e ovos de galinha, todavia, com retornos econômicos inferiores ao da castanha (OLIVEIRA et al., 2019). Os rendimentos obtidos com a venda da castanha

são direcionados principalmente para a compra alimentos e de água potável (SEPLAN, 2013).

Para Guerra (2007, p. 81), “a castanha tem uma longa história no Amarelão, embora trágica. Isto porque, atrelado ao labor exaustivo, está um grave problema social, gerado pela falta de opção das famílias [...] o trabalho infantil e do jovem em idade escolar”. Atualmente, a geração de emprego e renda é classificada como uma das principais carências enfrentadas pela comunidade do Amarelão, ficando atrás apenas da situação de falta de água (OLIVEIRA et al., 2019).

A comunidade passa por processos de expansão econômica com a atividade da castanha (já referida) o que a situa entre a tradição e a renovação.

A disponibilidade de água no local é restrita e o fornecimento de água potável ocorre por meio de carro-pipa, à exceção dos períodos chuvosos, quando água potável é coletada por meio de cisternas domésticas originárias do Programa 1 Milhão de Cisternas – P1MC⁷.



Água coletada pela equipa para análise físico-química e microbiológica: proveniente da cisterna (esquerda) e água coletada no poço (direita), setembro, 2019.

Fonte: próprio autor.

⁷ O Programa 1 Milhão de Cisternas (P1MC) faz parte do Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semiárido, e busca universalizar o acesso à água potável. O P1MC foi proposto pela organização da sociedade civil Articulação Semiárido Brasileiro (ASA) ao Governo Federal e passou a ser executado em a partir de 2003. Informações adicionais do P1MC e da ASA podem ser acessadas em <http://www.asabrasil.org.br>

A água potável fornecida por carro-pipa, pelo poder público local, abastece exclusivamente uma cisterna comunitária, enquanto várias famílias (com melhores condições financeiras) compram de fornecedores privados em períodos sem chuvas, considerando que a comunidade se localiza no Semiárido, bioma caracterizado por longos períodos de estiagem. A água de poços artesianos (água salobra⁸) é de baixa qualidade e utilizada para uso doméstico e criação de animais, com uso limitado para irrigação – frente a dificuldades de acesso, dureza do solo e contaminação. Neste último, a equipe da UFRN está empreendendo esforços, em conjunto com a comunidade e a Prefeitura Municipal, visando à resolução do problema da contaminação, que aponta, após testes de laboratório, para a existência de agentes biológicos e físicos. A iniciativa de testar a qualidade da água surgiu a partir do momento que foi encaminhada, com a comunidade, a proposta da UFRN de implantação de quintais produtivos, sob o formato de mandala, denominado Tecnologia social PAIS (Produção Agroecológica Integrada e Sustentável) (PAIS, 2009).

A análise físico-química e microbiológica nos dois pontos de consumo amplamente utilizados pela comunidade – cisterna pública abastecida por carro-pipa pela Prefeitura Municipal e poço artesiano público – indicou alta salinidade e elevado teor de cloreto (APHA, 2012), o que limita o cultivo de alimentos para consumo humano. Esse fato impediu avanços da UFRN na instalação de experiências-piloto de quintais produtivos. Aqui, é observada a Resolução 357/2005 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA, 2005) que não permite irrigação de hortaliças e plantas frutíferas, cultivadas rente a solo contaminado e consumidas cruas ou sem remoção de casca.

A equipe da UFRN, no quesito da água, socializou o resultado do teste, em reunião com lideranças comunitárias e a Prefeitura, para indicar a contaminação do lençol freático e a necessidade de inspeções sanitárias periódicas e cloração das caixas d'água de uso comunitário. A escassez de água encanada e potável é um problema com implicações na saúde,

⁸ Água salobra é aquela que apresenta mais sais dissolvidos (cloretos) que a água doce e menos que a água do mar.

principalmente de crianças, e acompanha todo o cenário da zona rural do estado. De acordo com dados do IBGE (2011), 30% da população da população rural do Rio Grande do Norte não dispõem de sistema de abastecimento público nas suas residências.



Escola Estadual Indígena Professor Francisco Silva do Nascimento, Comunidade Indígena Potiguara Mendonça do Amarelão, 2019

O Amarelão sedia a única escola pública indígena do Rio Grande do Norte, com ensino fundamental e de nível médio, construída com estrutura sustentável e dispendo de energia solar e plano de reuso de águas pluviais. Foi inaugurada em junho de 2019 e adota Projeto Pedagógico baseado nas especificidades da cultura indígena. Aqui, a equipe da UFRN projeta possibilidades de ampliação da sua atuação junto à comunidade a partir da integração educação básica-ensino superior pela via de iniciativas de popularização da ciência no formato que já desenvolve a equipe a partir da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT).



Associação Comunitária do Amarelão, Comunidade Indígena Potiguara Mendonça do Amarelão março, 2019

Liderança indígena e organização associativa



Liderança indígena do Amarelão (Ivoneide Silva, à direita) entre os conselheiros do CONSEA/RN, compondo a gestão 2017-2019, cerimônia de posse, novembro 2017

Com relação às organizações associativas, é relevante destacar a Associação Comunitária do Amarelão, com sede própria, que se constitui em importante espaço de diálogo entre os moradores por meio de reuniões periódicas. A diretoria é constituída por mulheres, sendo presidida pela liderança indígena (feminina) da comunidade e sua filha, como vice-presidente, ambas professoras do ensino público, com ativa atuação política nos movimentos indígenas no estado e no Brasil, lideram a reivindicação para demarcação das terras e integram o Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA/RN) na condição de representante dos povos e comunidades indígenas.

A partir de seus relatos, é perceptível o restrito reconhecimento ao trabalho realizado pelas líderes. Por essa razão, Oliveira et al. (2019) acredita que a situação revelada é reflexo de tradições indígenas patriarcais, que atribuem ao homem a responsabilidade de governar e liderar. No Amarelão, ainda, as mulheres assumem maior protagonismo na atividade agropecuária cultivando e criando pequenos animais em volume superior aos homens. (CALAZANS et al, 2019).



Produção do bolo de castanha pelas indígenas, Cozinha da Associação Comunitária do Amarelão, março, 2019

Produção de alimentos

O protagonismo das mulheres indígenas é notório. Uma das ações em andamento, antes da inserção da UFRN na comunidade, é a da Cozinha Comunitária instalada e mantida pela Associação com recursos captados de diferentes fontes de financiamento e projetos públicos de fomento à aquisição de equipamentos e adequação infraestrutural. Lá trabalham seis mulheres com o objetivo de beneficiar e comercializar produtos artesanais, incentivando a economia local e resgatando alimentos da cultura indígena. Trata-se de empreendimento econômico solidário de complementação de renda para as famílias. As mulheres trabalham em regime de revezamento conciliando jornadas de trabalho externo e doméstica.

Com o propósito de verificar a presença de princípios da economia solidária no trabalho desenvolvido na Cozinha pelas mulheres, Oliveira et al (2019) identificou relações dialógicas e gestão participativa com

deliberação coletiva. Destacaram os autores o processo de trabalho autogerido, conforme concepção de Cançado (2004, p. 51) quando defende que “a autogestão é um modo de organização do trabalho, onde não há separação entre concepção e execução do trabalho e os meios de produção são coletivos”. O levantamento realizado por Gois, Calazans e Cardoso (2019), decorrente da ação extensionista da equipe da UFRN, captou que os principais produtos comercializados, relacionados no Quadro1, são consumidos dentro da própria comunidade ou por clientes que os adquirem na feira do município (João Câmara).

Quadro 1 - Alimentos produzidos na Cozinha da Associação Comunitária Amarelão

Bolos (de/a)	Doces	Salgados
Ovos, Moça, Chocolate e Laranja Milho verde, Coco e Macaxeira Castanha Bolo Preto	Cocada com castanha Biscoito de castanha Brigadeiro de castanha Mousse de frutas com castanha	Coxinha de frango Pastel de queijo Risole de carne Salgadinho de queijo

Fonte: Gois, Calazans e Cardoso, 2019, p.505

Os produtos exploram a referência de “castanheiros” introduzindo a castanha de caju como ingrediente nos produtos sob uma identidade de marca própria. A castanha utilizada é preferencialmente aquela com pouco valor agregado por quebras, transformada em farinha ou pedaços menores para confecção dos produtos. Os demais ingredientes utilizados nos produtos da cozinha são majoritariamente originários da produção das famílias, porém, com produção irregular – o que exige compras de produtos no mercado urbano no centro do município.

A cozinha recebe encomenda de refeições, de forma intermitente, quando há equipes externas em trabalhos na comunidade – a exemplo dos trabalhadores da obra no período de construção da escola. A demanda pontual não permite a elaboração de refeições para comercialização como fonte de renda programada. Oliveira et al. (2019) identificou um potencial de produção inexplorado pela via de acesso a novos mercados. Entre as possibilidades de comercialização da Cozinha estão o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar

(PNAE), inclusive para focar o abastecimento da escola indígena da própria comunidade imprimindo noções culturais ao alimento fornecido. No trabalho das mulheres na Cozinha Comunitária, há decisões cotidianas sobre a produção dos alimentos, escala de trabalho, programação, compra de insumos, manutenção de equipamentos, além de decisões menos rotineiras como preços e desenvolvimento de novos produtos. Contudo, é necessário apoio qualificado para organização e gestão de novos circuitos de comercialização, o que requer trabalhos adicionais de sensibilização para aceitabilidade do produto pelo público escolar, além de apoio à manipulação, padronização e certificação dos produtos.

Esses desafios, a equipe da UFRN tem contemplado no diálogo com a comunidade. Outras demandas advêm de órgãos sanitários e tributários, mesmo considerando as especificidades da produção artesanal do empreendimento familiar rural e do empreendimento econômico solidário, dispostas na Resolução 49 (ANVISA, 2013). No esforço de comercializar a produção para o mercado externo, os indígenas esbarram em um quadro complexo de legislações ambiental, sanitária, tributária e fiscal. Por essa razão, a equipe da UFRN conduziu uma investigação sobre desafios da inclusão social e produtiva no Amarelão, avaliando a Cozinha comunitária sob a perspectiva da segurança sanitária da produção artesanal. Foi verificado que, aplicando a legislação nacional de boas práticas na manipulação de alimentos, a Cozinha atingiu o percentual de 54% de não-conformidades. Porém, esses percentuais não divergem daqueles encontrados em outros empreendimentos econômicos solidários de alimentos ou mesmo comerciais urbanos, como restaurantes e similares.

Ao discutir esses achados, Vilar et al (2019) ponderam que, mesmo não apresentando índices de conformidades considerados ideais, a Cozinha da comunidade possui elevados potenciais de inclusão socioprodutiva e de avanços nas atividades e na renda. Por este motivo, faz-se necessária ampla discussão em torno do tema da inclusão socioprodutiva considerando que “[...] traz ao debate uma série de questões como o próprio conceito de risco sanitário, que põe em pauta o dilema do que é saudável,

respeito às tradições e cultura dos povos, principalmente, os historicamente marginalizados como os indígenas” (VILAR et al, 2019, p.11). Apesar de, no momento, a Cozinha não cumprir todos os critérios legais, as famílias que participam da manipulação adotam práticas higiênicas adequadas com importância ambiental, econômica e social de produção.



Apoio a organização da produção para comercialização dos produtos, Cozinha da Associação Comunitária do Amarelão, maio, 2019

É primordial reforçar que os produtos artesanais merecem atenção especial na comercialização local, de modo a contribuir tanto para a segurança alimentar e nutricional das famílias quanto para preservar valores e símbolos culturais. Vários experimentos na elaboração de produtos e capacitações foram realizados pela equipe de extensionistas universitários para reforçar aspectos culturais dos produtos e dialogar em torno de ampliações. Foi considerada a técnica utilizada na elaboração dos produtos aliadas à gestão dos custos, estoques e validade econômica. Além disso, a equipe atentou para as técnicas sanitárias, essenciais ao beneficiamento adequado e à comercialização. Foram também consideradas possibilidade de aproveitamento integral dos alimentos e a reutilização dos resíduos alimentares para compostagens.

De forma paralela, a equipe busca apoiar a criação de pequenos animais e o cultivo de hortaliças, tanto para o consumo das famílias quanto como possibilidade de comercialização do excedente. Nesse sentido, a

equipe conduz discussões a respeito da criação de galinhas e produção de ovos, com capacitações e demonstrações práticas de manejo junto às famílias.



Apoio ao cultivo de hortaliças (produção de adubo) e criação de pequenos animais (aves - ovoscopia), Comunidade a do Amarelão, abril, 2019

Quanto a possibilidades de comercialização Calazans et al (2019) destacam que, além dos procedimentos legais de conformidade, a restrição de crédito é outro componente que dificulta o acesso ao mercado externo, não comunitário. As dificuldades aqui relatadas impactam negativamente na produção, no consumo de alimentos adequados e na geração de renda caracterizando situação de insegurança alimentar, fenômeno que a equipe trabalha de modo integrado, em perspectiva multidisciplinar e mediante amplo diálogo comunitário.

Condições de saúde

Quanto aos equipamentos públicos de saúde, há uma unidade de atenção básica na comunidade que realiza atendimentos aos moradores, contudo, sem especialidade em saúde indígena. De forma geral, a população indígena residente, na maioria, não tem hábito de fumar ou ingerir bebidas alcoólicas com frequência e esse é um ponto positivo identificado pela equipe da UFRN. Todavia, os relatos coletados demandam confirmação a ocorrer a partir da pesquisa em saúde indígena, sob critérios estatísticos, que a equipe conduzirá em campo contemplando, não apenas o Amarelão, mas, também, as demais comunidades indígenas do Rio Grande do Norte.

A informação hoje disponível refere-se a estado de saúde autodeclarado pelos indígenas com base em levantamento-piloto conduzido pela equipe com membros do grupo familiar *Bianos* – tido como o mais pobre da comunidade. Tal levantamento indicou que mais da metade de tal segmento populacional classifica a saúde própria como regular ou ruim, relatando que, nos últimos doze meses, ocorreram problemas como anemia, cansaço, falta de ar/asma e virose por Chikungunya. Desse modo, em que pese a indicação de baixa incidência de hábito de fumar e de ingestão de bebidas alcoólicas, há agravos de saúde que merecem atenção.

Quanto às doenças mais prevalentes, despontam diabetes, hipertensão, anemia e desnutrição associadas a taxas elevadas de colesterol e triglicérido. Contudo, a maioria relata que essas doenças não foram diagnosticadas por médico. É importante ressaltar que metade dos entrevistados não conseguiu relatar o próprio estado de saúde, indicando inexistência de exames clínicos e de atendimento médico. Esse fato reforça o entendimento de que

A ausência do Estado e de políticas específicas, entre tantas outras ausências, colocam os Povos Indígenas em um grau de insegurança alimentar e nutricionais ainda maiores, alargando profundamente as desigualdades entre os povos originários. [...] precisam ser uma ação contínua e sistemática, bem como espaços de diálogo entre as lideranças indígenas e a gestão pública visando superar as marcas históricas das vulnerabilidades sociais (CALAZANS et al., 2017, p.139).

O debate em torno de pautas específicas para povos e comunidades tradicionais, no âmbito das políticas públicas, mostra-se imprescindível a partir dos dados preliminares coletados pela equipe da UFRN na Comunidade Indígena Potiguara Mendonça do Amarelão. Pesquisas têm apontado índices críticos de saúde e nutrição entre populações indígenas no Brasil (COIMBRA JR. et al., 2014; FÁVARO et al., 2015; YUYAMA et al., 2008). Todavia, diagnósticos locais mostram-se necessários para subsidiar gestores públicos com informações e indicadores de saúde das famílias

indígenas, inclusive como subsídios para que as comunidades possam ampliar o debate coletivo em torno de vulnerabilidades e direitos. Com relação aos indicadores de segurança alimentar, Calazans et al (2017) apontam que a versão adaptada da Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (EBIA) para populações indígenas mostra-se um instrumento útil para compreensão das dificuldades do acesso ao alimento pelas famílias, além de revelar o grau de insegurança vivenciado.

2.3 Avaliação da situação de (In)segurança Alimentar da Comunidade Indígena Potiguar Mendonça do Amareão

Dados de insegurança alimentar da comunidade de Sagi-Trabanda (CALAZANS et al, 2017) estimularam a equipe de pesquisadores e extensionistas da UFRN a averiguar situações em outras comunidades indígenas do estado. O esforço, então, está sendo direcionado para o cruzamento de características socioeconômicas locais com indicadores gerais de saúde e de acesso, produção e consumo de alimento. Para a avaliação da (in)segurança alimentar da população brasileira, a EBIA, validada nacionalmente, é atualmente a mais utilizada (SEGALL-CORRÊA, et al, 2003). Essa escala foi validada em populações indígenas de quatro comunidades do território Guarani Kaiowá, por Segall-Corrêa (2016) e Segall-Corrêa et al (2018), gerando uma versão adaptada denominada de Escala Brasileira de Medida Domiciliar de [IN] Segurança Alimentar Indígena (EBIA-I).

A EBIA-I é composta por 06 perguntas relativas à percepção do indivíduo – normalmente, chefe de família ou provedor do alimento à família – sobre a situação alimentar vivida pela família, ao longo do mês anterior, a partir de questões como:

- No mês passado vocês nesta casa comeram sempre (todos os dias) comida saudável, boa para a saúde?
- No mês passado, teve dia de você passar o dia todo sem comer nada, por que não tinha comida na casa?

- No mês passado, teve dia que vocês tiveram que comer menos comida para deixar comida para as crianças?
- No mês passado as crianças e os jovens da casa comeram todos os dias comida que faz crescer com saúde?
- No mês passado teve dia em que as crianças e jovens da casa comerem menos quantidade de comida do que é necessário, por que tinha pouca comida?
- No mês passado teve dia em que as crianças e jovens da casa passaram o dia todo sem comer e foram dormir querendo comer, por que não tinha comida?

As respostas coletadas são codificadas com base em scores que se baseiam no processo de insegurança alimentar crescente, passando pelo comprometimento da qualidade da dieta e pela redução quantitativa de alimentos no domicílio para verificar se a quantidade de alimentos é (in)suficiente para todos os membros da família (SEGALL-CORRÊA, 2016). Para as respostas positivas é atribuído o valor “1”, e, para as respostas negativas, o valor “0”. Desse procedimento resulta um escore com amplitude de 0 a 6 pontos, indicador da situação de (in)segurança alimentar da família conforme ilustra o Quadro 2.

Quadro 2 - Classificação da Segurança Alimentar (SA) dos domicílios, de acordo com a EBIA-I.

Categoria de análise	Score	Classificação
Todos os moradores da casa têm acesso a alimentos em quantidade suficiente e de qualidade adequada	0	SA
Apenas a qualidade da alimentação dos moradores da casa está afetada	1-2	INSA Leve
A qualidade da alimentação está inadequada e começa a faltar comida na casa, nesta fase, só entre os adultos, em geral, para garantir comida para as crianças	3-4	INSA Moderada
A quantidade de alimentos é insuficiente para todos os moradores, inclusive para as crianças. Nesta fase aparece a fome	5-6	INSA Grave

Fonte: Segall-Corrêa (2016)

A equipe da UFRN se encontra devidamente treinada no uso da EBIA-I e, no início de 2020, chegou a coletar dados no Amarelão, quando a atividade foi interrompida por a Instituição ter suspenso o calendário acadêmico como consequência da pandemia pela Covid-19 e pelo risco de a equipe poder levar contaminação à comunidade. Não foi possível, portanto, consolidar a totalidade dos dados, considerando que a coleta demanda compatibilidades de disponibilidades, tanto no âmbito da equipe,

constituída por estudantes e docentes com agendas distintas nos respectivos cursos e departamentos, quanto dos comunitários.



Equipe de pesquisadores da UFRN realizando entrevistas sobre a Segurança Alimentar das famílias da Comunidade Indígena Mendonça do Amarelão, janeiro-março, 2020.

A coleta com aplicação do EBIA-I alcançou, no Amarelão, o número de 26 domicílios indígenas de um total programado de 64 famílias, até a suspensão do calendário da UFRN em março de 2020. A análise inicial desses dados identificou 100% de insegurança alimentar, com 88,5% classificados nas formas moderada (57,5%) e grave (30,8%)

Os dados preliminares evidenciam situação de comprometimento da qualidade da dieta, com restrições quantitativas e qualitativas de alimentos dentro das famílias. Os resultados preliminares apontam para grave quadro de insegurança alimentar e nutricional no Amarelão, ratificando dados da referida pesquisa na comunidade, da mesma etnia potiguara, de Sagi-Trabanda. A pesquisa está registrada no aplicativo *Epicollet-5*, plataforma de coleta de dados móvel, gratuita, que permite alimentação *off-line*. Esse recurso tem-se mostrado extremamente útil considerando que, no Amarelão, sinal de telefonia móvel e internet são irregulares e, em algumas áreas, inexistentes. Outro ponto a destacar do *Epicollet-5* é que o aplicativo apoia a sistematização para análise dos dados.

3 Considerações finais

A pesquisa-ação aqui sintetizada, embora em curso, já produziu resultados importantes que indicam a utilidade da gestão social como

componente referencial e procedimento metodológico para abordagem qualificada de atividades junto a comunidades indígenas. Entre os resultados práticos merecem destaque o diálogo na capacitação dos agricultores familiares indígenas quanto ao aprimoramento da adubação orgânica e criação de aves, a padronização de produtos pela cozinha comunitária e desenvolvimento de rotulagem com vista à adequação para comercialização e o encaminhamento político no que se refere à escassez e à qualidade da água na localidade. Neste último, a equipe da UFRN detectou contaminação e pautou a necessidade de novos investimentos pela Prefeitura Municipal com vistas a sanar esse problema no fornecimento de água na comunidade. Estão em andamento estudos para perfuração de novos poços de água o que, em breve, permitirá à equipe progredir em atividades extensionistas de produção de alimentos, segurança alimentar e nutricional e geração de renda pela via da agropecuária.

Dados parciais da pesquisa na comunidade revela situação grave de insegurança alimentar que necessita de ação imediata do poder público para mitigar efeitos adversos que se agravam em decorrência da pandemia da Covid-19 neste início de 2020. Nesse sentido, a ação da equipe também foi dificultada, pela descontinuidade dos trabalhos em virtude da paralisação das atividades acadêmicas presenciais na Universidade devido ao risco da doença. Como fator positivo, é oportuno destacar o interesse da comunidade pelo trabalho de assessoria da UFRN e, assim, são dignos de nota a receptividade aos conteúdos, o relacionamento dos indígenas com docentes e discentes e o interesse pelo debate coletivo de problemas comunitários e pela decisão colegiada.

A atividade extensionista, quando retomada, dará ênfase ao acompanhamento da instalação dos poços de água pela Prefeitura Municipal, à avaliação de capacidades de fornecimento de água para irrigação e criação de animais, ao aprimoramento dos quintais produtivos (produção agroecológica integrada) com instalação de uma unidade demonstrativa vinculada à Cozinha Comunitária. Nesse quesito, a equipe pretende articular projetos escolares desenvolvidos por indígenas na Educação de

Jovens e Adultos (EJA), e demais estudantes da escola local, a atividades socioprodutivas, à luz de recursos de educação contextualizada. Na extensão, será igualmente útil a interlocução escola/Universidade pela via de ações de popularização da ciência, inclusive pela inserção da comunidade na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT).

A continuidade do trabalho de pesquisa inclui, por sua vez, a avaliação antropométrica da população indígena do Amarelão e das demais comunidades indígenas do Rio Grande do Norte, como forma de subsidiar as próprias comunidades com informações úteis à ampliação do debate coletivo em torno de vulnerabilidades locais e gerais de condições de vida dos povos indígenas, notadamente pela via da produção e consumo de alimentos. Pretende-se, assim, retroalimentar políticas públicas e debates em torno de direitos dos povos e comunidades tradicionais (PCT) no Rio Grande do Norte e no Brasil.

Referências

APHA et al. **Standard Methods for the Examination of Water and Wastewater**. 22th Washington D C: American Public Health Associations, 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília-DF. Recuperado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11346.htm

BRASIL. Conselho Nacional de Pesquisa. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRESSER-PEREIRA, L.C; GRAU, Nuria C. **Entre o estado e o mercado: o público não-estatal**. In Bresser-Pereira, L.C. e Nuria Cunill Grau, orgs. O Público Não-Estatal na Reforma do Estado. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999: 15-48.

CALAZANS, D.L.M.S.; SOUZA, W.J. ; PEQUENO, N.P.F.; ARAUJO, F.R.; LIMA JUNIOR, V.

Integrando a Extensão universitária ao Ensino e à Pesquisa em Administração: sistematização de experiência junto a indígenas à luz dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. **Administração: ensino e pesquisa (RAEP)**, v. 20, p. 1-29, 2019

CALAZANS, Dinara L.M.; PEQUENO, Nila P. F; CÂMARA, Jean P.T.; SILVA, Amanda P.G.;

LYRA, Clélia de O. POVOS INDÍGENAS E DIREITOS SOCIAIS: Análise do Direito Humano à Alimentação Adequada dos índios potiguaras de Sagi-Trabanda no Rio Grande do Norte. **INTERFACE – Natal/RN**, v.14, n 1, jan/jun, 2017.

CANÇADO, Airton C. **Autogestão em cooperativas populares**: os desafios da prática.

2004. Dissertação – Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CANÇADO, Airton C. Fundamentos teóricos da gestão social. 2011. **Tese**. Programa de Pós-

Graduação em Administração, Universidade Federal de Lavras, Lavras/MG, 2011. Recuperado em: <https://gestaosocial.paginas.ufsc.br/files/2011/12/Airton-Can%C3%A7ado-Fundamentos-Te%C3%B3ricos-da-Gest%C3%A3o-Social-TeseAdmU-FLA2011.pdf>

CASCUDO, Luis da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. 2 ed. Rio de Janeiro: MEC/

RJ, 1995

COIMBRA JR., Carlos E. A. Saúde e povos indígenas no Brasil: reflexões a partir do I Inqué-

rito Nacional de Saúde e Nutrição Indígena. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 30(4):855-859, abr, 2014.

CONAMA. Conselho Nacional do Meio Ambiente. **Resolução n. 357, de 17 de março de**

2005. Dispõe sobre a classificação dos corpos de água e diretrizes ambientais para o seu enquadramento, bem como estabelece as condições e padrões de lançamento de efluentes, e dá outras providências. DOU nº 053, de 18/03/2005, págs. 58-63 -

FAO. **Q&A: COVID-19 pandemic – impact on food and agriculture** | FAO | Food and

Agriculture Organization of the United Nations [Internet]. 2020 Recuperado de: <http://www.fao.org/2019-ncov/q-and-a/en/>.

FAO, IFAD, UNICEF, WFP and WHO. **The State of Food Security and Nutrition in the**

World 2019. Rome: [s.n.], 2019. Recuperado de: www.fao.org/publications.

- FAO. 2010. **Política de la FAO sobre pueblos indígenas y tribales**. Recuperado de <http://www.fao.org/3/i1857s/i1857s.pdf>
- FÁVARO, Thatiana Regina et al. Obesidade e excesso de peso em adultos indígenas Xukuru do Ororubá, Pernambuco, Brasil: magnitude, fatores socioeconômicos e demográficos associados. **Cad. Saúde Pública [online]**. vol.31, n.8, pp.1685-1697, 2015.
- FRANÇA FILHO, Genauto C. **Definindo a Gestão Social**. In: SILVA JÚNIOR, Jeová Torres; MÁSIHET, Rogério Teixeira (Org.). *Gestão Social: práticas em debate, teorias em construção*. Fortaleza: Imprensa Universitária, p. 26-37, 2008
- GOIS, Ana. Karoliny. Xavier; CALAZANS, Dinara Leslye Macedo e Silva; CARDOSO, Bruno. Luan. D. **Atributos da economia solidária no trabalho associativo em comunidade indígena sob a perspectiva da produção de alimentos**. In: Giselle Medeiros da Costa One. (Org.). *Meio Ambiente: tecnologia e sustentabilidade a serviço da vida*. 1ed. João Pessoa: Instituto Medeiros de Educação Avançada (IMEA), 2019, v. 1, p. 494-514.
- GUERRA, J. G. A. **Mendonça do Amarelão: caminhos e descaminhos da identidade indígena no Rio Grande do Norte**. Dissertação (Pós-graduação em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2007.
- GUERRA, J.G.A. Os Mendonça do Amarelão: identidade, memória e história oral. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 4, n. 8, 2003.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios Resultados do universo. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2011.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**: características gerais dos indígenas, resultados do universo. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2012.
- MENON, I. O. **Gestão Social como campo do saber no Brasil**: uma análise de sua produção científica pela modelagem de redes sociais (2005-2015). São Paulo, Universidade de São Paulo. Mestrado em Gestão de Políticas Públicas, dissertação, 2016.

OLIVEIRA, Juliana Amorim Dias; GOIS, Ana Karoliny Xavier; MELO, Teresa Júlia de Araújo; PEQUENO, Nila Patrícia Freire, SOUZA, Washington José de Souza. **Cozinha coletiva nos moldes da economia solidária em uma comunidade indígena: o trabalho da mulher em pauta** In: Anais do 24º Seminário de Pesquisa do CCSA [GT Ciências Administrativas - Gestão social, Reforma Agrária e Desenvolvimento Territorial]. Apresentação oral, 2019, Natal. Anais eletrônicos...

ONU. **Organização das Nações Unidas**. Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. [S.l: s.n.], 2015.

PAIS. **Produção agroecológica integrada e sustentável: mais alimento, trabalho e renda no campo**. Saiba como produzir alimentos saudáveis e preservar o meio ambiente, 2009. Brasília: Sebrae. 2009

PEQUENO, Nila Patrícia Freire. Condições sociais, de saúde, nutrição e segurança alimentar associadas à qualidade de vida de adultos e idosos: estudo BRAZUCA Natal. 2020. **Tese**. (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de pós-graduação em Saúde Coletiva, Natal, 2020.

PEQUENO, Nila Patrícia Freire; CALAZANS, Dinara Leslye Macedo Silva; CÂMARA, Jean Pierre Tertuliano Câmara, et al. Pesquisa com comunidades e povos tradicionais: **percurso e aprendizados**. In: Anais do 8º congresso brasileiro de ciências sociais e humanas em saúde [GT - Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional - SSAN e os povos e comunidades tradicionais: concepções e experiências em diálogo com o SISAN], 2019, João Pessoa. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2020. Recuperado de: <https://proceedings.science/80-cbcshs/papers/pesquisa-com-comunidades-e-povos-tradicionais--percurso-e-aprendizados>.

SEGALL-CORRÊA, A.M. **Direito humano à alimentação e nutrição adequadas e ao território de povo Guarani Kaiowá no estado de Mato Grosso do Sul**. 2016. Recuperado de <http://www.wncapetown2016.com/wp-content/uploads/2016/10/Valente-Franceschini.pdf>.

SEGALL-CORRÊA, A.M., MARÍN-LEON, L., DO AMARAL AZEVEDO, M.M. *et al.* **The Brazilian food security scale for indigenous Guarani households: Development and validation**. *Food Sec.* 10, 1547-1559 (2018). Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s12571-018-0847-7>.

SEPLAN. Secretaria do Estado do Planejamento e Finanças. Portaria 011/2013 de 14 de fevereiro de 2013. **Marco conceitual dos povos indígenas do rio grande do norte**. V.2, 2013

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOUZA, Washington José de; OLIVEIRA, Marcos Dias de. **Fundamentos da gestão social na revolução industrial: leitura e crítica aos ideais de Robert Owen**. **O&S**, v.13, n.39, Outubro/Dezembro, 2006

SWINBURN, B. et al. **The Global Syndemic of Obesity, Undernutrition, and Climate Change**: The Lancet Commission report. *The Lancet*, v. 393, n. 10173, p. 791-846, 2019. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736>.

TENÓRIO, F. G. Gestão social: uma perspectiva conceitual. **Rev. Adm. Pública**, v. 32, n. 5, p. 7-23, 1998.

VILAR, Gabriel Dantas de Carvalho; RABELO, Diego José do Nascimento; CALAZANS, Dinara Leslye Macedo e Silva; PEQUENO, Nila Patrícia Freire; SOUZA, Washington José. **Inclusão social e produtiva em comunidade indígena: uma análise sob a perspectiva da segurança sanitária na produção artesanal**. Anais do 24^o Seminário de Pesquisa do CCSA [GT Ciências Administrativas - Gestão social, Reforma Agrária e Desenvolvimento Territorial]. Apresentação oral, 2019, Natal. Anais eletrônicos...

YUYAMA, L.K.O.; PY-DANIEL, V.; ISHIKAWA, N.K.; MEDEIROS, J.F.; KEPPLER, A.W.; SEGALL-CORRÊA, A.M. Percepção e compreensão dos conceitos contidos na Escala Brasileira de Insegurança Alimentar, em comunidades indígenas no estado do Amazonas, Brasil. **Revista de Nutrição**, v. 21, supl., p. 538-63s, 2008.

Capítulo 3

Alianças entre ensino e extensão para a autonomia indígena na formação universitária: a experiência da formação básica indígena/UFOPA ¹

Alliances between teaching and extension for indigenous autonomy in higher education: an experience in formação básica indígena/UFOPA

Paula de Mattos Colares ²

Denize de Souza Carneiro ³

1 Introdução

Compartilhamos, neste texto, parte do que vivenciamos no projeto institucional intitulado “Formação Básica Indígena (FBI)” da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), durante um período de dois semestres anterior ao ingresso dos estudantes indígenas nos cursos regulares da instituição. A experiência diz respeito à elaboração e à implementação de projetos que aliam ensino e extensão (que denominamos “Projetos de ação nas aldeias”), cujos protagonistas são indígenas dos povos: Arapiun, Borari, Jaraki, Kumaruara, Munduruku, Munduruku Cara Preta, Maytapu,

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

² Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/Museu Nacional - UFRJ. Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/2671545682956673>. *Orcid*: <https://orcid.org/0000-0002-9276-4053>. E-mail: paula.colares@ufopa.edu.br.

³ Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/0877607760576666>. *Orcid*: <https://orcid.org/0000-0003-0980-8359>. E-mail: denize.carneiro@ufopa.edu.br.

Tupinambá, Tapuia, Tapajó, Tupaiú, Arara Vermelha, Apiaká e Wai Wai, que ingressaram nessa universidade pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), nos anos de 2017 a 2019.

A elaboração e a implementação dos projetos ocorreram no âmbito de duas disciplinas da FBI – Introdução à metodologia científica e Elaboração de projetos – atrelando-se aos nossos projetos de extensão universitária. Os propósitos dessas atividades são diversos, mas, dentre eles, destacamos os seguintes: atender uma demanda dos estudantes indígenas, que desejam responder à solicitação de suas lideranças, de terem como foco dos seus trabalhos acadêmicos a aldeia e os problemas que seus povos enfrentam; e construir uma estratégia de ensino-aprendizagem que articule diferentes saberes e sujeitos de conhecimento, promovendo a interlocução entre a universidade e as comunidades indígenas assim como a produção de conhecimentos *com* os povos indígenas a cada projeto criado.

O presente relato encontra-se organizado, além dessa introdução, em quatro seções: na seção 2, contextualizamos a presença indígena no âmbito do ensino superior e apresentamos algumas informações sobre a origem do projeto FBI e o perfil dos acadêmicos que o cursaram; na seção 3, expressamos nossas reflexões acerca da experiência com os projetos de ação nas aldeias, no que tange às estratégias e reflexões epistemológicas, dialogando com alguns dos autores que nos auxiliaram na construção da proposta; na seção 4, discorremos sobre como essas questões se materializam nas criações dos alunos, a partir de exemplos dos seus projetos; e, por fim, na seção 5, traçamos uma breve conclusão.

2 A presença indígena nas Instituições de Ensino Superior (IES)

A presença dos indígenas na educação superior brasileira é recente, assim como a conquista de direitos diferenciados para essa população, na Constituição Federal (CF) de 1988, também o é. As décadas de 70 e 80 foram importantes para a configuração e o fortalecimento das demandas indígenas por território, educação e reconhecimento. Até a Constituinte,

os povos indígenas eram considerados categorias em transição, em vias de assimilação a uma “sociedade nacional”. Felizmente, a resistência indígena não permitiu que esse processo ocorresse como previam os colonizadores, já que, nas décadas supracitadas, lideranças indígenas de todo o país passaram a se organizar para reivindicar direitos aos seus povos com apoio de indigenistas e de instituições da sociedade civil, o que levou o Estado brasileiro, no texto da nova Constituinte, a assegurar, explicitamente, às populações indígenas, o direito de viverem segundo suas especificidades socioculturais (organização social, crenças, tradições, linguagem), como também o direito à posse e ao usufruto do território dos seus ancestrais e a garantia de respeito aos seus processos tradicionais de ensino e aprendizagem.

Mencionar essas informações é importante porque a presença dos indígenas nas universidades tem relação direta com a consolidação de uma política pública de educação escolar, conforme previsto na CF de 88, diferenciada e específica. Isso resultou na expansão de processos de escolarização em diferentes aldeias e, conseqüentemente, gerou demanda pela qualificação de professores, assim como a formação em diversas áreas de conhecimento para atuarem em seus territórios.

Antes da década de 2000, não existiam políticas públicas ou políticas institucionais nas universidades federais e estaduais brasileiras voltadas ao ingresso de estudantes indígenas no ensino superior. Os indígenas que conseguiram adentrar nessa modalidade de ensino o fizeram exclusivamente com apoio de familiares e auxílio logístico e financeiro da Fundação Nacional do Índio⁴. As IES particulares pareciam ser as mais acessíveis para o ingresso, tanto que em 2003, da estimativa de 1.300 indígenas cursando graduação, cerca de 70% estavam matriculados em instituições privadas (PALADINO, 2012). O ingresso nas universidades públicas ocorreu, principalmente, em cursos de Licenciatura devido à exigência de formação específica para lecionar no ensino básico. E, por conta dessa demanda, o mesmo se deu nas Licenciaturas Interculturais, incentivadas pelo

⁴ Esse apoio da Funai foi pouco documentado oficialmente e os dados são, portanto, desconhecidos.

Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND).

Mas a presença indígena passou a ocorrer de forma mais expressiva nas IES nos últimos 10 anos, com a criação do *Estatuto da Igualdade Racial* – Lei nº 12.288/2010 – que prevê Ações Afirmativas, isto é, “programas e medidas especiais adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção de oportunidades” (Lei nº 12.288/2010, Art. 1º, inciso IV) às populações negras. Portanto, a fim de “corrigir” um passado discriminatório (que, no entanto, se perpetua) e acelerar a equidade de direitos por meio de “políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes” desse passado (PIOVESAN, 2005, p. 49). Tais medidas não se restringiram à população negra, foram estendidas a outros segmentos populacionais historicamente excluídos, como os povos indígenas. Contudo, foi com a *Lei das cotas* – Lei nº 12.711/2012⁵ – que a presença de membros das etnias brasileiras de fato tornou-se efetiva e um pouco mais visível nas IES, em virtude da obrigatoriedade da reserva de 50% das vagas, em todas as universidades, para indígenas, negros e estudantes oriundos de escolas públicas, a partir de critérios econômicos e étnico-raciais.

Nota-se que, de 2003 para 2018, houve um aumento significativo de indígenas matriculados no ensino superior, passando de 1.300 para 57.706 alunos (nas modalidades presencial e à distância). A porcentagem de matrículas continua consideravelmente mais alta em universidades privadas, uma vez que 73,22% (42.256) dos indígenas encontram-se nessas IES e somente 15.450 estão em universidades públicas. No estado do Pará, a distribuição dos indígenas nas IES reflete a realidade nacional, pois do total de 7.484 estudantes, 86,87% são de universidades particulares; apenas 13,66% são de IES públicas (INEP, 2019).

Pode-se constatar que muito já se avançou nas medidas que dizem respeito ao ingresso dos indígenas no ensino superior, porém, de acordo

⁵ O projeto da Lei das cotas foi aprovado na Câmara dos Deputados em 20/11/2008, no dia da Consciência Negra, mas sancionado somente em 2012.

com eles, a sua permanência tem sido o principal desafio, pois, além de aspectos como mudança de localidade, adaptação, questões socioeconômicas, choque cultural, dentre outros obstáculos que impactam negativamente a sua formação universitária, os currículos dos cursos universitários não foram pensados para populações indígenas, o que dificulta a sua inclusão. É nesse contexto de desafios que nasceu o projeto Formação Básica Indígena na Ufopa, sobre o qual tecemos algumas considerações a seguir.

2.1 O Projeto Formação Básica Indígena da UFOPA

Agradeço quando a universidade abriu as portas, abriu as portas para o nosso futuro. Mas, nós teríamos de ser acompanhados na universidade, pois nosso ensino médio é muito precário. No ensino modular tem apenas 15 dias em sala de aula, como o aluno vai aprender? (...) Nossos professores não ensinam a disciplina correta do mundo do branco. Quando chegamos na universidade fica muito difícil. [Além disso, a] cultura do branco é muito forte. Não aguentamos mais os preconceitos sofridos em sala de aula. Na universidade, hoje, tem indígenas e temos de ser respeitados. Queremos que a universidade esteja mais próxima da gente para diminuir nossa dificuldade. (JONAS WAI WAI In. ARANTES, 2014, p. 20)

Precisamos de uma formação inicial na universidade, específica para os povos indígenas. Parentes não conseguem acompanhar a disciplina. (PORÓ BORARI In. ARANTES, 2014, p. 20)

As citações acima são trechos das falas de Jonas Wai Wai e Poró Borari, proferidas em 26 de novembro de 2015, durante uma oficina de trabalho sobre Políticas de Ações Afirmativas na Ufopa, realizada pela Diretoria de Ações Afirmativas da Ufopa (DAA), Proges, momento em que acadêmicos indígenas expressaram, mais uma vez, que não basta proporcionar o acesso ao ensino superior, mas que são necessárias ações que permitam sua permanência na universidade tanto no que se refere ao acompanhamento pedagógico/social, como a ações de combate ao racismo institucional.

Dessa demanda nasceu, então, a Formação Básica Indígena⁶ (FBI), um projeto institucional, com atividades de ensino (500h) e extensão (60h), ofertado aos indígenas provenientes do PSEI, nos dois primeiros semestres da graduação, com uma proposta de trabalhar, junto a esses acadêmicos, sua autonomia intelectual, bem como refletir, discutir e propor estratégias de ensino-aprendizagem e de enfrentamento ao racismo/preconceito ainda fortemente presentes na sociedade brasileira, inclusive no espaço universitário.

A implementação da FBI teve seu início em 2016 (no segundo semestre), de forma experimental, com a oferta de apenas 03 disciplinas dentre as 11 previstas no projeto. Com sua carga horária completa, o projeto foi implementado a partir de 2017, após a nomeação das presentes autoras e de mais uma linguista, que formam o corpo docente fixo da FBI.

Para a execução dessa proposta, colocamo-nos na condição de aprendizes, participantes de um processo de ensino-aprendizagem a ser tecido juntamente com os indígenas, procurando encontrar estratégias que fossem significativas para eles e, também, observar e alterar nossa prática de acordo com as suas necessidades acadêmicas. No que tange ao texto do projeto em si, decidimos implementar quase 100% como o recebemos (cf. previsto na resolução 194), com 11 componentes curriculares e uma série de atividades de extensão. Na prática, fizemos poucas alterações: referente aos componentes, remanejamos, para o primeiro semestre, a disciplina “Povos Indígenas no Brasil”, prevista no projeto para ser ministrada no segundo, por entendermos que a mesma tratava de informações que contextualizavam a situação populacional, territorial e linguística dos povos indígenas brasileiros; no âmbito da extensão, procuramos implementar o máximo de ações previstas no projeto, mas decidimos destacar as que proporcionassem maior relação entre a universidade e as populações das aldeias por meio da criação dos “projetos de ação nas aldeias”, foco desse texto.

⁶ O projeto FBI foi aprovado pelo Conselho universitário em 24 de abril de 2017, por meio da Resolução nº 194.

Embora a FBI seja um projeto institucional, encontra-se alocado no Instituto de Ciências da Educação (Iced), desde 2017, e vem sendo implementado de acordo com as informações apresentadas no quadro 1.

Quadro 1: Implementação da Formação Básica Indígena de 2017 a 2019

Unidade:	Instituto de Ciências da Educação - Ufopa Rondon
Modalidade/Turno	Presencial. Matutino e Vespertino.
Ensino	<p>Componentes curriculares do 1º semestre: Introdução à metodologia científica (60h/a), Língua portuguesa I (60h/a), Fundamentos de matemática I (60h/a), Povos indígenas no Brasil (40h/a), Tecnologias (30h/a).</p> <p>Componentes curriculares do 2º semestre: Pensamento científico intercultural (30h/a), Língua portuguesa II (60h/a), Fundamentos da matemática II (60h/a), Conflitos socioambientais na Amazônia (30h/a), Elaboração de projetos (30h/a), Direitos humanos e Direitos indígenas (40h/a).</p>
Atividades complementares; extensão e pesquisa	Atividades diversas: inclusão digital, educação financeira, informações sobre a Ufopa, projeto de ação nas aldeias e outras atividades referentes a temas específicos de interesse dos indígenas.

Fonte: própria, com base na prática de implementação da FBI e com algumas informações do Projeto FBI, Resolução 194/Ufopa (2017).

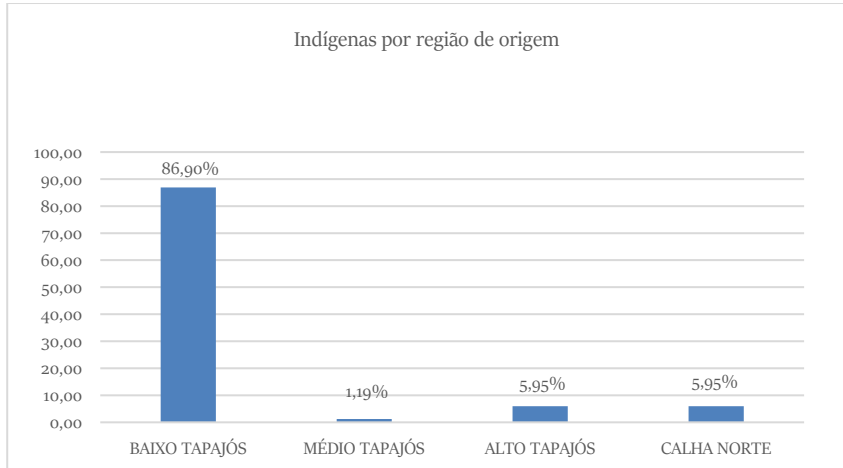
Conforme se pode observar, a FBI vem ofertando 11 disciplinas, sendo 5 no primeiro semestre e 6 no segundo. A maioria delas (72,72%) foram assumidas por nós (corpo docente fixo do projeto); para a oferta das demais, isto é, das disciplinas que não temos formação para ministrar, como Fundamentos da matemática e Tecnologias, contamos com o apoio de diversos professores da Ufopa que se dispuseram a colaborar. As atividades complementares, por sua vez, foram incentivadas e realizadas quase exclusivamente por nós, por meio de atividades no âmbito dos nossos projetos de pesquisa e extensão voltadas aos estudantes em período de formação na FBI.

2.1.1 Dados sobre os acadêmicos indígenas que cursaram FBI: 2017, 2018 e 2019

Em um período de três anos, 168 indígenas (96 mulheres e 72 homens), oriundos do PSEI/Ufopa, cursaram a Formação Básica Indígena. São originários de mais de 30 aldeias, situadas em regiões localmente

conhecidas como: Baixo Tapajós, Médio Tapajós, Alto Tapajós e Calha Norte, conforme ilustra o gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1: Indígenas FBI 2017 a 2019, por região de origem



Fonte: própria

Os indígenas da região do Baixo Tapajós correspondem a quase 90% dos acadêmicos. Trata-se de pessoas de 13 povos: Arapiun, Borari, Jaraki, Kumaruara, Munduruku, Munduruku Cara Preta, Maytapu, Tupinambá, Tapuia, Tapajó, Tupaiú, Arara Vermelha e Apiaká. A população dessa região soma cerca de 7.000 mil pessoas que habitam em 71 aldeias, localizadas às margens do rio Tapajós (baixo curso), rio Arapiuns e rio Maró, além do Planalto Santareno. A jurisdição dessas aldeias é do Estado do Pará, sob a responsabilidade dos municípios de Santarém, Aveiro e Belterra (SOUSA⁷, 2019).

Os indígenas do Médio e Alto Tapajós correspondem a 7,14% dos acadêmicos. São da etnia Munduruku, cuja população apresenta uma estimativa de quase 14 mil⁸ pessoas, que habitam em cerca de 80 aldeias, sob a jurisdição do Amazonas, Mato Grosso e Pará. No Amazonas, vivem

⁷ In.: SOUSA, C. S. de. Esboço sociolinguístico dos indígenas do Baixo Tapajós, oriundos do PSEI/UFOPA. 23f. Relatório de PIBIC. Proppit/Ufopa, Santarém, 2019. [Relatório não publicado]

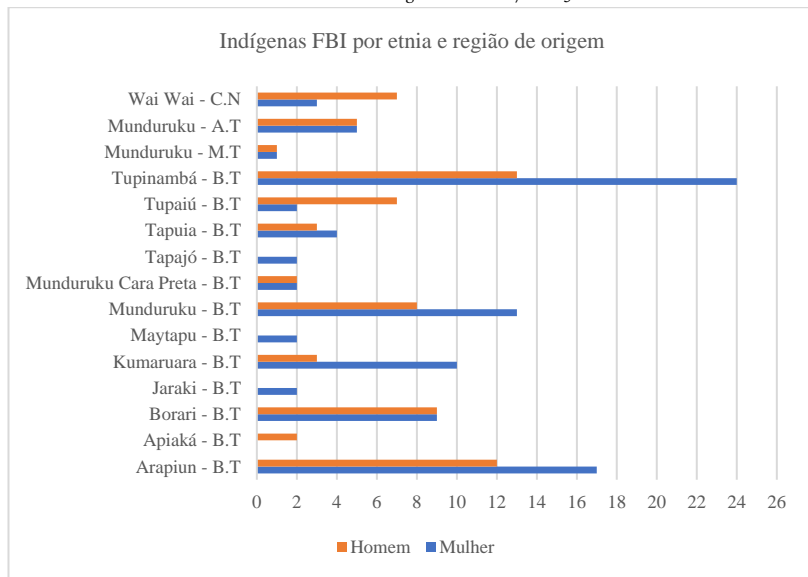
⁸ Esse número inclui todos os Munduruku, pois não encontramos estimativas populacionais por região do rio Tapajós.

na região do rio Madeira, no município de Borba. No Pará, localizam-se às margens do rio Tapajós e seus afluentes: no curso Médio desse rio fazem parte do município de Itaituba e no curso Alto do município de Jacareacanga. No Mato Grosso, situam-se na fronteira com o Pará (parte norte), sob a responsabilidade do município de Juara (ISA, 2017).

Por sua vez, os indígenas da Calha Norte correspondem a 5,95% dos acadêmicos. São originários de três Terras Indígenas (T.I): T.I Nhamundá-Mapuera, situada na divisa do Amazonas com o Pará, na qual há uma população de 1.961 pessoas; T.I. Trombetas-Mapuera, que se situa no extremo Sul de Roraima, no extremo Norte do Amazonas e a Noroeste do Pará e conta com 523 pessoas; e T.I Wai Wai, que se localiza em Roraima conta uma população de 365 pessoas (ISA, s.d).

No total, os estudantes indígenas que cursaram FBI pertencem a 15 coletivos, como mostra o gráfico 02.

Gráfico 2: Povos Indígenas FBIP 2017 a 2019



⁹ C.N significa Calha Norte; B.T Baixo Tapajós; M.T Médio Tapajós; A. T Alto Tapajós.

Tais indígenas são acadêmicos de cursos regulares da Ufopa, ofertados nos seis institutos da universidade, situados na cidade de Santarém. Há maior presença de estudantes indígenas nos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências da Educação, com 23,81%, e nos cursos do Instituto de Ciências da Sociedade, com 20,24%. A porcentagem vai decrescendo nos demais institutos: 19,64% no de Engenharia e Geociências; 17,26% no de Biodiversidade e Florestas; 10,71% no de Ciências e Tecnologia das Águas e 8,33% no de Saúde Coletiva.

Estudantes desses institutos foram os protagonistas dos projetos, cuja experiência compartilhamos a seguir.

3 Os projetos de “ação nas comunidades” como uma aposta metodológica e epistemológica

Perguntando-se sobre as novidades da perspectiva feminista sobre a ciência, Harding (1987) sugere que, nas propostas que postulam a existência de “métodos feministas” de pesquisa, haveria uma confusão entre três elementos que devem ser analisados separadamente: *método* – como técnicas de produção de informações e dados relevantes; *metodologia* – como o que orienta a relação com os métodos e a articulação desses processos com um corpo teórico, ou seja, as decisões sobre como uma pesquisa deve ser conduzida; e, por último, *epistemologia* – como uma “teoria sobre o conhecimento” (HARDING, 1987, p. 3). Os domínios da epistemologia circunscrevem, assim, problemas relativos a quem pode ser considerado um sujeito ou agente de conhecimento – um conhecedor – e o que pode ser legitimado como conhecimento (Id., p. 3), questão inseparável de como se entende de que modo os conhecimentos são produzidos. Para Harding, não se trata, quando pensamos sobre os impactos do feminismo na ciência, de uma originalidade nos métodos, já que, pelo menos no exemplo que pauta suas reflexões, o campo das ciências humanas, os métodos utilizados nas pesquisas feitas tradicionalmente, como entrevistas com informantes,

levantamento de fontes orais e bibliográficas, observação de comportamento, não são em si problemáticos. A transformação necessária, afirma Harding, está nas questões metodológicas e epistemológicas. Consideramos essa pista relevante para o contexto de uma outra novidade que atravessa o nosso trabalho: depois das revoluções feministas na ciência, acompanhamos, agora, a participação, como sujeitos de conhecimento, daqueles nos quais o pensamento científico acostudou-se a pensar apenas como objetos para as suas pesquisas: os indígenas (CARVALHO, 2004).

Seguindo, também, os passos de Paulo Freire (2019), para quem o processo de apreensão de conhecimentos é inseparável da produção de novos conhecimentos, entendemos que a leitura de mundo, a busca por desvelar a realidade em suas múltiplas relações, deve ser atravessada pela intervenção concreta no estado de coisas. Além disso, aprendemos, com esse educador, que todo processo de aprendizagem é ativo e deve ser significativo para ganhar sentido. É com isso em mente que pensamos sobre a apropriação dos métodos das ciências como ferramentas no sentido forte da coisa. Exemplificamos com uma questão bem colocada por uma figura importante dos movimentos sociais de Santarém em um evento realizado na universidade: o padre Edilberto Sena, que acompanhando um seminário organizado por professores do curso de Direito, em articulação com organizações da sociedade civil, sobre *Protocolos de Consulta*¹⁰ elaborados por comunidades indígenas, quilombolas e pescadoras no Oeste do Pará, havia escutado, nas falas das lideranças presentes, a proposta de que esses documentos eram ferramentas das comunidades na luta pela efetivação de seus direitos. Então, ele perguntou, ao fim das apresentações, sobre como, exatamente, os protocolos eram usados como ferramentas. Ele esmiuçou a sua questão falando a partir do exemplo de uma caneta: uma caneta é uma ferramenta para produzir textos, para assinar documentos, para um

¹⁰ Protocolos de Consulta são documentos, elaborados por povos indígenas e comunidades tradicionais, amparados no instrumento legal da Convenção 169 da OIT, que reconhece o direito à consulta livre, prévia e informada de povos indígenas e comunidades tradicionais com relação a políticas públicas e demais projetos – públicos e privados – que possam afetar seus territórios e modos de vida. Esses documentos definem, então, da perspectiva dos coletivos que os elaboram, de que maneira um processo de consulta deve ser conduzido.

tanto de criações. No entanto, ela precisa ser colocada a agir para produzir efeitos. Uma caneta deixada só não faz nada, não pode ser ferramenta. Os participantes, então, começaram a elaborar reflexões sobre como os Protocolos de Consulta já tinham sido utilizados como instrumentos: para contestar projetos que impactariam seus territórios (como hidrelétricas e portos graneleiros), como meio de mobilizar as comunidades para lutarem por direitos garantidos na legislação, como processo pedagógico de aprendizado coletivo de jovens, mulheres e crianças, assim como de articulação entre territórios para criar laços de apoio mútuo.

Essa conversa, impulsionada pelo problema colocado pelo padre, pode muito nos ser útil para pensarmos sobre outros problemas, como o da relação dos povos indígenas com os conhecimentos hegemônicos. Se pensamos acerca dos métodos produzidos pelas ciências, na construção de conhecimentos, como ferramentas nesse sentido, podemos compreender o que dizem muitos indígenas sobre a potência que buscam na formação universitária (LUCIANO, 2017). A questão é pensar como esses métodos necessariamente variados, a depender do tipo de pesquisa e campo de conhecimento, podem ganhar novos enquadramentos, novas relações metodológicas e epistemológicas, quando postos em operação por outros sujeitos, movidos por outros problemas.

Para pensar em uma disciplina de *Introdução à metodologia científica* para estudantes que irão dar continuidade à sua formação acadêmica em áreas de conhecimento diversas, chegamos, primeiro, à conclusão de que precisaríamos de uma definição abrangente da atividade científica, que desse conta de dialogar com práticas e áreas de saber díspares. Além disso, seria necessário levar a sério o desafio de pensar sobre essas questões junto a estudantes indígenas, buscando a potência desse encontro entre sujeitos e conhecimentos variados, atravessado pelo espaço e tempo da universidade. Afinal, duas coisas fazem-se constantes nas reflexões feitas pelos alunos indígenas no ensino superior: o desejo de acessarem conhecimentos que se constroem como dominantes, com o objetivo de apreenderem ferramentas que possam contribuir para melhorar a vida de

suas comunidades (incluindo as suas próprias vidas), o que subjaz, também, um desejo de aprenderem coisas novas, de se colocarem em contato com outras formas de conhecer; e, por outro lado, a afirmação de si mesmos como pessoas que vivem de modo distinto dos “brancos”, como uma parte integrante de coletivos que são produtores de outros saberes, que devem ser reconhecidos e valorizados. Quer dizer, são “acadêmicos”, mas são também “Borari”, “Munduruku”, “Wai Wai”, “Tupinambá” e outros tantos mais.

Começamos pela questão da necessidade de uma definição abrangente da prática científica em uma formação inicial que incorpora estudantes que vão cursar Antropologia e Letras, mas também Matemática, Farmácia e outras áreas tão distantes daquelas com as quais nos familiarizamos em nossa própria formação. Era necessário, como ponto de partida, construir uma imagem da ciência que nos possibilitasse produzir sentido para o trabalho que desenvolvemos. Demo-nos conta de que, para isso, precisávamos, antes, desfazer algumas das “imagens distorcidas” da atividade científica (GIL-PÉREZ et al., 2001) que povoam o imaginário de quem passou pelas salas de aula em escolas e universidades (nós incluídas). Algumas dessas imagens acabam por postular uma visão elitista, a-histórica e rígida, que contrasta com a realidade concreta dos grupos de pesquisa e com a produção de conhecimento na universidade. Ainda mais grave foi um problema que se apresentou quando começamos a levantar materiais e buscar ementas de cursos de metodologia em diversas universidades pelo país: o de que nos “manuais” dessa disciplina, ou mesmo nos planos de ensino de componentes curriculares desse tipo em diversas áreas, quase sempre se parte de uma diferenciação entre “Ciência” e outras formas de conhecimento, de modo a reproduzir uma ideia de ciência enquanto discurso de verdade, circunscrevendo outros saberes. Nessa perspectiva, conhecimentos tradicionais são vistos como “pensamento mágico”, como saberes assistemáticos, enfim, como uma imagem invertida e empobrecida da racionalidade do conhecimento científico. A percepção disso como um problema, é importante dizer, não reflete uma

visão de que conhecimento científico e conhecimentos tradicionais não são diferentes – eles são – ou que as práticas científicas sejam irrelevantes, porque seriam ficções das sociedades modernas – não são. Para nós, era preciso produzir uma imagem positiva mais aproximada dos processos concretos de produção do conhecimento nas universidades, das suas práticas (nesse sentido, os trabalhos de Gil-Pérez et al. 2001; 2005 foram de suma importância), assim como traçar uma imagem positiva dos conhecimentos tradicionais, também focando em seus processos e em suas práticas (CUNHA (2007; 2012) foram fundamentais). Assim, refletimos, seria possível pensar sobre a coexistência de regimes de conhecimento distintos, indagando sobre as possibilidades de colocá-los em diálogo, evitando cair em duas armadilhas: a de reduzir os conhecimentos tradicionais a produtos prontos e esperar da ciência a sua validação; mas também a de tentar encontrar numa falsa solução de apaziguar suas diferenças num modelo híbrido, de fusão de conhecimentos (CUNHA, 2007).

A busca por uma definição abrangente da atividade científica era necessária para construirmos a possibilidade de trabalhar com uma imagem da ciência que não se pautasse na deslegitimação de outros conhecimentos e conhecedores, uma imagem que pudesse reconhecer a existência de regimes de saber distintos das ciências modernas, também pautados em processos de pesquisa e investigação, admitindo que esses se traduzem em conjuntos coerentes, embora atravessados por outras ontologias e outras epistemologias. Compreendemos que isso era basilar para podermos seguir para a reflexão e para o diálogo com os estudantes indígenas. O pressuposto de que é necessário reconhecer sistemas locais de pensamento, ou regimes de conhecimento tradicional, tem a ver com a necessidade de abandonar a presunção das ciências modernas, ancorada em um modelo da tradição do pensamento ocidental, de se afirmar como universal, como o modelo privilegiado para lidar com todo e qualquer conjunto de problemas. Vandana Shiva (2003), quando define uma relação de complementaridade entre os modelos agrícolas das monoculturas e certa forma, própria do pensamento das ciências modernas – uma espécie de

“monocultura mental” -, que bloqueia a diversidade sociocultural, quer chamar atenção para essa teimosia de ver tudo que escapa ao modelo de racionalidade definido pelo ocidente como “erva daninha”, como intrusão que deve ser eliminada.

Passemos, então, à definição abrangente que encontramos: a da produção do conhecimento científico como um processo de construir problemas, levantar hipóteses – sempre buscando uma certa relação com um corpo de conhecimentos já assentados –, encontrar meios de produzir dados que nos permitam colocar nossas hipóteses em questão e, então, tirar conclusões (sempre provisórias) e compartilhá-las com um conjunto de pessoas – o que geralmente entendemos como uma “comunidade científica”, que irá analisar a coerência e a validade desse processo e de seus resultados. Esse modelo, conforme sugerimos, é possível de ser pensado não só para a análise de objetos habituais nos diferentes campos de conhecimento acadêmico, mas também para permitir que a universidade seja capaz de expandir seu olhar e sua imaginação, buscando ir além dos cânones eurocêntricos e etnocêntricos (CARVALHO, 2004) que caracterizam nossas epistemologias, assim como os atores sociais de sua interlocução. É nesse caminho que ganham sentido os projetos de *Ação nas Comunidades*.

“Os velhos são nossa biblioteca”. Isso é coisa que se escuta nas aldeias e nas cidades quando estão, os indígenas, a falar sobre a relação com os conhecimentos tradicionais e com seus conhecedores. Nota-se que não são livros, os velhos. São bibliotecas. Não são manuais, ensinamentos dispostos. São, nesse sentido, meios. São os acervos que podem ser buscados para compor novos conhecimentos, para acessar os que foram acumulados e ordená-los para encontrar novidades. A relação com as bibliotecas envolve criação, envolve a apreensão, a seleção, a relação singular.

Sabe-se que nas sociedades indígenas, o conhecimento tradicional (como é o caso de todos os regimes de conhecimento tradicional) não é um acervo finalizado (CUNHA, 2007). Aquilo que pode ser entendido como um saber ancestral, que é mantido em sua vitalidade pela continuidade de

sua reprodução, especialmente através da oralidade e de práticas associadas, não corresponde a toda a definição de saber tradicional, já que nele há movimento e uma contínua criação e recriação. Assim, há, no conhecimento tradicional, inovação e pesquisa. O conhecimento tradicional também não é, todo ele, coletivamente distribuído: há os especialistas, afinal. São xamãs, benzedadeiras, puxadores, cantores. O acesso a alguns desses saberes depende, em grande parte, da relação que se estabelece entre iniciante e especialista, e, também, de uma abertura do primeiro para fazer-se capaz de aprender, inclusive através de processos corporais como dietas, uso de plantas ou abstinência sexual.

Quando descolados desse entendimento, os conhecimentos indígenas aparecem como algo que todo sujeito que é parte de um determinado grupo étnico “possui”. Nessa perspectiva, como depositário de um conhecimento que só tem passado e que é compartilhado por todos os “integrantes”, o indígena é visto como alguém que deve mostrar a todo o tempo a sua “cultura”, como alguém que tem de provar que conhece sua própria ancestralidade. Essa é a situação que, de forma exacerbada, vive o indígena quando está na cidade – especialmente quando ingressa na universidade.

Parte dos objetivos da FBI, formulados na Resolução 194, que ampara o projeto, trata do fortalecimento de relações entre as comunidades indígenas na região e a universidade e da necessidade de se construir metodologias de ensino, extensão e produção de conhecimento que colaborem para a valorização e o reconhecimento das cosmologias e dos modos de existência indígenas na universidade. Para dar conta de manejar essas questões e, ao mesmo tempo, contribuir para a autonomia dos estudantes indígenas em suas trajetórias acadêmicas – o que pressupõe a apreensão de ferramentas novas, que os permitam entrar em uma relação com outros modos de saber – elaboramos uma proposta de ensino que se faz em uma relação muito particular com a extensão. Mais do que pensar sobre a questão já posta da indissociabilidade (entre ensino, pesquisa e extensão), queríamos desenvolver um currículo de ensino atravessado

pela extensão, com o propósito de tornar criativa e significativa a construção de conhecimentos.

Assim, optamos por desenvolver o curso de *Introdução à metodologia científica* com as discussões teóricas que apresentamos, tratando de operar, no início da experiência acadêmica dos estudantes indígenas, questões relativas ao papel da universidade como espaço de construção de conhecimento; à natureza das ciências e à natureza dos conhecimentos tradicionais, para pensar nas suas possíveis relações. Depois desse primeiro momento, trabalhamos com a elaboração de projetos como meios de, ao mesmo tempo, produzir novos conhecimentos e permitir a aprendizagem de ferramentas para a autonomia dos estudantes na condução de seus estudos e de suas pesquisas acadêmicas.

Decidimos organizar os cerca de 60 estudantes indígenas que ingressam anualmente na FBI em três turmas. Cada uma das três professoras do corpo docente fixo do projeto fica responsável por ministrar a disciplina para uma das turmas e orientar os projetos de ação. A organização das turmas segue um arranjo que garante a presença de indígenas de uma mesma aldeia ou aldeias vizinhas na mesma turma. Os projetos podem ser elaborados individualmente ou em grupos, o que acontece quando pessoas do mesmo território decidem construir coletivamente uma proposta.

Uma referência importante para nós, na concepção dessa ideia, é a “pesquisa-ação”, que, segundo um de seus nomes mais expoentes, Thiollent, se configura como “parte de um projeto de ação social ou da resolução de problemas coletivos” (1984, p. 84), colocando-se o desafio de “produzir novas formas de conhecimento social e novos relacionamentos entre pesquisadores e pesquisados, e novos relacionamentos de ambos com o saber” (Id., p. 103). Como uma proposta participativa, orientada para a construção de diagnósticos de problemas e modos participativos de reflexão e intervenção na realidade, a pesquisa-ação se dá, para nós, como uma inspiração para refletir sobre a relação entre ensino e extensão. A pesquisa na FBI, tratando-se do primeiro ano da vida acadêmica dos estudantes, não configura um objetivo explícito. O que buscamos instigar é a atitude

de pesquisa e a lógica de construir problemas e propor meios de lidar com eles como parte do ensino e da extensão.

Os projetos de ação se dão em três diferentes tempos e espaços: a sala de aula, no momento de construção das propostas; as aldeias e comunidades, no intervalo entre os semestres letivos, quando os alunos implementam as ações; e a universidade de forma mais ampla, quando os projetos e a experiência que eles produziram são apresentados, ao fim do ano letivo, para a comunidade acadêmica em um evento que chamamos de “Comunicação Indígena”.

O primeiro momento, de elaboração dos projetos, começa com o levantamento e diagnóstico de problemas através de atividades coordenadas pelas professoras, que incluem tanto a reflexão centrada nos problemas do território, quanto sua articulação e coletivização com os demais estudantes indígenas, de modo a ampliar a esfera de diálogo para a delimitação do tema, a partir de sua relevância, e das possibilidades concretas de intervenção. A partir da escolha do tema, há a aproximação com fontes variadas – textos, livros, documentários, mapas, documentos, memória oral – para dar consistência e elementos à ideia formulada, que vai, assim, ganhando corpo. Estimulamos, também, nesse primeiro momento, a mediação com atores sociais das comunidades, como agentes de saúde, professores, lideranças, pajés e outros, que dos territórios, através de contatos por telefone ou pessoalmente no vai e vem cidade-aldeia, também orientam os alunos sobre a pertinência das propostas que eles vão formulando. Na escrita e reescrita dos projetos, também inserimos elementos de aproximação com os textos teóricos, como interpretação e ferramentas de citação direta e indireta, além de técnicas para fichamentos, resumos e resenhas. Definindo o tema e um conjunto de fontes, discutindo as dimensões do assunto e do problema com a turma e a orientadora, os alunos passam a construir cada um dos elementos do projeto: a definição de objetivos; a construção de argumentos que embasam uma justificativa; a relação com as referências e a construção de um planejamento e de um cronograma de atividades.

O segundo momento, nas aldeias e comunidades, reflete a busca pela mobilização da comunidade e da valorização de atores sociais – conhecedores - que podem articular as ações com os estudantes a partir dos temas e das propostas construídas. É nesse sentido que cabe a reflexão sobre os “velhos como biblioteca”, mesmo quando os projetos não são focados nos mais velhos (cf. explicamos na próxima seção desse relato).

Por último, os estudantes elaboram relatórios e avaliam o desenvolvimento dos projetos, apresentando-os em um evento aberto, com ampla divulgação, para a comunidade acadêmica. Um importante elemento nesses eventos tem sido a participação de algumas lideranças e especialistas das comunidades indígenas, fazendo o caminho universidade-comunidade como um ciclo nos projetos.

4 Criações coletivas: os projetos de ação nas comunidades indígenas

A atividade dos projetos¹¹ de ação que desenvolvemos na Formação Básica Indígena foi concebida de modo a atender uma demanda de acadêmicos indígenas e das lideranças de suas aldeias no sentido de possibilitar a articulação contínua, ao longo da graduação, dos primeiros com suas comunidades, uma vez que a presença indígena na universidade é uma conquista coletiva e os estudantes são instigados constantemente a “dar retorno”, seja no que tange à resolução de problemas, seja referente a atividades de fortalecimento étnico-cultural. É o que fica explícito na fala de uma estudante da FBI em 2019:

Para nós indígenas estar na universidade tem um objetivo muito maior. Não é só para obtermos um diploma e ter um emprego como costuma ser para o não índio. Para nós o conhecimento deve servir para defender os direitos do

¹¹ As informações sobre os projetos de ação foram retiradas dos relatórios dos indígenas, os quais ainda não foram publicados, a saber: COSTA, J. F.; SOUSA, R. C. *Valorizando a medicina tradicional indígena na TI Maró*. FBI/2018; PEREIRA, A. D.; SOUSA, A. P. *Pusanga katu: uma experiência de valorização dos remédios caseiros*. FBI/2019; AKAY, L. et al. *Kuyjuyayã imubapukap*. FBI/2019; MANASA, A.; SOUZA, N. R. *Conhecendo os possíveis impactos sociais e ambientais do “Projeto hidrelétrica no rio Trombetas*. FBI/2019; SOUSA, D. F. G.; FERREIRA, G. H. *Do arco e flecha para papel e caneta: discutindo o protocolo de consulta como instrumento para garantia de direitos*. FBI/2018; SANTOS, R. B. S. dos. *Em busca da identidade Maytapu na festa do gambá: valorizando a cultura e a dança*. FBI/2019.

nosso povo e para ajudar a resolver os problemas. Nosso objetivo é coletivo, talvez por isso, encontramos força para vencer dificuldades como preconceito, falta de recursos financeiros, choque cultural para nos formar e contribuir para dar continuidade à nossa existência (SAUVELINA WARU MUNDURUKU, 2019¹²).

Tendo isso em vista, nos três anos de implementação da FBI, as presentes autoras orientaram cerca de 120 estudantes indígenas, o que resultou na elaboração de 62 projetos. Trata-se de projetos que entrelaçam ensino e extensão e abarcam diversas temáticas, dentre as quais se destacam: educação ambiental, medicina tradicional, artes tradicionais, segurança alimentar dentre outras, cujas atividades também foram bastante diversificadas, como: oficinas, palestras, rodas de conversa, cine-debates e construção de hortas escolares, das quais participaram (de forma ativa) cerca de 2000 pessoas das comunidades dos acadêmicos proponentes dos projetos.

O melhor modo de explicitar a proposta dos projetos de ação e a maneira através da qual estes se traduzem na construção de conhecimentos que produzem efeitos duplos – tanto na universidade quanto nas comunidades – é pensar a partir de exemplos oriundos das experiências narradas pelos estudantes. Desde 2018 (segundo ano de desenvolvimento da proposta), temos orientado a elaboração de artigos compostos de relatos de experiências produzidos pelos alunos indígenas, como sistematização do que foi desenvolvido e como base para a criação de apresentações dos projetos e das ações para a comunidade acadêmica ampliada. Optamos, aqui, por selecionar seis projetos nos quais atuamos como orientadoras como “estudos de caso”.

O que é comum entre os diversos projetos é a busca por produzir conhecimentos e relações que criam efeitos, como sugerimos, tanto na universidade quanto nas comunidades. Além disso, uma questão relevante é o lugar que os estudantes indígenas experimentam ocupar no processo de

¹² Informação oral, proferida durante uma atividade de ensino, no âmbito da Formação Básica Indígena, em setembro de 2019.

elaborar e implementar os projetos, uma vez que isto se dá em um exercício de habitar *entrelugares* quando eles produzem para si novos papéis que tensionam as ambiguidades que vivenciam como estudantes universitários e indígenas, identidades que ora se sobrepõem, ora se complementam, ora estão em conflito. Passemos, então, agora, a refletir junto aos estudantes e seus projetos.

Iniciamos por dois deles, ambos construídos a partir da percepção de um problema matizado em duas questões principais: a dificuldade de acesso à atenção à saúde – ao atendimento profissional e aos medicamentos alopáticos –, por um lado; e a busca pela valorização dos conhecimentos e conhecedores da medicina tradicional, por outro. O meio escolhido para realizar o que era preconizado nos objetivos construídos pelos estudantes foi a produção de oficinas para a preparação de “remédios caseiros”, por meio da criação de contextos para fazer circular esses saberes e promover autonomia nos cuidados com a saúde.

O primeiro projeto ao qual fazemos referência foi concebido por Jocialdo Sousa (etnia Borari, aldeia Novo Lugar) e Ronaldo Costa (etnia Arapiun, aldeia Cachoeira do Maró). Autores do projeto intitulado “Resgatando a medicina tradicional na Terra Indígena Maró”, decidiram que a ação prevista – uma oficina mediada por eles e conduzida por uma senhora Borari da aldeia Novo Lugar, reconhecida como sábia nas práticas médicas tradicionais – aconteceria como parte de um evento realizado anualmente pelas três aldeias do território do Maró, em um espaço simbólico na luta dos povos Arapiun e Borari, retomado em 2013 depois de ser invadido por madeireiros. A casa construída por esses últimos, na mata, foi transformada em “centro de apoio” dos vigilantes/guerreiros que monitoram e defendem o território. Como explicam os autores do projeto em seu relatório, “o Centro de Apoio fica dentro dos limites do território, a aproximadamente 14 km das casas dos moradores da aldeia Novo Lugar” (COSTA; SOUSA, 2018, p. 3). Todas as atividades do evento que reúne as três aldeias da TI Maró acontecem na primeira semana de setembro, em um grande encontro “organizado pelas lideranças e pelos professores e a

diretora das escolas das aldeias Cachoeira do Maró e Novo Lugar, conjuntamente” (Id.), com o objetivo de promover “o fortalecimento da identidade indígena e a socialização dos saberes tradicionais”. No segundo dia, previsto, na programação, para a realização do projeto, os estudantes compartilharam com os presentes, que eram, em sua maioria, jovens alunos das escolas do território, as questões que os levaram à proposta e justificaram a importância da valorização desses saberes. Depois, aconteceu a oficina, com a divisão de quatro grupos: “grupo responsável em fazer xarope; grupo responsável em fazer pomadas; grupo responsável em fazer as pílulas; e um grupo responsável em produzir tampas para as garrafas que seriam usadas com os xaropes”, todos eles aprendendo na prática através da condução da especialista. Além dela, colaboraram a gestora e os professores da escola, auxiliando na confecção dos remédios, e, também, os “caciques das aldeias que não só apoiaram, mas também ‘colocaram a mão na massa’” (COSTA; SOUSA, 2018, p. 12-15).

O outro projeto, ao qual nos referimos, é o de Alanna Pereira e Arlen Sousa, da etnia Tapuia, intitulado “*Pusanga katu*: uma experiência de valorização dos remédios caseiros”. Como os estudantes explicam no relatório de atividades (PEREIRA; SOUSA, 2018), entre as famílias indígenas desse povo há diversos conhecedores tradicionais como parteiras, puxadeiras, pajés e aqueles que dominam as práticas de fabricação de remédios a partir de plantas da medicina tradicional. Por isso, sua ação foi pensada como “forma de valorizar e dar visibilidade a esses saberes de posse do povo Tapuia” (Id.). Esse povo habita três diferentes territórios (Id.), um deles situa-se na área urbana da cidade de Santarém, no bairro do Mapiri, onde foi realizada a oficina. O que deve ser destacado nesse projeto é o fato de ele ter sido pensado em diálogo com a Agente Comunitária de Saúde, ela mesma Tapuia, que atua no bairro, além de ter sido realizado na Unidade Básica de Saúde (UBS) do Mapiri, aberto para as famílias indígenas e não indígenas. De acordo com os autores do projeto, uma das principais razões para o desenvolvimento de um projeto voltado para os conhecimentos médicos tradicionais indígenas tem a ver

com o fato de que, na UBS, “o que é oferecido não supre as necessidades da população, por exemplo, quase não há médico especialista nem remédio suficiente para a população, o que nos leva a buscar outras alternativas” (PEREIRA; SOUSA, 2018, p.2). E a busca por uma alternativa leva à necessidade da valorização dos remédios caseiros, conhecidos, hoje, apenas por parte dos Tapuia. No dia de realização do projeto, foram feitos uma roda de conversa, uma oficina e o início de um processo de catalogação dos medicamentos tradicionais e seus usos, para, posteriormente, auxiliar na produção de um material para a UBS.

Parte dos projetos dedica-se a pensar sobre os problemas do território e sobre as questões relacionadas à organização comunitária na luta por direitos. É o caso, a título de exemplo, do projeto “Conhecendo os Direitos Indígenas na Terra dos Encantados: uma conversa sobre Protocolos de Consulta”, elaborado pelos alunos Gecinei Ferreira e Denner Sousa, da etnia Tupaiú. Em uma outra disciplina da FBI, “Povos Indígenas no Brasil” (ministrada conjuntamente pelas autoras deste texto), os estudantes tiveram contato com artigos da Constituição de 1988 e com o texto da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), além de terem conhecido Protocolos de Consulta elaborados por outros povos indígenas. Muito interessados no tema, decidiram criar um projeto para que lideranças e jovens “estejam conscientes e tornem-se sujeitos ativos nas lutas e na avaliação crítica de propostas” que chegam para eles “em nome do desenvolvimento” (FERREIRA; SOUSA, 2018, p. 2). Em seu relatório, os estudantes afirmam: “a nossa população indígena já passou por várias dificuldades devido a projetos implementados sem a participação ou consulta aos comunitários” (Id.). A partir desse problema e da delimitação das ações a serem realizadas, os estudantes reuniram lideranças e moradores das aldeias do território na aldeia Aminã para dois dias de evento. Para o primeiro, os autores prepararam uma palestra – depois de pesquisar e estudar a legislação que ampara os direitos indígenas – para explicar o que é um Protocolo de Consulta e para que ele serve. Para isso, compartilharam, com os presentes, diversos documentos elaborados por outros

coletivos – como os Wajãpi, os Munduruku e os quilombolas do Lago do Maicá. A palestra realizada pelos autores, segundo eles, “possibilitou aos participantes obter mais conhecimento sobre seus direitos, que até então eram desconhecidos pela maioria” (Id. p. 6). Em seguida, os estudantes mobilizaram uma roda de conversa, na qual os moradores e as lideranças fizeram um levantamento dos problemas que enfrentam no território, reunindo relatos e reflexões, e promovendo “uma troca de conhecimentos e experiências muito rica entre os mais velhos e os mais novos do povo Tupaiú” (FERREIRA; SOUSA, 2018, p. 8). Esse primeiro dia foi, então, encerrado com o acordo coletivo de que era preciso iniciar a construção de um Protocolo de Consulta das aldeias do território. Os autores do projeto tinham preparado algumas questões norteadoras e desenvolvido a proposta de uma metodologia de grupos de trabalho para discuti-las. Eram elas: “O que significa ser Tupaiú?, Qual é a importância do Território para os povos Tupaiú, Arara vermelha e Tapajó [outras etnias que habitam o território]?, Quais são as representações de cada povo do Território?, Como o povo Tupaiú toma suas decisões?, Como os povos Tupaiú, Arara Vermelha e Tapajó se organizam nas aldeias de seu território?” (Id.). Por fim, cada grupo socializou o resultado das discussões, auxiliados pelos autores e pelos “professores da escola da aldeia [que] nos ajudaram nas discussões e na sistematização das respostas apresentadas nos grupos” (Id.). Essa atividade, assim, deu início a um processo ao qual as comunidades decidiram por dar continuidade e buscar assessoria jurídica, depois de conhecer os primeiros passos para essa organização.

A organização comunitária para pensar sobre o território e as estratégias para defendê-lo pode ser observada, também, no projeto de Arlindo Manasa e Nete Sousa, do povo Wai Wai. Intitulado “*Yĩtĩnotopo yĩwĩrĩmácho, tooto pen komo, comota, tuuna mahra hidrelétrica rio trombetas pona cirĩhce* [‘Conhecendo os possíveis impactos sociais e ambientais do projeto hidrelétrica no Rio Trombetas’]” e realizado na aldeia Takará, foi desenvolvido a partir da preocupação desses estudantes com a retomada, pelo Governo atual, de um projeto hidrelétrico que

remonta aos tempos da Ditadura Militar. Iniciado e abandonado na década de 1970, o plano de construir uma usina hidrelétrica no rio Trombetas passou a fazer parte do atual projeto nomeado “Barão do Rio Branco”, anunciado por Jair Bolsonaro. Os autores do projeto decidiram por duas ações integradas: uma palestra – para a qual se prepararam lendo artigos e notícias sobre o projeto e sobre os efeitos negativos da implantação de usinas hidrelétricas para comunidades indígenas e outras populações tradicionais, como no caso de Belo Monte e das hidrelétricas do rio Madeira – e um cine-debate com um documentário sobre a hidrelétrica de Belo Monte a partir da perspectiva dos impactados por ela. A palestra, ressaltam os estudantes, contou com “participação do cacique e do professor da aldeia, pois eles tinham conhecimento sobre o assunto da Hidrelétrica no rio trombetas, tendo em vista que participam de reuniões junto às comunidades quilombolas que lutam contra avanço da hidrelétrica na região” (MANASA; SOUSA, 2019, p. 5). Após a exibição do documentário, seguiu-se um debate sobre o projeto hidrelétrico que, se realizado, irá afetar suas vidas e de outras comunidades indígenas e não-indígenas.

A memória e a valorização dos saberes tradicionais são questões comuns a vários projetos e, aqui, é apontada a partir de dois deles. O primeiro é o de Levin Akay Munduruku, Reslly Puchu Martins, Sauvelina Waru de Sousa e Rosana Kabá Ribeiro, estudantes Munduruku que criaram o projeto “*Kuyjuyayã imubapukap* [‘Histórias dos nossos ancestrais’]”, cujo resultado propiciou, inclusive, a produção de um material para ser utilizado nas escolas da região do Alto Tapajós. Centrado nas histórias mitológicas dos Munduruku, o projeto, cujas ações desenvolveram-se na aldeia Karapanatuba, teve o intuito de recolher, junto aos mais velhos, algumas dessas narrativas e estimular o contato das crianças e dos jovens com mitos que, hoje, segundo os autores, são conhecidos apenas pelos mais velhos, uma vez que os contextos de sua circulação intergeracional quase não existem mais. Assim, foram planejados (e realizados) três dias de atividades reunindo conhecedores das narrativas mitológicas com

as crianças e com os jovens estudantes da escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Juliano Kirixi. No primeiro dia, os participantes reuniram-se no barracão comunitário e três idosos – os “velhos” – compartilharam narrativas oriundas da “mitologia constituída de saberes e valores” (AKAY et al., 2019, p. 3) do povo Munduruku, que tratam “da origem da vida humana e de alguns animais (...) [e] dos costumes do povo Munduruku, como o surgimento dos clãs e seus modos de se relacionarem” (Id.), sob o olhar e a escuta atenta dos mais jovens. No dia seguinte, aconteceu uma “oficina de narrativas escritas, inspiradas nas histórias mitológicas repassadas no dia anterior, com o intuito de incentivar a produção textual e a criatividade dos jovens a partir da criação de contos para crianças” (Id. p.12). No último dia, em uma outra oficina, dessa vez focada nas crianças do ensino fundamental, foi proposto que elas produzissem ilustrações para as narrativas transformadas em texto.

Outro projeto voltado à valorização da memória, centrado na busca pela continuidade das práticas tradicionais, é o de Rianny dos Santos, do povo Maytapu, que teve como objeto a Festa do Gambá, evento que acontece durante os festejos de São Benedito, padroeiro da comunidade de Pinhél. Percebendo uma participação cada vez menor das gerações mais novas, tanto na dança quanto na entoada das ladainhas, que tradicionalmente são realizadas no evento, hoje conhecidas apenas por duas senhoras idosas, a autora do projeto articulou as conhecedoras mais velhas, os professores da escola e as crianças, preparando, com eles, oficinas voltadas para a festa. Depois de levantar a bibliografia, buscando pesquisas construídas no campo da história e da antropologia sobre a festa, a aluna fez ecoar, para justificar seu projeto, as palavras de sua avó, uma das últimas duas conhecedoras das ladainhas na comunidade, que costuma dizer: “Nós não vamos virar pedra, um dia vamos morrer’, (...) preocupada que os mais jovens não continuem a tradição quando os mais velhos se forem” (SANTOS, 2019, p. 3). Essa avó e a outra senhora que se lembra das ladainhas, as duas moradoras mais velhas da comunidade, foram as mediadoras principais nas ações do projeto, em conjunto com os

professores da escola da comunidade. O projeto foi implementado em duas etapas: primeiro foi realizada uma roda de conversa, conduzida pelas senhoras, na qual “contaram como foi o primeiro contato delas com [a] ladainha e a dança do gambá, (...) [relatando] detalhadamente a vivência delas no contexto da festa de São Benedito, dando ênfase à importância de manter viva a essência do festejo” (Id.). No segundo dia, foram realizadas oficinas, tanto das ladainhas quanto da dança do Gambá, voltadas aos mais jovens e orientadas em conjunto pelas moradoras mais velhas, pelos professores e pela autora do projeto. Essa oficina terminou com a apresentação dos jovens no festejo.

Depois dessa caminhada por alguns dos projetos e pelas relações que eles articulam nas comunidades, terminamos por fazer o caminho de volta à universidade. No segundo semestre, depois de realizadas as ações, trabalhamos, em uma das disciplinas da FBI, a construção dos relatórios com a sistematização do que foi construído através dos projetos. Esses relatórios têm como propósito realizar um exercício textual e uma análise do que foi desenvolvido, mas também estruturar um material para embasar o que deve ser apresentado, no fim do ano letivo, no Comunicação Indígena. Esse evento foi criado por nós e incorporado como parte do Projeto Formação Básica Indígena/Ufopa. Sua organização tem sido assumida pelo seu corpo docente fixo e pelos discentes que cursam essa formação no ano do evento, com apoio de outros acadêmicos indígenas da instituição.

Dentre os seus objetivos, destacam-se: valorizar os projetos acadêmicos realizados pelos discentes indígenas da Ufopa, no âmbito da FBI; proporcionar maior interação entre universidade e aldeias; reconhecer o protagonismo acadêmico dos indígenas e visibilizar a presença indígena na universidade.

Já foram realizadas três edições¹³ do evento, que é constituído por uma programação cultural conduzida pelos estudantes indígenas, que decidem quais serão as apresentações e mobilizam os rituais; e pela

¹³ O I Comunicação Indígena ocorreu nos dias 15 e 16/03/2018, com a participação de 180 pessoas e apresentação de cerca de 30 trabalhos de autoria dos indígenas que cursaram a FBI em 2017. O II Comunicação Indígena ocorreu nos dias 13 e 14/02/2019, com a participação de 189 pessoas e apresentação de 24 trabalhos de autoria dos indígenas que

programação sobre os projetos e as discussões sobre a presença indígena na universidade, com conferências e comunicações de trabalhos (individual e em grupo) – com blocos de apresentações seguidas de indagações feitas pelos convidados, proporcionando um espaço de reflexão e troca de saberes entre os participantes.

Para docentes e discentes – atores do processo de ensino-aprendizagem da FBI – o evento Comunicação Indígena é a culminância do trabalho de dois semestres, cujo carro chefe são os projetos supracitados, como também é a finalização da primeira etapa da vida acadêmica dos indígenas que ingressaram pelo PSEI/Ufopa, que, após tal formação, se dedicarão às atividades do seu curso de graduação. Com o evento, buscamos dar visibilidade a um trabalho que está para além dos conteúdos previstos nas ementas das disciplinas do projeto FBI, pois, nesse período, nós e os estudantes indígenas vivenciamos diversas experiências de amadurecimento acadêmico e de descoberta de saberes que têm emergido do diálogo e da convivência no cotidiano da universidade, proporcionados pelas etapas da elaboração e da implementação dos projetos de ação.

5 Conclusão

A introdução de saberes de matrizes não europeias nas universidades deve acontecer por duas vias. Uma delas é a transformação efetiva dos currículos, de modo a buscar conhecimentos produzidos por pesquisadores e pensadores negros, indígenas, quilombolas e de outros grupos minoritários. A outra deve acontecer como um efeito da presença de pessoas desses grupos na universidade, por meio de suas pesquisas, de projetos de extensão e de experiências como os “encontros de saberes” e práticas diversas de comunicação entre sujeitos de conhecimento. A experiência sobre a qual nos propusemos pensar aqui é efetivamente uma indagação sobre a potência das relações que podem ser construídas

através das ações de estudantes indígenas – nas suas articulações com suas comunidades e, ao mesmo tempo, com a universidade – no sentido de construir e comunicar conhecimentos produzidos nesse *entrelugar*. A questão é que, como apontamos, busca-se produzir um efeito duplo com esses projetos de ação: na universidade e nas aldeias. Mas nota-se que esse efeito duplo não se integra. Ele se mantém duplo, porque o que a universidade pode aprender com eles não é o mesmo que as comunidades vivenciam na participação neles. Os alunos indígenas, espera-se, produzam novos espaços de interação com os dois, tencionando produzir conhecimentos que articulam esses mundos, não para torná-los uma mesma coisa, mas para possibilitar uma relação dialógica entre eles.

Buscamos, através da produção de um projeto de ensino atravessado pela extensão (que ao mesmo tempo introduz certas ferramentas para a pesquisa), construir espaços de ensino e aprendizagem significativos, que articulam a apreensão de métodos e conhecimentos acadêmicos com a produção de novos saberes, mobilizando as comunidades indígenas e seus processos próprios de produzir e fazer circular conhecimentos. Portanto, nossa concepção de extensão está em sintonia com a crítica feita por Freire (2013) de que o sentido desta não pode se fazer circunscrito a uma ideia de estender, de levar um conhecimento formulado na universidade para uma sociedade que não produz, só consome esse saber. O ensino entrelaçado com a extensão e com a pesquisa como modo de construir problemas e pensá-los coletivamente torna-se um só processo de conhecer e produzir conhecimento.

Referências

ARANTES, L. L. **Relatório da oficina de trabalho “Políticas de Ações Afirmativas na UFOPA: balanço e perspectivas”**. 71f. Proges/Ufopa. Santarém, 2016.

CUNHA, M. C. da. Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional. **Revista de Antropologia**, v. 55, n. 1. São Paulo: USP, 2012, p. 439-464.

_____. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, n. 75. São Paulo: USP, 2007, p.76-84.

CARVALHO, J. J. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. **Série Antropologia**, n.358, Brasília: UnB, Departamento de Antropologia. 2004, p. 01-26

_____. A Prática da Extensão como Resistência ao Eurocentrismo, ao Racismo e à Mercantilização da Universidade. **Série Antropologia**, n. 363. Brasília: UnB, Departamento de Antropologia, 2004, p. 01-26.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2019, 128 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Paz e Terra. 2013. 141 p.

GIL-PÉREZ, D, et al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência e Educação**, v.7, n.2, p. 125-153, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 01/08/2020.

GIL-PEREZ, D. et al (orgs). **A necessária renovação do ensino das ciências.** São Paulo: Cortez, 2005, 264 p.

HARDING, S. **Feminism and methodology.** Bloomington: Indiana University Press, 1987, 208 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018.** Brasília: Inep, 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Terra Indígena WaiWái.** Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br>. Acesso em: 17/07/2020.

_____. **Terra Indígena Trombetas/Mapuera.** Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br>. Acesso em: 17/07/2020.

LUCIANO, G. J. dos S. Educação Intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. **Cadernos CIMEAC**. v. 7. n. 1. Uberaba/MG, 2017.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, 2012, v. 7, Número Especial. p. 175-195.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas na perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n.124. São Paulo, 2005. p. 43-55.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL. **Lei nº LEI Nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16/07/2020.

_____. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16/07/2020.

SOUSA, C. S. de. **Esboço sociolinguístico dos indígenas do Baixo Tapajós, oriundos do PSEI/UFOPA**. 23f. Relatório de PIBIC. Proppit/Ufopa, Santarém, 2019. [Não publicado]

SHIVA, V. **Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003, 240 p.

THIOLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. Editora Brasiliense, 1984.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Resolução nº 194 de 24 de abril de 2017**. Disponível em: <http://www2.ufopa.edu.br>. Acesso em: 01/08/2020.

Capítulo 4

Vivência extensionista na Reserva Indígena Naô Xohã após crime ambiental em Brumadinho/MG – Brasil ¹

Extension experience in the Naô Xohã Indigenous Reserve after environmental crime in Brumadinho/MG – Brazil

Dayane Jhenifer Ribeiro Silva ²

Grasiele Cristine Ferreira ³

Roberta Ellen Santos Oliveira ⁴

Samira Auxiliadora Pereira ⁵

Carolina Costa Resende ⁶

1 Introdução

O presente relato de experiência foi realizado no âmbito da extensão universitária da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Em novembro de 1987, durante o I Encontro de Pró-Reitores de

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

² Graduanda do Curso de Fisioterapia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, *Campus* Betim. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0402626850021558>. E-mail: dayaneribeiros@outlook.com

³ Graduada em Fisioterapia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, *Campus* Betim. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4774860460736002>. E-mail: grasieleferreira@gmail.com

⁴ Graduanda do Curso de Medicina da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, *Campus* Betim. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3358304948851690> E-mail: robertaellensoliveira@gmail.com

⁵ Mestre em Enfermagem. Professora dos Cursos de Graduação em Medicina e em Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas, *Campus* Betim. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0815935187908990>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1036-3131>. E-mail: auxper@yahoo.com.br

⁶ Doutora em Psicologia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8264600425128345>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3054-547X>. E-mail: carolinaresende.psi@gmail.com

Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, a extensão universitária foi definida como “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade”. Nesse contexto, a PUC Minas, exerce a sua função social por meio da extensão universitária, em prol da promoção da cidadania, da inclusão e do desenvolvimento social, através da formação cidadã e humanista dos discentes e docentes. Estes valores são desenvolvidos através da perspectiva de desenvolvimento humano e social a partir da formação ética e solidária, da produção e da disseminação de conhecimento, arte e cultura, que é a primeira missão da Universidade.

Tendo em vista o alcance da extensão e o contexto em que a cidade de Brumadinho, município localizado no estado de Minas Gerais, se encontrava após o rompimento da barragem de rejeitos da mineradora Vale S.A, em Córrego do Feijão, foi criado o Projeto Ampliado da PUC Minas – Brumadinho Unindo Forças, coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão. Este projeto objetiva apoiar o município referido no enfrentamento dos inúmeros problemas sociais, econômicos e ambientais decorrentes da

tragédia criminosa ocorrida no dia 25 de janeiro de 2019 e conta com uma equipe interdisciplinar composta por alunos e professores provenientes de mais de dez cursos diferentes, tais como: enfermagem, fisioterapia, medicina, psicologia, direito, administração, economia, comunicação, dentre outros.

Esse acontecimento, considerado como crime ambiental, resultou em um dos maiores desastres com rejeitos de mineração ocorrido no Brasil, provocando danos irreparáveis à vida humana e ao meio ambiente, visto que ao se romper, foram lançados no meio ambiente 13 milhões de m³ de rejeitos. Dessa forma, esse fato culminou em uma enxurrada de lama, que desceu repentinamente, destruindo a comunidade do entorno e afetando drasticamente o curso do Rio Paraopeba. Vidas humana e animal, moradias, sítios, plantações, reservas naturais e instalações da mineradora foram soterrados ou diretamente atingidos (LIMA; RODRIGUES; SANTOS, 2019). A lama de rejeitos atingiu diretamente 3.485 pessoas e

inúmeras comunidades, entre elas indígenas, quilombolas, silvicultores e pescadores artesanais, que tiveram perdas culturais, simbólicas, econômicas e familiares (FREITAS *et al.*, 2019).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, a população de Brumadinho estimada era de 40.103 pessoas e a principal base econômica desse município é a mineração, agricultura e a pecuária, que foram diretamente afetadas após o crime ambiental. Tal evento causou impactos na capacidade de oferta dos serviços essenciais como a saúde, educação e saneamento, que conseqüentemente abalaram todo o território, podendo refletir sobre as condições de vida e de saúde da população (FREITAS *et al.*, 2019).

Tendo em vista a gravidade da situação, desde fevereiro de 2019, a PUC Minas, por meio da extensão universitária, realiza ações de apoio comunitário em parceria com a Região Episcopal Nossa Senhora do Rosário (RENSER). O Programa PUC Minas e Brumadinho – Unindo Forças, se dividiu em várias frentes para atuarem nas áreas afetadas, dentre as quais encontra-se a Reserva Indígena Naô Xohã, onde foram realizadas ações de fortalecimento das lideranças comunitárias e de atenção à saúde.

Nesse contexto, o Projeto Integrado de Educação em Saúde atuou, em parceria com o Projeto de Intervenções Psicossociais a fim de atender às principais demandas de saúde da Reserva Indígena após o crime ambiental. Iniciou suas atividades no dia 06 de setembro de 2019 e é coordenado por três docentes dos cursos de graduação em medicina, fisioterapia e enfermagem da PUC Minas, *campus* Betim. A partir das demandas levantadas nessas regiões, a atuação do projeto ficou dividida em três comunidades do município: Comunidades Quilombolas, Reserva Indígena Naô Xohã do Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe e Acampamento Pátria Livre – MST.

Para a composição da equipe do projeto foram selecionados 24 alunos dos cursos de graduação em medicina, fisioterapia, enfermagem e biomedicina da PUC Minas, *campus* Betim. Essa equipe foi subdividida em três, tendo um professor como referência para cada grupo de discentes. Desse modo, cada equipe ficou responsável por uma comunidade. Na Reserva

Indígena Naô Xohã, foram selecionadas três alunas do curso de medicina, três alunas do curso de fisioterapia e uma aluna do curso de enfermagem, as quais atuaram sob a supervisão de uma professora dos cursos de Enfermagem e Medicina, em parceria com uma professora do curso de Psicologia.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é relatar as ações que foram desenvolvidas por esta equipe em conjunto com o Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe da Reserva Indígena Naô Xohã, no período de setembro a dezembro de 2019.

2 Desenvolvimento

A Reserva Indígena Naô Xohã, representada pela Imagem 1, consiste em uma área de ocupação no limite dos municípios de Brumadinho e de São Joaquim de Bicas, e o seu nome *Naô Xohã* significa na língua *patxohã* “espírito guerreiro”. Fundada em 2017, por um grupo de 30 indígenas, essa área fica próxima do Acampamento Pátria Livre – MST, às margens do Rio Paraopeba, cujas terras já foram exploradas pela mineração. Ocupa uma área de aproximadamente 327 hectares, de acordo com relatos do Cacique. Essa comunidade aos poucos foi crescendo com a chegada de novos integrantes vindos da Bahia e do interior de Minas Gerais. Após o rompimento da barragem, a comunidade foi diretamente afetada, uma vez que as suas atividades produtivas dependem dos rios, do uso do solo, da mata e do turismo.

Imagem 1 – Reserva Indígena Naô Xohã



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A primeira inserção do projeto na comunidade indígena ocorreu no dia 14 de setembro de 2019, por meio de uma visita, seguida de uma roda de conversa onde foi possível apresentar os objetivos geral e específico para os líderes da Aldeia. Nesse dia, as lideranças e alguns moradores da Tribo relataram as suas principais dificuldades, sobretudo, após o rompimento da barragem em Córrego do Feijão. Os líderes aceitaram a atuação do projeto e como agradecimento entoaram orações e cânticos tradicionais da cultura indígena. Após essa visita, o Conselho de Liderança, composto por aproximadamente sete líderes indígenas, assumiu os trabalhos na comunidade. Esses novos líderes contribuíram para o levantamento das informações sobre a situação da Reserva Indígena e deliberaram sobre as atividades a serem desenvolvidas.

A partir da interação dialógica com as lideranças, a equipe do projeto delineou alguns objetivos e metas, dentre as quais constam: participar de reuniões técnicas sociais necessárias às articulações da rede social para fortalecer as ações de políticas sociais em andamento, a fim de garantir os direitos da população da Reserva Indígena; cadastrar as famílias do Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe, com intuito de construir um diagnóstico situacional de saúde; realizar oficinas de educação em saúde com temáticas relevantes às

necessidades de saúde da comunidade indígena e compor o registro da Aldeia para apoiar a comunidade nas várias participações pela luta dos seus direitos após o crime ambiental enfrentado. Para tal foram realizadas 12 visitas à Reserva, duas reuniões técnicas com representantes externos e seis reuniões internas na PUC Minas, *campus* Betim, para planejamento e organização das atividades.

2.1 Ações intersetoriais para articulação e fortalecimento da rede de apoio social

Com o propósito de contribuir para o fortalecimento das relações intersetoriais foram desenvolvidas duas atividades que contaram com a participação de importantes setores para as necessidades de saúde do Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe, que consistiram em uma roda de conversa com o Ministério Público Federal (MPF) e uma reunião com a Secretária Municipal de Saúde de São Joaquim de Bicas. A reunião com o MPF, ocorreu no dia 23 de setembro nas dependências da PUC Minas, *campus* Coração Eucarístico. Participaram do encontro os representantes das lideranças da Reserva Indígena, um representante do MPF, o Pró-reitor de extensão da universidade, bem como os coordenadores e os extensionistas dos projetos inseridos na Aldeia.

A situação legal das ações movidas pelo MPF foi apresentada, em seguida, os projetos atuantes na Tribo reafirmaram suas atividades específicas para serem desenvolvidas com a comunidade. A ação priorizada pela equipe do Projeto Integrado de Educação em Saúde foi o cadastramento das famílias, construção do diagnóstico situacional de saúde e o apoio às lideranças para participarem do credenciamento da equipe mínima de saúde proposta pelo Termo de Ajuste Preliminar (TAP). Esse acordo preliminar emergencial, entre os integrantes da comunidade indígena e a Vale, dispõe sobre as ações a serem desenvolvidas na Reserva e a respeito do pagamento mensal de indenização a todos os indígenas pelo período de 12 meses.

A reunião com a Secretária Municipal de Saúde de São Joaquim de Bicas ocorreu no dia 03 de outubro na Secretaria Municipal de Saúde do referido município. Participaram desse encontro, duas professoras da PUC Minas e coordenadoras dos projetos de extensão atuantes na Reserva Indígena, um membro da Pastoral da Arquidiocese de Minas Gerais, a Secretária Municipal de Saúde e a referência técnica da Atenção Básica à Saúde. Nesse encontro, a Secretaria apontou o deslocamento à Aldeia e a discordância na aceitação das propostas por parte das lideranças da Tribo como os principais desafios para a efetivação das atividades de saúde. Também foi discutido sobre o fluxo assistencial proposto pelo município a todos os municípios a ser discutido com as lideranças a fim de garantir que os índios entendessem como funciona o fluxo da rede para que pudessem buscar atendimento necessário no nível adequado de assistência, de acordo com suas demandas.

A equipe de referência para essa comunidade é a Unidade Saúde da Família Nazaré que fica a 6 Km de distância da Reserva Indígena. No entanto, devido à dificuldade de articulação da equipe da Atenção Básica com os membros da Tribo, a comunidade é referenciada à Policlínica de São Joaquim de Bicas. Em relação à situação de saúde do Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe, algumas famílias foram cadastradas em outubro de 2019 no sistema de Cadastro Único Nacional – CAD-SUS, gerando o Cartão Nacional de Saúde (CNS). Essa ação foi feita pela Equipe Municipal de Saúde de São Joaquim de Bicas, que também, atualizou os cartões de vacinação dos índios. Garantindo à população o direito à saúde integral de acordo com os princípios e diretrizes que regem o Sistema Único de Saúde (SUS), e de acordo com a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas publicada em 2002 (BRASIL, 2002). No entanto, apesar da ação, alguns moradores da comunidade se encontraram em situação vacinal em atraso, sendo na maioria homens.

Ao avaliar a situação de saúde da comunidade indígena foram identificados muitos desafios para o acesso à saúde pública no município.

Entretanto, vale lembrar que há mais de 500 anos os povos indígenas traçam uma luta de resistência que contribuirá para a construção de um modelo integral e diferenciado de saúde (ALTINI *et al.*, 2013). Nesse contexto, cabe ressaltar que a conquista do acesso à saúde para o Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe deve ser de uma forma coletiva, a serviço da cultura e das formas próprias da comunidade. Dessa forma, as ações intersetoriais desenvolvidas foram importantes para discutir e delinear o modelo de atenção à saúde, tendo como foco, as necessidades do Povo Pataxó. Ademais, foi evidenciado a importância do diagnóstico situacional de saúde a fim de auxiliar as lideranças na identificação das necessidades de saúde da Aldeia e no embasamento das discussões dos seus direitos junto à setores da sociedade.

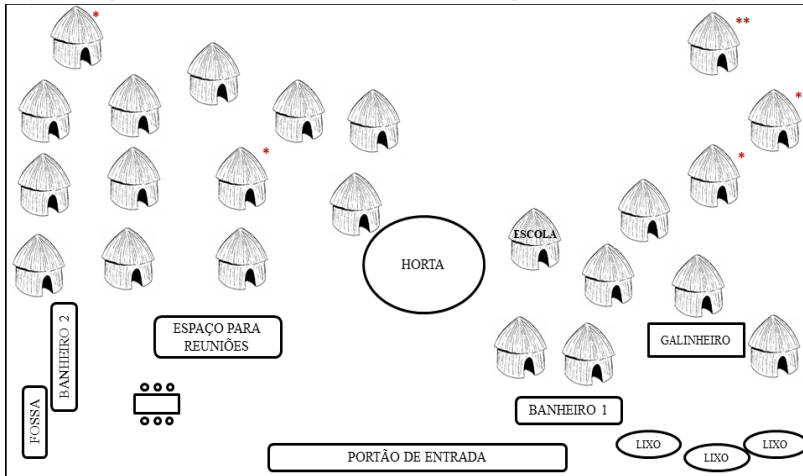
2.2 Cadastramento familiar do Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe

A partir da observação de que a comunidade indígena não sabia discorrer sobre dados quantitativos referentes à população residente na Reserva como, número de famílias, crianças e idosos, foi evidenciada a necessidade da elaboração de um registro com esses dados. A catalogação dessas informações, torna-se importante para embasar as discussões e lutas da comunidade com o MPF, Secretaria Municipal de Saúde e outros setores da sociedade. Dessa forma, após conversas com as lideranças foi acordado a realização do cadastramento do Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe, que também, contribuiu para a construção do diagnóstico situacional de saúde da Tribo.

O processo de cadastramento das famílias transcorreu no período entre outubro e dezembro. Inicialmente foi realizado a construção de uma ficha de cadastramento, que foi baseada e adaptada por meio do Manual de Preenchimento das Fichas de Coleta de Dados Simplificados – CDS, disponibilizada pelo Ministério da Saúde, e modelo de ficha de cadastramento utilizado pelo e-SUS e aplicado pelo Agente Comunitário de Saúde (ACS) como estratégia das Equipes de Saúde da Família (BRASIL, 2018). Esse

formulário foi composto por quatro blocos de informação: identificação, situação social, condições sanitárias e auto referida de condições/situações de saúde. Somado a isso, foi realizado o mapeamento das ocas/famílias conforme o território da Reserva Indígena para iniciar as ações de cadastramento. Identificou-se 22 ocas/famílias e uma oca reservada para ser a oca/escola, onde será desenvolvida a formação educacional na cultura indígena do Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe (Imagem 2).

Imagem 2 - Mapeamento das ocas/famílias do Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe que residem na Reserva Indígena Naô Xohã

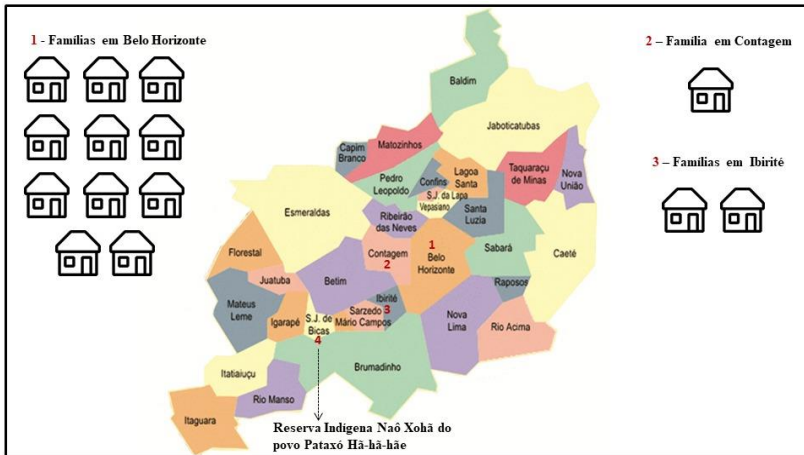


Legenda: *Ocas/famílias não cadastradas, ** Oca/família com duas famílias.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2019)

Durante as primeiras visitas para o cadastramento, as lideranças informaram que algumas pessoas mudaram da Reserva Indígena, após o crime ambiental, para outros municípios da região metropolitana de Belo Horizonte, e pediram à equipe para que realizassem, também, o cadastramento dessas famílias. Uma vez que seria importante tê-las no registro já que elas fazem parte do Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe e mantém relações de vínculo com a comunidade. Diante dessa demanda, a equipe do projeto se organizou e realizou o cadastramento, identificou-se outras 14 famílias, sendo 11 residentes em Belo Horizonte, duas em Ibirité e uma em Contagem (Imagem 3).

Imagem 3 – Mapeamento das casas/famílias do Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe que residem nos municípios da região metropolitana de Belo Horizonte



Fonte: Elaborada pelas autoras (2019).

O cadastramento foi realizado na Reserva Indígena por duplas de extensionistas, a ficha foi respondida por um responsável de cada oca/família, cada visita durou em média 30 minutos e foi realizada de forma individual. Na maioria das visitas foram as mulheres indígenas que responderam os dados referentes ao cadastramento, desse modo, foi possível perceber o papel de gestora que a mulher desenvolve no núcleo familiar no contexto da Tribo.

Na cultura indígena Pataxó, a população costuma ter uma mobilidade social elevada, transitando de tempos em tempos entre as diferentes Aldeias Pataxós no Brasil, que de acordo com um líder é uma prática muito importante para o fortalecimento pessoal e espiritual. Esse costume da população influenciou no processo de cadastramento das famílias, uma vez que a cada visita haviam famílias presentes na comunidade indígena e outras que haviam viajado, não sendo possível cadastrar todas as famílias. Tendo em vista as mudanças no quantitativo real de pessoas que habitam a Reserva Indígena Naô Xohã, devido ao costume de visitar às demais regiões do país, foram cadastradas 19 famílias, totalizando 77 pessoas. Das 22 ocas/famílias, 18 foram cadastradas, sendo importante ressaltar que em uma das ocas habitava duas famílias, por isso o cadastramento final de

19 famílias. Em relação às famílias que residem nos municípios da região metropolitana de Belo Horizonte, foram cadastradas 14 famílias, constituindo um total de 49 pessoas. Dessa forma, conclui-se que 126 pessoas compõem o Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe.

O perfil sociodemográfico da população Pataxó é descrito na Tabela 1. Percebe-se que na Aldeia há uma prevalência de homens, diferente da população que reside em municípios adjacentes a Brumadinho, onde há uma prevalência de mulheres. No que se refere à faixa etária, a população adulta jovem é predominante tanto na Reserva quanto nas famílias externas. Em relação à situação de escolaridade, a maioria da população da Tribo possui ensino fundamental e estão em idade escolar, diferindo-se do cenário de escolaridade das famílias que residem na região metropolitana de Belo Horizonte, onde a maioria dos moradores em idade escolar possui ensino médio. Sobre a renda familiar, a maioria das famílias da comunidade indígena e das residentes nos municípios próximos recebem de dois a cinco salários mínimos (Tabela 1).

No que se refere às condições de saúde auto referidas, as principais doenças relatadas pela população residente na Aldeia foram hipertensão arterial sistêmica, doenças respiratórias e alcoolismo, conforme exemplificado no Gráfico 1. De acordo com os relatos dos líderes foi possível identificar queixas como irritação nos olhos, lesões na pele e diarreia, em consequência da poeira excessiva e da ingestão de água com alto teor de cloro. Observou-se também que o alcoolismo intensificou-se após o crime ambiental. Já no levantamento das condições de saúde auto referidas das 14 famílias externas da Tribo Pataxó as principais doenças encontradas foram obesidade e doenças respiratórias (Gráfico 1). De acordo com os relatos as principais causas do ganho de peso foram estresse, depressão, ansiedade, alimentação inadequada e inatividade física. Nesse contexto, cabe ressaltar que a depressão foi um fator presente tanto em algumas pessoas residentes na Reserva quanto em alguns moradores da região externa, intensificando-se após o rompimento da barragem, visto que a

“morte” do Rio Paraopeba e as dificuldades encontradas após esse fato, proporcionaram grandes prejuízos à saúde mental desses indivíduos.

Um ponto importante a ser destacado diz respeito às condições sanitárias das famílias da Tribo. A maioria das famílias possuem acesso a água tratada por meio de galões de água mineral doados ou comprados. Isso ocorre, pois, a água da comunidade fornecida pela empresa Copasa, segundo relatos, estava apresentando gosto e coloração alterada em razão do alto teor de cloro, sendo necessário fervê-la para torná-la apropriada para o consumo. Entretanto, quando não há doações suficientes, muitas vezes o recurso é o uso da água encanada fornecida pela Copasa. Vale destacar que as famílias da Reserva escoam esgoto para fossa séptica, situada próximo à entrada da Aldeia, e descartam o lixo produzido através de combustão ou por meio do aterro. Dessa forma, percebe-se que a ausência de rede de esgoto e o descarte inadequado do lixo podem contribuir para a contaminação do solo e do ar, por exemplo, causando grandes prejuízos à saúde da comunidade.

Sobre os métodos contraceptivos utilizados, observa-se que o anti-concepcional oral bem como o preservativo masculino são as principais escolhas entre os casais que residem na Aldeia (Gráfico 2). A maioria das mulheres não relatou durante a entrevista, tabus ou questões culturais que proíbem ou dificultam o uso de outros métodos contraceptivos, mas, houve relato de desejo e dificuldades para a realização da laqueadura. Já em relação as famílias externas à Reserva notam-se o predomínio do anti-concepcional oral, injetável e do uso do DIU (Gráfico 2).

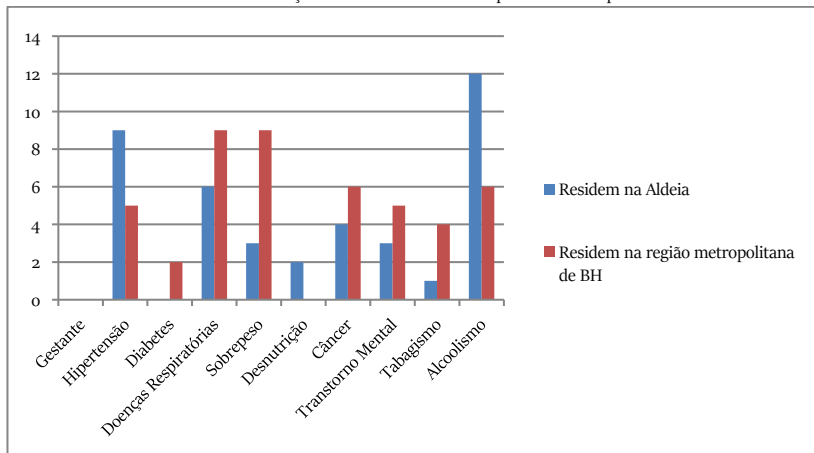
O cadastramento familiar possibilitou um contato mais próximo entre a equipe do projeto e as famílias, criando espaço para a construção de vínculo, além de que forneceu dados relevantes para a construção do diagnóstico situacional de saúde da Tribo.

Tabela 1 - Características sociodemográficas do Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe em (%)

Variável	Residentes na Reserva (%)	Residentes na região metropolitana de BH (%)
Sexo		
Feminino	36	55
Masculino	61	45
Não informado	3	0
Idade		
0 a 9	32	29
10 a 19	23	10
20 a 59	39	55
≥60	3	6
Não informado	3	0
Escolaridade		
Analfabeto	3	6
Educação Infantil	4	6
Ensino Fundamental	48	35
Ensino Médio	14	39
Ensino Superior	1	2
Não se aplica	18	9
Não informado	14	2
Renda Familiar		
De 1 a 2 salários mínimos	19	22
De 2 a 5 salários mínimos	69	64
Mais de 5 salários mínimos	12	7
Não informado	0	7

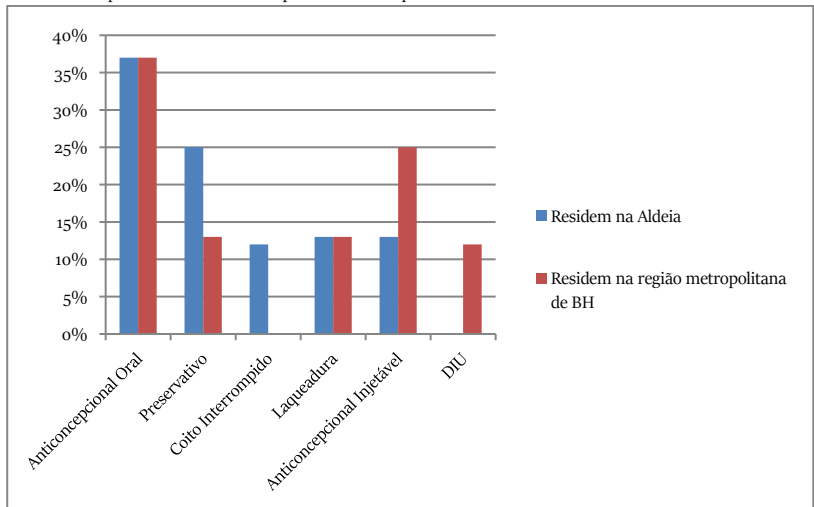
Fonte: Elaborada pelas autoras (2019).

Gráfico 1 - Condições de saúde auto referidas por número de pessoas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

Gráfico 2 - Tipos de métodos contraceptivos utilizados pelas mulheres do Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

É sabido que o diagnóstico situacional de saúde precisa ser fruto de uma construção coletiva, não contando apenas com a participação dos condutores, mas de toda a população envolvida, o que foi evidenciado durante essa ação (SILVA; KOOPMANS; DAHER, 2016). O diagnóstico de saúde permite o conhecimento dos modos de viver e adoecer de uma população

em um determinado território elucidando a determinação social no processo saúde doença. Nesse sentido, por meio dos dados demográficos a equipe foi capaz de direcionar as ações de educação em saúde de acordo com os grupos de mesmo gênero e faixa etária aproximada, com foco em discutir assuntos relacionados às demandas mais recorrentes na comunidade.

2.3 Processo de cura do Povo Pataxó Hã-Hã-Hã e repercussões da tragédia-crime

Os conhecimentos tradicionais são constituídos por um conjunto dinâmico de saberes desenvolvidos, sustentados e transmitidos de geração em geração dentro de uma comunidade, fazendo parte da forma como expressam sua identidade cultural ou espiritual. Esses conhecimentos têm raízes antigas e são muitas vezes empíricos e orais. São ainda, considerados como essenciais para a identidade cultural e social das comunidades indígenas por transmitirem valores e crenças fundamentais. No entanto, esses valores não são protegidos por sistemas convencionais de propriedade intelectual, o que pode gerar impactos futuros negativos visto que a proteção do conhecimento tradicional pode contribuir para o desenvolvimento econômico, incentivar a diversidade cultural e ajudar a preservar o patrimônio cultural (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL, 2016).

No contexto da Reserva Indígena Naô Xohã, foi observado que é o Pajé que conhece e transmite os conhecimentos fitoterápicos. Em entrevista, ele contou que todos esses conhecimentos vieram através de sonhos, como se ele fosse o escolhido pelos espíritos para ter esse dom. É dele, também, a responsabilidade de preparar ou instruir a manipulação dos chás e xaropes (garrafadas) à base das plantas medicinais presentes na Aldeia. Durante o cadastramento das famílias foi possível observar que a utilização de diferentes tipos de raízes, folhas e plantas com a finalidade de curar diversas doenças está presente na comunidade indígena (Tabela 2).

Vale destacar que apesar do processo de cura ainda ocorrer por meio do uso de fitoterápicos, foi identificado pela equipe que 32% das famílias cadastradas não os utilizam. Ressalta-se que após a tragédia-crime o processo de preservação dessa cultura foi afetado, uma vez que a lama e os rejeitos de minério, exterminaram grande parte das plantações, e, conseqüentemente, muitos dos fitoterápicos utilizados pela comunidade indígena para fins medicinais. Atualmente, a contaminação do solo e da água impede o cultivo de novas plantas no território, colaborando também, para a perda desse costume.

Tabela 2 – Tipos fitoterápicos utilizados pelo Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe e indicações

Nome Popular	Uso e indicação
Xaropes de ervas	Doenças respiratórias
Folha de pitanga	Gripe
Boldo	Disfunções intestinais
Doutor Imbira	Diabetes e colesterol
Folha da banana	Disfunções respiratórias
Alumã	Gastrite
Capim Santo	Hipertensão arterial sistêmica e dor no estômago
Amestra	Dor de cabeça
Coco queimado	Dor de dente
Canela de veio	Câncer, problemas renais, dor e inflamação das articulações
Tanchagem, manuscado e ulricana emastruz	Estômago e cólicas
Paritenente e menta	Garganta e enxaqueca
Vela branca	Gastrite e úlcera
Cipó alho	Coluna, rins e fígado
Folhas de batata e mandioca	Limpar a pele (banho)
Raiz de arucum	Berne, tumor e úlcera
Chá de hortelã “mexido”	Verme
Chá de “monuscarna”	Mal estar
Carqueja	Hipertensão arterial sistêmica
Açafrão	Inflamação nos olhos
Resina de jatobá	Dores gerais
Erva cidreira	Dor no estômago
Canela	Dor e inflamação das articulações
Nome Popular	Uso e indicação
Xaropes de ervas	Doenças respiratórias

Fonte: Elaborada pelas autoras (2019).

2.4 Atividades de educação em saúde

De acordo com o Ministério da Saúde, educação em saúde é um conjunto de práticas que contribui para a autonomia das pessoas no seu cuidado e no diálogo com os profissionais da saúde (FALKENBERG *et al.*,

2014). A educação em saúde colabora para o desenvolvimento do pensamento crítico, a partir do contexto vivido, e incentiva a busca por soluções individuais e coletivas para questões relacionadas às condições de saúde (BRASIL, 2007).

Nesse contexto e diante das demandas apresentadas pela comunidade indígena Naô Xohã, foram elaboradas três oficinas educativas por meio de metodologias ativas para promover a construção coletiva do conhecimento. Os temas escolhidos foram métodos contraceptivos, coleta seletiva e recreação com as crianças. Esses temas justificam-se pelo fato de não haver relatos de planejamento familiar entre a equipe de saúde e a comunidade; falta de orientações em relação ao descarte adequado do lixo e a reutilização do mesmo, a fim de gerar renda; e aumento dos níveis de estresse nas crianças, visto que a principal fonte de recreação, o rio, não era mais viável.

A primeira oficina foi realizada no dia 23 de novembro de 2019, teve como tema métodos contraceptivos e contou com a participação de sete mulheres (Imagem 4). O primeiro momento foi baseado em uma dinâmica de apresentação, na qual cada participante falou sobre a sua idade, a quantidade de filhos, se usavam algum método contraceptivo e se estava ou não grávida no momento. A segunda etapa consistiu em uma abordagem dinâmica e de fácil compreensão sobre o que são métodos contraceptivos e quais os tipos que existem, ilustrando-os por meio de imagens impressas. Por fim, o último momento foi realizado com o intuito de as participantes consolidarem todas as informações através de uma brincadeira lúdica. Essa brincadeira foi realizada por meio de um bingo, que consistiu no sorteio de um número e esse número sorteado correspondia a uma pergunta sobre o tema apresentado. As participantes tinham que responder corretamente para conseguirem marcar o número na cartela do bingo e quem preenchesse toda a cartela primeiro ganharia um brinde. Ao final da atividade, foi possível perceber a falta de conhecimento que as mulheres

indígenas possuíam em relação aos métodos contraceptivos e a importância de realizar ações de educação em saúde a fim de ampliar os conhecimentos delas em relação aos cuidados com a saúde da mulher.

Imagem 4 – Oficina sobre métodos contraceptivos



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A segunda oficina cujo tema foi coleta seletiva ocorreu no dia 06 de dezembro de 2019, e contou com a participação de sete mulheres (Imagem 5). A primeira etapa foi baseada em uma roda de conversa sobre coleta seletiva. Nesse momento, foram elucidadas as diferenças entre resíduo sólido e rejeito, sobre os “3 R’s (reduzir, reciclar e reutilizar)”, classificação de resíduos, resíduos de serviço de saúde e sobre as vantagens da coleta seletiva. Na segunda parte foi demonstrado de forma prática como identificar no momento da separação do lixo alguns materiais que, posteriormente, poderão ser convertidos em utilidades e até mesmo decoração. Ao final, as participantes produziram um *puff* de garrafas pet e dois portas objetos com caixa de leite. Para finalizar foi feito um sorteio de objetos produzidos através de material reciclado. Com a realização dessa atividade, foi possível levar para a comunidade alternativas para o direcionamento do lixo, despertar a criatividade das participantes mostrando a possibilidade de reaproveitar materiais a fim de construir objetos úteis para o dia a dia e para aumentar a gama de artesanato possíveis de venda.

Imagem 5 – Oficina sobre coleta seletiva

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Por fim, a terceira atividade desenvolvida ocorreu no dia 06 de dezembro de 2019, objetivou proporcionar um momento de recreação e aprendizados para as crianças da Reserva Indígena e contou com a participação de oito crianças (Imagem 6). Essa oficina abordou o tema “Tenda da Leitura”, com base na estória “Solidariedade no mundo das letras”. A estória foi narrada utilizando como recurso o uso de imagens/fantoches. Ao fim do conto, foram entregues folhas de papel A4 e giz de cera às crianças, para elas produzirem um desenho sobre o que entenderam da estória e sobre como elas imaginam que é o mundo das letras. Após a finalização dos desenhos, foi realizado um momento de recreação, onde cada criança recebeu um sopra bolhas. Logo após todos brincarem, foram entregues brinquedos para cada criança recebidos por meio de doações. Ao final dessa atividade, foi possível observar que as crianças conseguiram compreender por meio da estória a importância da amizade, do carinho e do respeito. Nesse contexto, também foi notório o quanto elas ficaram felizes com esse momento de lazer proporcionado a elas.

Imagem 6 – Oficina de recreação com as crianças



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

3 Considerações finais

A vivência durante três meses na Reserva Indígena Naô Xohã ao lado do Povo Pataxó Hã-Hã-Hãe proporcionou uma interação dialógica benéfica entre índios, extensionistas e docente. Houve uma troca horizontal entre os participantes, de modo que cada parte envolvida foi transformada em diversos aspectos. Tendo em vista, o momento enfrentado, esta cooperação foi fundamental para o fortalecimento da autonomia da comunidade e para a garantia de seus direitos. As ações promovidas foram direcionadas para as demandas identificadas e não foram de encontro ao sentimento de exploração que a comunidade vivenciou após o crime ambiental.

A parceria proposta pela PUC Minas, na visão da população indígena promoveu a valorização de sua cultura que, por vezes, não é compreendida e é estigmatizada em nossa sociedade. A oportunidade de inserção na Reserva Indígena possibilitou o fazer e o aprender com o outro, a escuta qualificada e o olhar biopsicossocial. Foi possível conhecer e entender melhor sobre a cultura indígena, bem como a desconstrução de preceitos estabelecidos. As vivências construídas geraram transformações profissionais e pessoais, contribuindo para formação humanística tão prezada

atualmente. Essa experiência propiciou o entendimento de que as necessidades de uma população são complexas e que nem sempre o saber científico é capaz de amenizá-las, sendo necessário desenvolver habilidade humanas atitudinais de empatia para acolher e cumprir o papel do cuidado.

Referências

- ALTINI, Emília e (org). **A Política de Atenção à Saúde Indígena no Brasil: Breve recuperação histórica sobre a política de assistência à saúde nas comunidades indígenas.** Conselho Indigenista Missionário – CIMI, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253168/mod_resource/content/1/Brasil%20Cartilha%20Sa%C3%BAde%20Ind%C3%ADgena.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. e-SUS Atenção Básica: **Manual do Sistema com Coleta de Dados Simplificada: CDS – Versão 3.0** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Secretaria-Executiva. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/esus/Manual_CDS_3_0.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.
- BRASIL. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas.** 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2002. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_saude_indigena.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.
- I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, Brasília. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento.** Brasília: Universidade de Brasília, 1987. p. 11-18. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.
- FALKENBERG, Mirian Benites; MENDES, Thais de Paula Lima; MORAES, Eliane Pedrozo de and SOUZA, Elza Maria de. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciênc. saúde coletiva [online]**. Brasília, v. 19, n. 3, p. 847-852, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v19n3/1413-8123-csc-19-03-00847.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

FREITAS, Carlos Machado; BARCELLOS, Christovam; ASMUS, Carmen I. R. F.; DA SILVA, Mariano A.; XAVIER, Diego R. Da Samarco em Mariana à Vale em Brumadinho: desastres em barragens de mineração e Saúde Coletiva. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 5, e00052519, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000600502&lng=en. Acesso em: 13 jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**: Brumadinho. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/brumadinho.html>. Acesso em: 13 jul. 2020.

LIMA, Fabrício W.; RODRIGUES, Leonardo L.; SANTOS, Cinthya A.. Rompimento das barragens de Mariana e Brumadinho e seus impactos socioambientais. **Revista Raízes no Direito**. Faculdade Raízes. Anápolis, v. 8, n. 1, p. 105-122, 2019. Disponível em: <http://revistas.unievangelica.com.br/index.php/raizesnodireito/article/view/3843/2675>. Acesso em: 14 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL. **Conhecimentos tradicionais e propriedade intelectual**, 2016. Disponível em: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/pt/wipo_pub_tk_1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, Carine S. S. L. da; KOOPMANS, Fabiana F.; DAHER, Donizete V.. O Diagnóstico Situacional como ferramenta para o planejamento de ações na Atenção Primária à Saúde. **Revista PróUniverSUS**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 30-33, 2016. Disponível em: <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RPU/article/view/345>. Acesso em: 16 jul. 2020.

Capítulo 5

Fazer saber a própria terra ¹

Making known one's own territory

Leonardo Viana Braga ²

Hugo Prudente da Silva Pedreira ³

Flora Dias Cabalzar ⁴

1 Introdução

No Brasil, a demarcação de Terras Indígenas segue sendo uma das principais lutas dos povos originários. Em 2012, foi criada no país a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental em Terras Indígenas – PNGATI, que, dando sequência a outras políticas estatais, promove a proteção desses povos e de suas respectivas Terras Indígenas (TIs). Por conseguinte, a elaboração de Planos de Gestão Territorial e Ambiental – PGTA de TIs tem sido entendida como uma das principais ferramentas de implementação dessa política⁵.

¹ Agradecemos imensamente a *Dominique Tilkín Gallois* por compartilhar conosco sua experiência de longa data com os Zo'ê, inclusive nas atividades de trabalho nas quais se baseia a argumentação desse texto, e pela leitura e comentários a versão prévia do mesmo.

^{50.1} Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa e de propriedade intelectual, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu texto e figuras, inclusive fotos.

² Doutorando em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo – USP e Assessor do Programa Zo'ê do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena – PZ/Iepé. E-mail: leovianabraga@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2229862231364989>.

³ Mestre em Antropologia Social pela USP e Assessor do PZ/Iepé. E-mail: prudente.hugo@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3033814781024884>

⁴ Doutora em Antropologia Social pela USP e Consultora do PZ/Iepé. E-mail: flora.cabalzar@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1252723185130581>

⁵ Para um histórico das políticas de proteção territorial no Brasil ver <http://www.funai.gov.br/pngati/> (acessado em 17 de agosto de 2020) e Andréia Bavaresco & Marcela Menezes (2014, p. 14-17).

Nesse capítulo apresentamos algumas questões inerentes às práticas territoriais dos Zo'é – um povo tupi-guarani que vive em sua TI homônima na região noroeste do estado do Pará –, baseando-nos em nossa participação na elaboração do PGTA de sua TI (ver IEPÉ & FPEC, 2019) e em outras atividades voltadas à promoção de seus direitos territoriais e afins. Esse esforço se insere em um conjunto de estudos acadêmicos e indigenistas (ver GALLOIS, 1992, 2004, 2013, 2015; GALLOIS & HAVT, 1998; HAVT, 2001; BRAGA, 2017; RIBEIRO, 2017, 2020; PEDREIRA, 2019; GALLOIS et al, 2020) que visam aumentar o corpus de conhecimentos sobre e com os Zo'é, demonstrando como eles próprios vêm participando dessas ações em parceria com agentes não indígenas apoiadores dessas causas.

Com base em uma análise etnológica, trazemos reflexões de líderes e jovens zo'é diretamente engajados em atividades atuais de proteção de seu território, apontando para alguns modos como ressaltam a importância de sua mobilidade territorial. Buscando nos aproximar dessas reflexões, argumentamos que suas relações com parceiros não indígenas podem ser avaliadas segundo a expectativa de certos “encontros pragmáticos” (ALMEIDA, 2003). Ainda que tais encontros não se estabeleçam necessariamente por uma coincidência de concepções de territorialidade entre eles, as ações em termos de ocupação e proteção territoriais em que participam são encaradas como positivas de parte a parte.

2 A elaboração do plano de gestão territorial e ambiental da terra indígena Zo'é

Quase dez anos após sua demarcação, a TI Zo'é foi homologada em 2009⁶. A responsabilidade da PNGATI está a cargo da Fundação Nacional do Índio – Funai, que pode recorrer à colaboração de organizações não

⁶ A regularização de Terras Indígenas acontece em diferentes etapas, culminando com a homologação da demarcação pela Presidência da República. Para um melhor entendimento de cada fase ver: <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-53> (acessado em 17 de agosto de 2020). Para conhecimento do processo de demarcação da TI Zo'é e uma análise das relações dos Zo'é com não indígenas ao longo de sua história ver Dominique Tilkin Gallois & Nadja Havt (1998), Gallois (2004, 2013) e Fábio A. N. Ribeiro (2017, 2020).

governamentais para que a política seja executada. Entre 2016 e 2019, por meio de Acordo de Cooperação Técnica – ACT com a Frente de Proteção Etnoambiental Cuminapanema – FPEC/Funai⁷, o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena – Iepé foi o responsável por gerir o projeto dirigido à elaboração do PGTA da TI Zo'é⁸.

A atuação indigenista dedicada aos Zo'é, representada pela FPEC/Funai e pelo Iepé⁹, vem se orientando por uma “política de informação” (GALLOIS, 1992) que visa garantir àqueles uma maior autonomia em suas relações com agentes diretamente implicados nos seus modos de vida. Nesse sentido, tem respeitado demandas explícitas dos Zo'é: o acesso a bens e saberes dos não indígenas, a manutenção da plenitude de sua mobilidade territorial e a proteção de seu território. Em resposta a elas, tem-se deparado com desafios específicos que se apresentam continuamente. Um deles é a garantia do acesso, dentro da TI, aos bens e mercadorias que os Zo'é avaliam ser importantes para a sua qualidade de vida sem que isso prejudique a sua segurança alimentar e física. Entendendo que para o modo de vida zo'é a mobilidade é fundamental, devendo, portanto, ser respeitada e fomentada, outro desafio central é promover mecanismos de apoio à ocupação territorial que sejam coerentemente articulados à sua participação direta e efetiva na vigilância e proteção do território.

Os PGTA são feitos em etapas, iniciando-se por sua elaboração que, normalmente, resulta em um documento publicado no qual estão expostas

⁷ As Frentes de Proteção Etnoambiental (FPEs) são unidades descentralizadas da Funai especializadas na proteção dos povos indígenas oficialmente conhecidos como isolados e de recente contato, sendo que os Zo'é estão enquadrados pelo órgão indigenista na segunda categoria. Para um melhor entendimento sobre as FPEs e as peculiaridades do atendimento a esses povos ver <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/povos-indigenas-isolados-e-de-recente-contato> (acessado em 17 de agosto de 2020).

⁸ O Iepé é uma ONG indigenista criada em 2002 que se especializou no desenvolvimento de ações de formação e apoio à gestão territorial no Amapá e norte do Pará, da qual fazemos parte. Sobre o Iepé, ver: <https://www.institutoepe.org.br/> (acessado em 17 de agosto de 2020). O primeiro autor desse artigo começou suas colaborações com os Zo'é em 2012, enquanto pesquisador vinculado à Universidade de São Paulo. A partir de 2016, com o início do projeto *Floresta em pé/Fundo Amazônia*/BNDES referido acima, os três autores passaram a desenvolver ações educativas junto aos Zo'é como assessores e consultora da equipe do Programa Zo'é do Iepé, coordenado por Dominique Tilkin Gallois.

⁹ Em frequente diálogo também com a equipe de servidores locais da Secretaria Especial de Saúde Indígena do Ministério da Saúde – Sesai/MS, que atuam permanentemente em área.

as diretrizes para: a atuação do(s) povo(s) indígena(s) em relação à proteção de sua TI; suas demandas frente às instituições estatais; o estabelecimento de parcerias com não indígenas empenhados em apoiá-los diretamente; e suas exigências frente à sociedade não indígena para o pleno respeito aos seus direitos e à sua autodeterminação. Ao processo de elaboração, segue-se o de implementação dessas ações. Durante nosso trabalho específico até a conclusão da fase de elaboração do PGTA em 2019 e início da implementação em 2020, focamos em três dos sete eixos da PNGATI (ver BAVARESCO & MENESES, 2014, p. 31-75; STIBICH et al, 2016, p. 29-75), no caso: a proteção territorial e de recursos naturais; a governança e participação indígena; e a capacitação, formação, intercâmbio e educação ambiental. Tais eixos foram implementados em atividades articuladas entre si (ver GALLOIS et al, 2020), como levantamentos socioambientais participativos, nos quais acompanhamos os Zo'é por seu território no sentido de conhecê-lo, podendo assim proporcionar um diálogo consistente sobre seus modos de habitá-lo; o letramento dos Zo'é entendido de uma forma ampla, incluindo tanto a leitura e a escrita na própria língua, quanto o aperfeiçoamento do português oral e acesso a primeiros problemas matemáticos, e a introdução a certos pressupostos da leitura e elaboração de mapas e de outras formas de registro e organização de informações relevantes ao contexto de elaboração do PGTA; a realização de intercâmbios com outros povos indígenas da região também engajados na construção dos PGTAs de suas TIs; a participação dos Zo'é em eventos de discussão das políticas de proteção para povos isolados e de recente contato; por fim, a consolidação de acordos efetivos na atuação de parte a parte na proteção da sua TI que, com o nosso apoio, foram sistematizados e escritos por eles mesmos no documento final do PGTA.

Veremos à frente alguns efeitos da articulação entre essas atividades em percepções e demandas dos Zo'é a respeito de sua territorialidade e da gestão de seu território. Traremos exemplos de reflexões elaboradas por eles durante e/ou sobre expedições de monitoramento de seu território, as quais pudemos acompanhar ao longo dos últimos anos.

3 Mobilidade e expansão territorial

Os Zo'é têm um estilo de organização sociopolítica compartilhado com outros povos da região (ver Rivière, 2004 [1984]; Viveiros de Castro, 1986; Gallois, 1986, 2005, 2013; Grupioni, 2005; Caixeta de Queiroz, 2013). Eles vivem em grupos regionais relativamente separados entre si. São grupos de pequena escala que respeitam etiquetas de distanciamento territorial e social entre as pessoas e diferentes famílias. Atualmente são quatro grupos regionais, subdivididos em dezessete subgrupos menores, cada um contendo de oito a quarenta pessoas distribuídas em uma até três famílias. Cada um desses subgrupos possui de duas até sete aldeias, além de alguns acampamentos de caça e/ou pesca.

A mobilidade territorial zo'é está relacionada ao ciclo de transformação florestal conhecido como agricultura itinerante (ver CARNEIRO DA CUNHA, 2019). Todas as 47 aldeias atuais têm roças de mandioca e casas permanentes, critérios chave para serem consideradas uma *katu e'e*, “verdadeira clareira”, isto é, uma clareira já consolidada, portanto, uma aldeia. As clareiras e roças variam em tamanho, as maiores tendo cerca de dois hectares (200 x 200 metros). As aldeias com as maiores roças ficam próximas à base da Funai. Isso decorre da relativa concentração territorial incentivada desde o convívio com missionários evangélicos no final dos anos 1980, e corroborada no momento em que a Funai assumiu a assistência aos Zo'é em 1991. Essa tendência vem se modificando nos últimos anos, como veremos.

Os Zo'é organizam suas atividades sazonalmente, baseando-se em uma distinção marcada entre períodos chuvosos e de seca. Nas chuvas, aproximadamente entre fevereiro e julho, praticam sobretudo a coleta de castanha-do-Brasil (*Bertolletia* sp.), de inajá (*Atalea* sp.), de bacaba (*Oenocarpus* sp.) e pataúá (*Oenocarpus* sp.). É a época de engorda das caças, na qual se destaca a caçada de coatá (*Ateles* sp.), quando se mobilizam dispersando-se para os acampamentos onde essa caça é menos

ariska e, portanto, mais farta. O período de seca acontece entre agosto e janeiro. Inclui atividades como a coleta de açaí (*Euterpe* sp.) e a caçada em tocaia a diferentes tipos de tucanos, e de roedores, principalmente pacas (*Cuniculus* sp.) e cotias (*Dasyprocta* sp.). É também nessa época que se caça bastante mutum (*Mitu* sp.) e urubu-rei (*Sarcoramphus* sp.), cujas penas são usadas para a confecção de flechas a serem estocadas para o tempo de caçada ao coatá gordo (ver PEDREIRA, 2019). A baixa dos rios é momento da coleta de ovos de tracajá (*Podocnemis* sp.) e de pescarias, tanto de peixes maiores usando-se linha e anzol, quanto de peixes menores com timbó. Por fim, é na seca que acontece com maior intensidade o trabalho nas roças.

Na perspectiva do manejo exigido para os plantios anuais de mandioca, principal item das roças zo'é, cada aldeia corresponde a uma única clareira – *katu e'e* – tendo setores destinados ao plantio por cada família. As casas são construídas pouco a pouco no centro dessa clareira. Ressalta-se que uma mesma família assegura mandiocais – ou segmentos de roça – em mais de uma localidade ao longo dos anos, uma vez que passe períodos apropriados à derrubada e plantio em diferentes locais e em companhias variadas de outras famílias. A produção de farinha implica em gerir anualmente períodos de permanência em locais onde sua mandioca já esteja pronta para à colheita. O consumo da farinha estocada se dá entre acampamentos e aldeias dessa família, inclusive nas de ocupação mais recente e ainda sem mandioca madura, compondo refeições com carne e peixe, e mingaus e vinhos feitos à base de vegetais cultivados ou coletados.

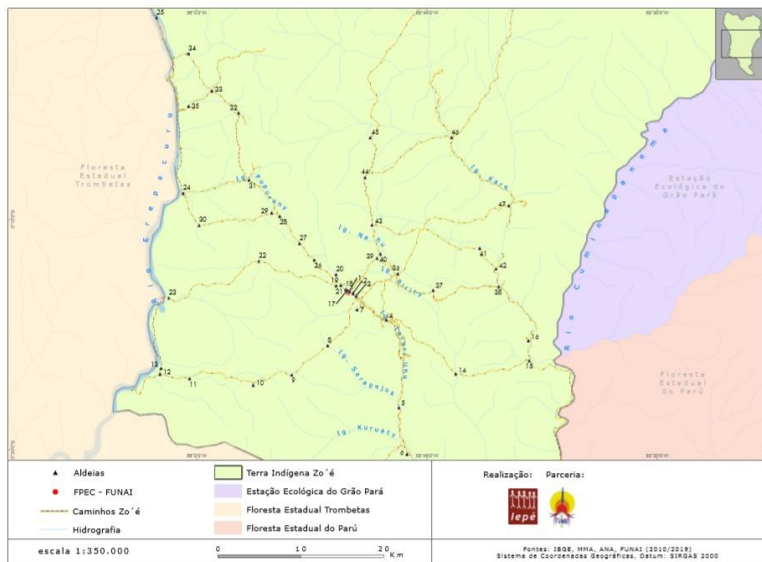
Ainda que na época de caçada de coatá passem meses dispersos em acampamentos muitas vezes localizados em regiões bem distantes dentro do território, e que o trabalho intenso no processamento de mandioca possa sugerir momentos de sedentarização característicos da atividade agrícola – isto é, que as estações chuvosa e seca caracterizem, respectivamente, momentos de dispersão e concentração territorial relativa –, seria apressado dizer que elas definem a mobilidade de maneira estanque. As várias atividades enumeradas acima levam os Zo'é a andar

muito por seu território, com distintas motivações ao longo do ano. Eles afirmam, enfaticamente, seu interesse por manter tal mobilidade em busca de fartura alimentar, de reconhecimento de lugares históricos, e de garantia de qualidade em suas relações sociais.

O imbricamento desses três fatores na territorialidade zo'ê foi largamente tratado por Nadja Havt (2001). A autora demonstrou como eles seguem rigorosamente os ciclos de transformação florestal, indicando a importância da extensão territorial para o exercício desse modo de rotatividade de assentamentos para evitar o desgaste de uma região. Além disso, enfatizou que a escolha dos lugares de abertura de novas aldeias segue memórias de ocupação dos líderes e seus grupos, que tendem a voltar a ocupar lugares historicamente conhecidos na condição de que esses já tenham terminado seu ciclo, isto é, que uma clareira já tenha de novo se tornado mata. É por isso que eles conseguem reocupar as mesmas regiões ao longo de séculos, imprimindo um tipo de territorialidade comum a diversos outros povos.

Destacamos aqui que essa mobilidade segue atualizando-se conforme a abertura de novos assentamentos por cada família e/ou grupo dentro do território tradicional:

Nossos grupos vivem em lugares separados. Apenas desejam viver em seus lugares, por isso se espalham. Desse modo, cada um tem a sua morada, espalhando mesmo. Assim vamos abrindo mais e mais aldeias, tendo aldeias novas. “Faz sua aldeia ali no meio, afastada”, dizemos, “para você ter várias moradas também”. Depois de refletir bem é que abrimos uma nova aldeia; só então sabemos onde morar. Quando a gente fica muito tempo com um pessoal de outra aldeia, a gente acaba sem saber onde mora (IEPÉ & FPEC, 2019 p. 41)

Figura 1: Caminhos e aldeias atuais na Terra Indígena Zo'ê

1 Baija rupa	13 Araryty	25 Orima hembra	37 Na'hu hembra
2 Jikirity-Manga	14 Ereahurupiena	26 Teape uhu	38 Boj porosuwuha hembra
3 Paraty hembra	15 Karu rupa	27 Ytawa	39 Pada'y
4 Naret	16 Haj rupa	28 Pokaty	40 Tahiripa
5 Sarapejuk hembra	17 Tapery	29 Japukej-Takuma	41 Tewok
6 Patawaty kity hembra	18 Jaku rupa	30 Kepi'in'y	42 Sehity uhu hembra
7 Buruwa	19 Jawara kawen	31 Towari abyra rupa	43 Towaripy
8 Sarapejuk	20 Byrysity	32 Parakesina	44 Tarakware
9 Tahy pitan rupa	21 Pehū pereke	33 Pururuty	45 Barawa
10 Jita'í	22 Wikiha	34 Mojwen	46 Bosuat pike
11 Siri'y	23 Tapy'yj rupa hembra	35 Tuwajwit	47 Jururu
12 Aradu'í	24 Pupuruni hembra	36 Na'hu	

Fonte: adaptado do PGTA da Terra Indígena Zo'ê (IEPÉ & FPEC, 2019)

4 Gestão territorial como construção de relações

Aos aspectos estruturais da mobilidade territorial zo'ê, como a dinâmica florestal e a promoção das distâncias sociais e territoriais adequadas descritas acima, somam-se outros fatores a sustentar a abertura de novas aldeias, e a consequente ocupação e vigilância dos limites da TI. É crescente o interesse pelo aprendizado na condução de pequenas embarcações antes

não utilizadas, e na comunicação cotidiana via rádio amador. Com o apoio da Funai, do Iepé e de outros parceiros, os Zo'é têm adquirido kits de rádio alimentados por energia solar e motores de popa para suas canoas, ações que contribuem para a abertura de mais aldeias que se tornam lugares onde também colocam em prática suas diretrizes para a vigilância do território.

O interesse dos Zo'é em balizar a mobilidade territorial com as relações com não indígenas é uma marca frequente em sua história, ao menos desde o estabelecimento de relações permanentes com a Funai. Veremos a seguir como essa articulação se manifesta em algumas falas de líderes e jovens intensamente engajados em atividades contemporâneas, tanto nos levantamentos socioambientais que subsidiaram a elaboração do PGTA, quanto na participação, em geral muito entusiasmada, em atividades relativas ao monitoramento da TI. Visando caracterizar a recente expansão territorial, destacamos os seguintes elementos presentes nessas falas: o modo como a territorialidade é expressa em termos de trajetórias de líderes específicos; a forma assumida pelo movimento atual e crescente de abertura de novas aldeias, segundo a ocupação de lugares historicamente conhecidos; a importância das parcerias entre os diferentes grupos e com não indígenas para a ocupação de lugares distantes dentro do território tradicional; a maneira como a proteção dos limites se relaciona com a ocupação consistente de regiões específicas; a expansão para lugares distantes como sendo, ao mesmo tempo, uma busca e uma produção de fartura alimentar; e o caráter sustentável dessa expansão, expresso no respeito ao movimento cíclico das transformações florestais.

4.1 O caminho de Tebo

A primeira dessas falas foi proferida pelo líder Tebo durante os levantamentos para elaboração do PGTA. O depoimento aconteceu em Tuwajwit, uma das três aldeias onde ele atualmente mantém casa e roça, e que se encontra entre as que estão mais à norte no território. Começou

nos contando que, quando era menino, vivia na Missão, bem distante dali, no sentido sul, e acabou por nos relatar como veio se aproximando gradativamente sempre mais e mais a norte, até estabelecer-se nessa morada atual. Ainda rapaz, assisti à retirada dos missionários pela Funai em 1991. Nessa época, a Funai os orientou a deixarem a Missão:

Eu era menino na Missão, como te disse. Na Missão eu permaneci mesmo, junto aos missionários. Permaneci por um bom tempo, um bom tempo. Permaneci bastante, muitas luas, umas tantas luas. Então foi mesmo a Funai, a Funai que mandou eles embora. Mandou embora os missionários. Então a Funai nos falou “vamos”, disseram, “para seu território, para sua casa”, nos disseram os da Funai, Isidoro [da Luz], Sidney [Possuelo]. Então, há tempos, nós voltamos, voltamos todos, voltamos muitos mesmo. Nesse tempo eu era jovem. Estando jovem eu me estabeleci no Kuruwaty.

Os missionários fixaram a sua base no sul do território tradicional do grupo da aldeia Koporuhu em 1987 e pretenderam concentrar os Zo'ê junto a ela, buscando atrair para lá os grupos das demais aldeias. A Funai, por sua vez, instalou-se na região da aldeia Kejã, mais ao norte, onde se encontra até hoje, e retirou os missionários da área assim que reuniu condições para atender, a partir de sua própria base, à totalidade das aldeias Zo'ê, que eram cinco na época (GALLOIS & HAVT, 1998, p.23). Tebo e sua família deixaram então a Missão e passaram a viver na aldeia Kuruwaty, a mais próxima dali. Ela havia sido aberta sob a iniciativa de seu irmão mais velho, Seri, alguns anos depois da chegada dos missionários, e se tornado um importante ponto para o trânsito entre a Missão e as aldeias mais antigas a norte. Por isso, foi ampliada com o esforço conjunto de diferentes grupos locais que se agregaram ao pessoal de Tebo. Com o redirecionamento para o norte estimulado pela Funai, Tebo permanecia temporadas na aldeia Naret, morada de um outro grupo local, a meio caminho entre Kuruwaty e Kejã: “Nesse tempo o pessoal de Bajja e Hun já vivia, já trabalhava ali, onde estão hoje com Tapin. Foi Tapin que fez [a aldeia Naret]. Nesse tempo eu fiquei um pouco ali, fiquei mesmo, depois vim”.

A maturidade marcou uma postura mais autônoma: “Foi em Owikã teary que me tornei adulto, então eu abri mata mesmo. Abri com muito empenho o Owikã teary e, portanto, lá eu permaneci longamente”. Tendo colaborado ativamente na abertura da aldeia Owikã teary, já bem perto do Kejã, ali se estabeleceu por longo tempo, novamente junto com famílias de outros subgrupos. Em meio a isso, entretanto, a morte de seu irmão mais novo em 2002 em um acidente em um acampamento próximo ao Kuruwaty, e a perda de sua mãe em 2005, quando já moravam em Owikã teary, concorreram para sua família deixar para trás essa também essa última aldeia, que continuou sendo populosa, ocupada por outras famílias.

Durante uma caçada, Tebo já havia conhecido o lugar de sua atual aldeia principal, na região de Pokaty. Devagar, com muitas idas e vindas, começou a abrir a mata e se estabelecer ali, com a ajuda de pessoas bem próximas, como seu futuro cunhado, Badesej, e seu outro irmão, San:

Na região do Pokaty tem muito porco do mato, então eu vim caçar e conheci minha futura morada. Conheci, fui embora, e só depois abri um pouquinho a clareira. Eu abri, com Badesej e San, só a gente. Derrubou bem pouquinho, e então tivemos uma pequena clareira, como essa aqui agora. Não era grande, aldeia grande não. Aldeinha mesmo. Depois é que ficou grande. Quando faz verão, então derruba de novo, e de novo, e de novo, então se torna grande, então nos estabelecemos mesmo, permanecemos de fato ali. Se não há doença, permanecemos ali de fato. Havendo doença, vamos então para o lugar onde ficam os não indígenas [no Kejã]. Havendo de fato recuperação, então retornamos, é assim desde algum tempo. Ali é hoje minha morada, eu não a deixei, eu não larguei a aldeia Umara [aberta ao lado de Pokaty], não mesmo. Só muito recentemente passei a ficar aqui [em Tuwajwit] também. Vim pescar no Pururuty, passei por aqui e vi minha futura morada.

Tratava-se de uma região ocupada pelos Zo'é há séculos, com a presença de marcas visíveis de aldeias antigas, como fragmentos de cerâmica ou esteios de casas ainda em pé e que, justamente, já tinha completado seu ciclo florestal tornando-se mata novamente. Mas, sobretudo, um lugar vivo na memória dos mais velhos. Regularmente, essas regiões são tornadas áreas de caça, propensas portanto a abrigar novas aldeias.

Por fim, ele conta da abertura do Tuwajwit, ainda mais ao norte, onde também tem casa. Fundada em 2015, é a aldeia mais recente aberta por ele. E o mais importante, aos 32 anos de idade, é a primeira que ele abre como iniciativa independente dos irmãos e de outros líderes, sendo seguido apenas por seus jovens filhos. Tebo então toca em um ponto interessante, chamando a atenção para a fase em que a roça do Tuwajwit ainda não era produtiva e era preciso levar alimento para o local:

Não tinha mesmo farinha aqui [no Tuwajwit], então eu trabalhava no Umara, trabalhava bem, trabalhava bem... terminando de fazer farinha, então eu trazia. Trazia pelo caminho até a aldeia Pupuruni hembra. Ali deixava, então voltava para buscar mais no Umara, trazia mais, colocava na canoa, e trazia para cá [pelo rio Erepecuru]. Para cá mesmo. Inicialmente era assim, não havia [mandioca] o suficiente, mas amanhã haverá bastante, e não precisarei trazer tanto. Aqui mesmo farei minha comida, a farinha. Deverá haver também batata-doce, bananas também, manga também. Já tem um pé de manga, ele irá frutificar e será tal como a mangueira do Umara. Lá no Umara você viu que tem muita manga, muita manga mesmo. A mangueira do Pupuruni hembra só agora mesmo ficou adulta, começou a frutificar. Mais tarde Tokê comerá, ele é o dono. Aqui também será assim, e então já não haverá dificuldade. Agora, aqui, meu pé de manga ainda não é adulto, então há sim dificuldade. Eu realmente desejo comer. Em minha roça no Kejã eu tenho três pés de manga, eles ainda vão frutificar. Na casa do meu irmão Seri, tenho dois pés de manga, na aldeia [Kepi'in'y]. Tenho também, eu mesmo plantei, para comer quando passar por lá [...]. Quando vim para cá agora, passando pela aldeia Towari abyra rupa [dos meus outros irmãos], eu comi caju, comi graviola, você também comeu, comeu com castanha. Desse mesmo modo será também aqui. No futuro, será do mesmo jeito.

A farinha torrada no Umara era levada para o Tuwajwit, fundamental para garantir a nova iniciativa. As árvores frutíferas em aldeias de seus irmãos e de outros líderes foram e seguem sendo importantes para o conforto no longo trajeto entre o Tuwajwit e o Kejã, região da base da Funai. Notemos bem que um sentido orienta desde o início a sua fala, ele estava “vindo” para cá, para o Tuwajwit, e uma perspectiva estética conduz todo o relato: o pano de fundo de um caminho consolidado e bem

cuidado e, sobretudo, conhecido há mais de um século, uma vez que algumas das aldeias atuais ao longo desse caminho foram abertas nos mesmos lugares onde existiam aldeias antigas abandonadas e já tornadas florestas novamente. Como ele enfatiza, Umara e Tuwajwit são agora suas moradas, que ele não pretende deixar, só se estabelecendo temporariamente nas proximidades do Kejã, por motivos de saúde. Uma fala atravessada de história, mas, sobretudo, a fala de um homem maduro. Nesse sentido, a abertura do Tuwajwit corresponde a uma iniciativa marcadamente diversa daquelas que viveu anteriormente: em grandes aldeias com muitos aliados de grupos diferentes – como nos casos de Kuruwaty, ainda bem próximo à Missão, do Naret e de Owikã teary, no período em que pessoas da família faleceram de maneira inesperada –, estabelecidas no intuito de se aproximarem dos missionários ou do novo posto da Funai em Kejã.

A perspectiva dos não indígenas sobre o território zo'é costuma se orientar em termos de centro/periferia, uma vez que tende ora à sedentarização, ora à expansão contra a sedentarização. Tebo, no entanto, conta a história de um caminho, o seu caminho, que atravessa o que supomos ser o centro, o Kejã, e o articula em sua trajetória. Em outro contraponto, podemos escutar a sua narrativa acompanhando a história oficial do contato, enquanto o que Tebo enfatiza é o seu próprio amadurecimento como homem e líder – influenciados por revezes sofridos por sua família –, no âmbito de um processo paulatino e mais amplo que inclui trajetórias similares de outros líderes e seus subgrupos, que se entrecruzam com a dele. A separação das grandes aldeias ocupadas por diferentes subgrupos, aldeias essas constituídas no entorno da Missão nos anos 1980 e da base da Funai nas décadas de 1990 e 2000, desenha um espalhamento pelo território e uma consequente multiplicação de subgrupos mais autônomos favorecida pela atual política efetuada no bojo das intenções de mobilidade zo'é. Enquanto poderíamos nos ater à influência ou às relações de dependência para com os não indígenas, tendendo a uma perspectiva protecionista (ver GALLOIS, 1992, p. 124-125), Tebo demonstra como garantiu acessos e trânsitos frente aos bens, serviços e informações daqueles

agentes, enfatizando suas próprias relações familiares e parcerias políticas com outros Zo'é. Esses trânsitos, que levam em conta primordialmente a sua qualidade de vida, respeitam as etiquetas de distanciamento entre as pessoas, como fica evidente nas estadias de Tebo apenas temporárias nas aldeias de outros grupos ou em sua iniciativa de fundar uma primeira aldeia de maneira independente aos irmãos.

As considerações de Tebo demonstram como os Zo'é estão levando em conta os não indígenas, suas parcerias, informações e apoios, como motivadores dos caminhos (re)traçados em seu território. Mas isso não acontece descolado do fato de que os Zo'é estão vivendo segundo seus valores sociais e critérios territoriais. O modo como Tebo destaca a orientação proferida pela Funai, “vamos [...] para seu território, para sua casa” é muito cara ao jeito como os Zo'é expressam e/ou traduzem suas parcerias. Ao dizerem estar ouvindo com atenção o que dizem os não indígenas, avaliando suas palavras, simultaneamente, estão seguindo seus próprios caminhos. A dimensão estética da trajetória de Tebo se dá quando suas iniciativas estão carregadas de valores positivos que são compartilhados com os demais Zo'é. Nesse sentido, esse é um movimento comum a outros líderes e grupos, que entendem a possibilidade de expansão territorial e consequente distanciamento, como algo desejável e prospectivo.

4.2 “Assim vamos abrindo mais e mais aldeias”

Desde 2012, a abertura de aldeias novas vem acontecendo de maneira exponencial. Em 1991, logo após os missionários terem sido retirados da TI, eram 137 pessoas em quatro aldeias. Em 1998, época da demarcação da TI, eram 172 pessoas vivendo em oito aldeias. Em 2012, logo após a mudança da equipe da Funai local que acabou por desencadear a política atual, 261 pessoas e quinze aldeias. Agora são 315 pessoas ocupando 47 aldeias. Nesse último intervalo, em oito anos, a população aumentou apenas cerca de um quinto, mas o número de aldeias mais que triplicou.

No final da década de 2000, os Zo'é vinham se comunicando com vizinhos indígenas e não indígenas. Em 2010, insatisfeitos com a política da Funai local, tomaram a iniciativa de sair da TI em busca de mercadorias negadas a eles, e de construir relações com esses vizinhos (ver RIBEIRO, 2017). O interesse em se aproximarem dos Tiriyo – que vivem na Terra Indígena Parque do Tumucumaque, à norte da TI Zo'é, e que também ocupam a calha do rio Erepecuru – levou os Zo'é a começarem uma expansão no sentido oeste da TI sob a iniciativa de jovens líderes em ascensão¹⁰. Anos antes do referido episódio de 2010, a aldeia Mojwen, próxima ao Erepecuru, havia sido aberta também com o intuito de servir de ponto de encontro com os vizinhos. Já a partir de 2012, iniciou-se uma declarada e efetiva ocupação da margem esquerda desse rio no limite oeste da TI, que envolveu praticamente todos os subgrupos. Como afirmou o líder Sarara – durante a terceira reunião de acordos para construção das diretrizes do PGTA, cujo tema foi, justamente, dispersão e mobilidade (ver GALLOIS et al, 2020) –, foi a partir da abertura da aldeia Pupuruni hembra, no Erepecuru, que os diferentes grupos passaram a ter muitas aldeias. Naquela época, dois caminhos antigos foram reabertos por famílias da aldeia Towariypy, incluindo o pessoal do próprio Sarara, que não tinha prerrogativa de ocupação da região noroeste – são os caminhos que alcançam hoje as aldeias Pupuruni hembra e Tapy'yj rupa hembra. Um terceiro caminho nesse rumo foi aberto mais ao sul por iniciativa de famílias de Naret – o grupo mais populoso à época – terminando na atual aldeia Aradu'í. São essas iniciativas que inauguraram o processo de expansão histórica recente que investigamos aqui.

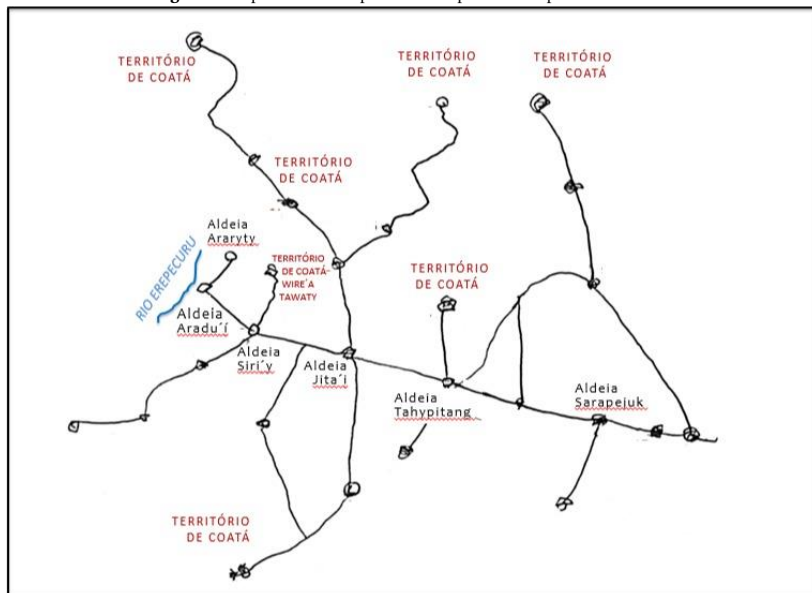
Essas ações levaram a Funai, atenta à proteção também dos limites leste da TI, a iniciar diálogos enfatizando que não descuidassem dessa região. Líderes mais antigos como Boj, Ipo e Su, cujas famílias não estavam

¹⁰ Sobre tais iniciativas ver Gallois (2015) e Ribeiro (2020). Sobre o sentido de ir à frente como uma característica ampla da liderança ameríndia, com especial ênfase para povos tupi, ver Renato Sztutman (2012). O Erepecuru era uma região conhecida por guerras contra os inimigos *Apan*, canibais que foram exterminados em um passado mais longínquo, e que vinha sendo evitada ao menos desde o assassinato do antigo líder Dubuhu, nos anos 1970 (ver GALLOIS & HAVT, 1998; HAVT, 2001; RIBEIRO, 2020).

participando dessa expansão ao oeste, enfatizavam que não iriam para lá porque seus territórios já estavam estabelecidos no sentido leste, no sentido oposto desde o Kejã, portanto. Há décadas eles já tinham assumido a prerrogativa de uso de um caminho secular rumo à região da atual aldeia Boj purusuwuha hembra no rio Kare. Esse caminho era utilizado por todos os Zo'é no passado, principalmente durante temporadas de coleta de ovos de tracajá e pescaria com timbó. A partir de 2014, algumas daquelas famílias do Towaripy e do Naret, que anteriormente haviam realizado ações no sentido de ocupação do Erepecuru, optaram pela alternativa de seguir para leste, transformando caminhos antigos utilizados em momentos de dispersão para coleta, pesca e caça, em *katu pijet*, “caminho de aldeia”, como eles mesmos afirmam.

É assim que hoje praticamente todas as famílias possuem aldeias com grandes roças em lugares distantes da base da Funai. A maioria delas foi aberta sobre acampamentos antigos e utilizando-se de caminhos já conhecidos. Nesse sentido, ainda que proposições advindas da Funai ao levar em conta os limites da TI e a importância da sua vigilância impulsionem e/ou direcionem em parte a expansão pelo território, esse processo é feito por regiões extremamente conhecidas pelos Zo'é. Se a abertura de aldeias nos limites é um fenômeno recente, isso é resultado tanto da política indigenista quanto de um interesse próprio dos Zo'é em viverem dispersos por seu território e por protegê-lo.

Figura 2: Mapa do caminho para o rio Erepecuru feito pelo líder Tereren



Fonte: adaptado dos arquivos do Iepé (2017)

Entre 2012 e 2013, líderes do subgrupo da aldeia Naret tomaram a iniciativa de abrir um caminho para oeste, até o rio Erepecuru. Eles destacam ser a região repleta de *kwata rekoha*, “território de coatá”, rica nessa caça que é a mais apreciada pelos Zo’é, o tipo de lugar para onde se deve expandir um território segundo critérios que destacam no PGTA: “Ultimamente, a gente vem abrindo muitas aldeias novas. Nós não deixamos de viver assim. Sempre fazemos outra casa nos lugares onde tem caça. É nos territórios de caça que abrimos novas aldeias” (IEPÉ & FPEC, 2019 p. 41).

A reorientação territorial para leste de parte dos subgrupos, acontecida desde 2014, marca uma fase mais recente de ocupação da TI¹¹. Ela envolve relações e acontecimentos políticos internos importantes, ao mesmo tempo em que são incorporados acordos alcançados com base em informações indigenistas relativas à proteção territorial. A não consolidação de parte das famílias do Towariypy no Erepecuru deriva também da

¹¹ Há cerca de um ano, as margens do médio e baixo rio Tararí vêm se tornando também palco de iniciativas territoriais importantes, com a abertura de aldeias novas sobre antigos acampamentos. Nesse texto, no entanto, não poderemos dar conta desse movimento ainda mais recente, que vem ainda se consolidando.

reação de líderes e famílias do noroeste, que impuseram sua prerrogativa territorial àquelas famílias vindas de outra região. Já a mudança de estratégia de parte das famílias do Naret ao deixar de ocupar o trecho sul do Erepecuru para reabrir um caminho antigo rumo a leste, dá-se também por divergências internas a esse grande grupo. Episódios esses que envolveram desde problemas de saúde, que impossibilitavam pessoas importantes de andar tão longe da base da Funai, até casamentos que se desfizeram e disputas entre líderes em ascensão. Nesse contexto, apenas parte do grupo fundou uma nova aldeia, Araryty, mantendo-se ligada ao Erepecuru por meio do caminho aberto entre 2012 e 2013 e assumindo hoje a responsabilidade pela vigilância dessa região.

Nesse ínterim, as estratégias de expansão e vigilância que são debatidas pelos Zo'é com seus parceiros sempre caminham junto à sua busca por lugares fartos e por manterem os distanciamentos sociais desejados. Vale lembrar mais uma vez que esse processo não acontece somente em um sentido exclusivo, para fora, digamos. Como vimos na fala de Tebo acima, estender seus caminhos não contradiz o ir e voltar por ele. Isso fica evidente quando afirmam a importância de manterem aldeias grandes e bem estruturadas – isto é, com roças fartas e casas grandes – também próximas a base da Funai, onde podem receber tratamento de saúde prolongado quando necessário e estar próximos aos não indígenas por diversos outros motivos. Ainda que estejam se movimentando por um território largamente conhecido – o que tal processo de expansão tem potencializado –, é importante vermos o que tem acontecido também quando atingem lugares mais distantes com o apoio dos parceiros.

4.3 “Eu desejo caminhar bem longe!”

Para que sigamos analisando a territorialidade zo'é, é preciso entendermos como eles vêm construindo a noção *Zo'é rekoha* (ver GALLOIS, 2004). Embora não corresponda a uma tradução literal de “território”, o

termo *-koha* informa relações e processos fundamentais da territorialidade zo'é e costuma ser associado mais diretamente ao nome de um líder, em referência à área de domínio de um grupo ou de uma família extensa (ver HAVT, 2001). Assim, Tebo *rekoha* corresponde à região conhecida e ocupada atualmente pelo líder Tebo, brevemente descrita acima, e por aqueles que vivem junto dele, compartilhando um complexo formado por aldeias, acampamentos, pontos de coleta, áreas de caça e caminhos através da mata. Do mesmo modo, podemos falar em Hun *rekoha* ou Tereren *rekoha*, por exemplo.

A complexidade desse conceito não será detalhada aqui, mas seu sentido bastante amplo incorpora uma noção de modo de vida e/ou existência não só dos Zo'é, mas também de alguns animais, vegetais, povos estrangeiros, mortos, dentre outros. Em relação aos próprios Zo'é, o termo expressa muito fortemente sua divisão em grupos conforme processos de diferenciação subjacentes. Foi no contexto de participação nas atividades do Grupo de Trabalho de Identificação da TI acontecida entre 1996 e 1998 (ver GALLOIS & HAVT, 1998), no entanto, que eles atualizaram a noção de *-koha* enquanto expressão das articulações entre esses grupos na ocupação territorial, construindo o conceito *Zo'é rekoha* (GALLOIS, 2004). Certamente, esse não corresponde ao conceito de Terra Indígena, respondendo, antes, à experiência zo'é frente a essa figura jurídica e a seus efeitos políticos. Paralelamente a esse emprego, iniciou-se também o uso do termo “Zo'é” – literalmente “nós mesmo” – como etnônimo, inexistente em suas concepções de autoidentificação até então, mas que remete a um processo comum a diferentes povos indígenas engajados diretamente na demarcação de suas terras (p. ex. GALLOIS, 2000).

O engajamento dos Zo'é na identificação e delimitação da TI foi decisivo para qualificar e consolidar suas reflexões sobre todo aquele processo. Inclusive porque as ações conjuntas de levantamento e as expedições daquele GT incorporando-se à dinâmica territorial própria aos Zo'é, em que andar pela floresta, conhecer e reconhecer regiões de ocupação antiga ou futura foi e segue sendo fundamental:

A participação intensa dos Zo' é nas atividades do GT de Identificação de sua terra viabilizou que eles circulassem por áreas frequentadas por seus ancestrais e áreas situadas na borda da ocupação histórica do grupo; ao mesmo tempo em que fizeram um zoneamento minucioso dos recursos existentes nessas áreas, os Zo' é puderam constatar, assim, que os povos inimigos não deixaram sinais recentes de incursão dentro da área ocupada; esta constatação viabilizou o planejamento de novas ocupações, especialmente na região do Kare, onde já foram implantados acampamentos (GALLOIS & HAVT, 1998)

Um dos acampamentos abertos naquela época em virtude das ações do GT veio a se tornar mais tarde, em 2013, a atual aldeia Jururu, do pessoal do líder Su, mencionado na seção anterior. É a primeira aldeia aberta na região do Kare, e pode-se dizer que ela cumpre função similar à de Mojwen com relação ao Erepecuru, uma vez que precede em alguns anos o momento em que vários outros subgrupos deliberadamente resolvem também abrir aldeias nas calhas desses rios.

Ainda hoje, os diferentes líderes e grupos seguem plenamente combinando as atividades de proteção da TI aos projetos de expansão de seus territórios. Tal como em suas temporadas de caça convencionais, nas expedições aos limites da TI as famílias envolvidas buscam ativamente o reconhecimento de áreas específicas para abertura futura de acampamentos, rotas de caça e/ou aldeias. O engajamento em uma atividade de proteção pode ser apreciado em expressões do tipo “eu quero muito ver as matas da beira do Cuminapanema!” ou “eu desejo caminhar bem longe!”. Suas declarações de adesão aos objetivos de uma determinada atividade de monitoramento e emplacamento de uma região dos limites, por exemplo, apresentam-se assim, indissociáveis desse ânimo expansivo que é motor da territorialidade zo' é, frequentemente assumido no tom de disposição e entusiasmo.

Entre o final de novembro e o início de dezembro de 2017, foi realizada uma breve incursão de uma semana rumo à região de campos de cerrado que marca a paisagem norte do rio Kare, em suas cabeceiras. O

objetivo foi identificar a rota mais favorável para a travessia daquele trecho do rio, tendo em vista futuras ações de monitoramento do limite norte da TI. Previu-se também o estabelecimento de acampamentos e pontos de apoio característicos da ocupação zo'é, que servem igualmente para as referidas ações de proteção. Desde a proposição até a execução da atividade, a FPEC contou com a participação direta dos subgrupos ligados àquele rio, sobretudo o pessoal da aldeia Pada'y em parceria com a família do líder Simirá. Um de nós acompanhou os Zo'é junto a um servidor da Funai, formando um grupo de 26 pessoas.

A véspera da partida foi marcada por uma circunstância especial. Bati (51), um dos líderes da aldeia Pada'y, havia matado anta e serviria o farto banquete na casa de um de seus irmãos, perto da base da FPEC, recebendo visitantes de aldeias próximas e enviando comida para outros aliados. Presentes na ocasião, Hun (34) e Tereren (31), homens reconhecidos como líderes importantes, embora não fossem participar da expedição, deram seus conselhos e orientações àqueles que partiriam em breve. Ambos enfatizaram ter prestado muita atenção às antigas palavras de Fiorello Parise, indigenista que acompanhou a expedição de identificação dos limites da TI, anos atrás. A partir dessa referência, Tereren recomendou a todos como se deve “andar na mata com os não indígenas”. Ao estilo dos líderes, eles exortaram aqueles que iriam, dentre os quais um de nós, a “ouvirem bem”, “pensarem bem” e a não deixarem de orientar os jovens durante a caminhada. Era curioso e instigante ouvir aquelas exortações. Referidas a modos de agir e de pensar o território modulados pelos Zo'é em suas experiências, narrativas e percursos, elas eram declaradas em termos daquilo que é adequado ou inadequado fazer em presença dos não indígenas. Ofereciam assim, mais uma vez, pistas para a compreensão do encontro político e pragmático entre esses agentes no contexto da proteção territorial.

Quando se anda com os não indígenas rumo aos limites da TI, disseram Hun e Tereren, não se deve matar caça grande, para não andar devagar com a carga excessiva e para que, tampouco, a carne apodreça. É

bom abater presas pequenas como jabuti, nambu, mutum – e nesse último caso, deve-se reter as penas, que servirão para o reparo das flechas, como não deixaram de assinalar. Só se deve caçar durante a tarde, pois a parte da manhã é dedicada à abertura do caminho. Os jovens não devem ficar atirando à toa, espantando a caça, deixando-a brava, nem devem atirar para cima, arriscando ferir-se ou a alguém. O grupo deve parar para comer com a devida antecedência, não muito tarde, tão logo se encontre um curso d'água, para preparar o acampamento bem antes do anoitecer. Eles alertaram que esses e outros cuidados eram necessários porque estariam andando para além do antigo acampamento conhecido como Kamoera, a partir de onde as matas são pouco frequentadas; trata-se de região de reserva de caça, sendo visitada para fazer tocaia para os urubus-rei, que ali descem com facilidade, como enfatizaram. Na fala desses líderes, as atividades de proteção territorial, bem como a parceria com os não indígenas e os aprendizados decorrentes dessa relação, entram no esquema de atitudes, categorias e posturas adequadas à incursão em matas distantes, ao manejo daquelas regiões ainda não apropriadas por nenhum grupo específico, campo de iniciativas, parcerias e perigos.

Uma série de cuidados se fazem necessários ao andar por regiões afastadas onde os animais, não acostumados à presença dos Zo'é, assumem disposições *dipajej* aproximando-se das pessoas sem cautela, medo ou desconfiança. Devido a tal particularidade, essas são regiões de caça farta, onde mutuns ou macacos “querem nos ver”, tornando-se presas fáceis. Por outro lado, também as onças que vivem em lugares distantes se aproximam e atacam sem hesitar quem adentra em suas matas. Elas agem diferentemente das onças que vivem perto das aldeias, que conhecem suas flechas e as temem, agindo com medo e cautela, evitando aproximação, assumindo, portanto, disposições *paje*.

Essa configuração, com suas consequências em termos de atitudes e disposições, dá o tom das iniciativas de expansão territorial dos Zo'é –

atividades de caça, coleta, abertura de clareiras diversas, etc. Temos percebido que as atividades de proteção territorial são frequentemente encaradas por eles sob essa mesma luz, como também veremos adiante.

4.4 “Fazer saber a própria terra”

Uma das últimas fases de elaboração do PGTA foi a escrita da parte em língua zo'é do documento final. As conversas se concentraram em um período de duas semanas em agosto de 2019, quando alguns jovens letrados e líderes de todas as aldeias se reuniram várias vezes conosco na base da Funai. Recuperou-se as discussões desenvolvidas ao longo de nove reuniões temáticas realizadas periodicamente, que remontavam ao processo de três anos de levantamentos socioambientais junto as diferentes famílias e aos encontros de letramento conduzidos por nós e membros da Funai. No referido encontro, foram sistematizadas as diretrizes e indicações para o futuro da TI em diversos âmbitos, tais como qualidade de vida, saúde e proteção territorial. Nesse contexto, foi especialmente contundente o posicionamento dos Zo'é frente à invasão no limite sul da TI, situação com a qual haviam se defrontado pouco tempo antes.

O problema foi dimensionado pela primeira vez em julho de 2019, quando eles estavam em grande número participando de uma ação de monitoramento daquela região junto com a Funai. Na ocasião, foram encontradas marcas de invasões que certamente já duravam alguns anos, tendo como principal objetivo a coleta de castanha dentro da TI: ramais, barracos, estruturas de armazenamento, lixo inorgânico e jumentos mortos usados no transporte. Dois não indígenas foram encontrados no local, e quando alertados se retiraram. Julho não é período de safra da castanha, mas foram localizados vários pontos de coleta ainda ativos, isto é, que haviam sido utilizados naquele mesmo ano por um bom número de invasores. Dada a sazonalidade própria da atividade e as condições de diálogo com o órgão gestor da unidade de conservação vizinha e com a comunidade ali residente, a FPEC alcançou realizar encaminhamentos

que, ao que tudo indica, tiveram bons resultados antes do início da nova safra, de modo que ainda não foi verificada reincidência da invasão.

Entre os problemas identificados nessa primeira expedição, os Zo'é relataram a escassez de caça, como registraram no PGTA:

Foi devido à presença de invasores no sul do nosso território que o macaco coatá teve medo e foi embora dali. Quase não vimos coatá durante a última expedição ao limite sul, matamos apenas dois. O fruto do inajá cai e fica lá, macaco prego não come, cutia não come. Não queremos, de modo algum, invasores na nossa terra. Quando tem invasor, não tem coatá, não tem guariba, não tem nambu. Quando fomos naquela região, não ouvimos nenhuma vez o nambu levantar voo na mata. Os não indígenas espantam a caça. Fazem muito barulho e o macaco coatá se assusta (IEPÉ & FPEC, 2019 p. 90-91)

Seguindo a demanda explicitada no PGTA, foi realizada poucos meses depois, em janeiro de 2020, uma segunda ação de monitoramento do limite sul e de apoio à ocupação constante da região. Os Zo'é diretamente envolvidos na expedição contavam 123 pessoas, de todas as faixas etárias e de quase todos os subgrupos, incluindo os principais líderes. Entre os objetivos dessa atividade estava a construção de duas casas para futuras atividades de monitoramento, em pontos diferentes, de onde partirão para explorar, conhecer melhor e passar a ocupar mais sistematicamente a região. Todos manifestavam que seguiriam retornando ao local, tanto para garantir sua vigilância quanto para diversas outras atividades, como coleta de castanha e de ovos de tracajá, temporadas de caça e de pesca. Outros objetivos da expedição estavam na abertura de parte do caminho ao longo do limite sul e seu emplacamento, bem como na qualificação das informações sobre a invasão.

Destacando alguns dos critérios de ocupação e de produção do território que entram em cena na proteção da TI hoje, recorreremos agora a observações e registros feitos durante a referida expedição de monitoramento. O primeiro foi escrito por Tekaru (20), que aprendeu a ler e escrever em língua zo'é há cerca de um ano em atividades de formação conduzidas por nós no contexto de produção do PGTA. Destacamos apenas

duas das vinte e sete páginas do caderno de bolso que ele levou consigo durante aquela expedição. Salta à vista em suas páginas o modo como a iniciativa de abertura de uma clareira e de construção de uma casa naquela região é percebida nos quadros da territorialidade zo'ê, destacadas a importância da sazonalidade e da aliança entre grupos diferentes como pressupostos fundamentais de ação nesse contexto. Tukuruhu foi o nome dado à clareira aberta na ocasião:

Fazer saber a própria terra é isso mesmo. Nós terminaremos de fazer a casa, depois voltaremos e voltaremos para vê-la. Nossa casa meesmo agora o Tukuruhu, é dela que nós temos agora muuuito ciúme. Toda gente agora virá ver a casa do Tukuruhu. Por isso, agora, da nossa terra se sabe definitivamente mesmo [...]. Não foi um sozinho, não! Fomos nós todos que fizemos a casa no Tukuruhu. Nós fizemos a casa em nossa própria terra, não é terra de castanheiro, de jeito nenhum, no Tukuruhu. Sabe-se meesmo, com certeza, agora. Teeempos atrás nós não fizemos casa no limite [sul] da nossa terra. Depois nós fizemos a expedição. Ora, é nosso o castanhal no Tukuruhu. Quando nós não tínhamos ainda feito a expedição, os castanheiros pegaram todo o nosso castanhal. Ainda outro dia viemos em expedição, os castanheiros já tinham comido aquilo que é da nossa terra. Isso é o que não queremos meesmo. “Minha castanha é para que eu, o dono mesmo, coma”, afinal nós dizemos sobre o castanhal no Tukuruhu. Na expedição nós viemos em muuuitas pessoas, então vimos o castanhal. Vimos o vasto castanhal, pois então iremos comer castanha, comer coatá.

Optamos por uma tradução que garantisse a leitura fluente do texto, mas isso faz omitir muita coisa importante em cada expressão. Lancemos luz sobre algumas delas. Já na primeira frase, ao modo de um título ou abertura, vemos que “fazer saber a própria terra” tem um significado estrito dado pelo autor. Na frase seguinte esse sentido ganha corpo, referindo-se à conclusão da casa e ao fato de que voltarão ali muitas vezes. Importante destacar que ele usou a expressão *oywy*, que traduzimos como “a própria terra”. A raiz *-ywy* indica literalmente “terra”, o substrato do solo, o chão onde pisamos. É interessante que ele empregue esse termo para se referir ao território que se dá a saber. Tal como a formulação *Zo'ê*

reko, que já destacamos, *Zo'é ywy*, empregada na décima frase, é também utilizada como forma de enunciar a territorialidade em sua dimensão mais ampla, isto é, quando se refere a “um coletivo que abarca todos os grupos locais” (GALLOIS, 2004, p. 38). Esses experimentos de reflexão e enunciação seguem em curso entre os Zo'é, e continuam expressando uma ideia de territorialidade pautada em um jeito de ocupar que requer a possibilidade de se movimentar plenamente pelo território.

Na terceira frase do texto, vê-se um interessante par de expressões enfáticas. Essa é sua casa “mesmo” e, por isso, dela terão “muito” ciúme. O *kite'ym*, que indica “ciúme”, “sovinice”, “zelo”, enquanto um sentimento mobilizado também para a proteção territorial se faz uma pista interessante para seguirmos¹². A qualificação do lugar como “casa mesmo” ou “casa de verdade”, também merece destaque. Normalmente quando começam a se estabelecer em um lugar, constroem abrigos temporários, de estrutura bem mais simples que a de suas casas permanentes. No entanto, essa iniciativa de ocupação da clareira do Tukuruhu foi diferente por várias razões, a estrutura da casa sendo uma das peculiaridades. Durante sua construção ao longo de alguns dias, eles nos chamaram várias vezes a atenção para o material de que a casa foi feita, com as madeiras resistentes exigidas para uma construção permanente. Na sequência de seus escritos, Tekaru evoca esses elementos nomeando as peças da casa e a madeira de que cada uma é feita, mostrando não se tratar de algo trivial¹³.

¹² O líder Tereren mencionado acima também a empregou em um depoimento feito durante a mesma expedição.

¹³ Vale lembrar ainda outra peculiaridade na postura dos Zo'é frente a Tukuruhu, não mencionada por Tekaru. Antes de se nomear determinada aldeia, ela costuma ser conhecida preliminarmente pelo nome de um de seus donos. A nomeação de fato pode levar anos, como é o caso de Karu rupa, “morada de Karu”, aberta em 2016, e pode até mesmo não ser nomeada, como por exemplo Towari abyra rupa, “morada do falecido Towari”, aberta há décadas e reocupada por gerações mais recentes. Afirmando que o tempo para a nomeação está ligado, dentre outros fatores, à consolidação da ocupação do lugar. Tukuruhu, cujo nome faz menção a um helicóptero que pousou na região durante a expedição de 2019, foi rapidamente nomeada. Ainda que possa ser um nome provisório – costuma-se depois dar outros nomes a algumas aldeias, como Japukej/Umara – tal rapidez certamente está atrelada ao fato dela ser entendida hoje como uma aldeia de todos os Zo'é, e não de um líder e/ou subgrupo específico. Além disso, justamente, ao feito de vigilância que ela possui. A pronta nomeação, de certa forma, replica por meio da palavra o caráter sólido que a casa também apresenta.

Na segunda frase, ele chama atenção ao fato de que voltarão ali muitas vezes. A expressão empregada em língua zo'é é *jywyt*, que indica um movimento de idas e vindas, frequentemente usado para falarem dos seus deslocamentos sazonais. Na verdade, para falarem de sua relação com seus lugares de ocupação intermitente, ponto de vista que costumam assumir, assim como nesse caso: é para ver a casa que irão de novo. Ao longo do texto, outras categorias importantes da territorialidade zo'é são empregadas para caracterizar esses movimentos. Duas delas, *nawa* e *kwatawa*, aparecem no final, implicadas na procura e no consumo de, respectivamente, castanha e carne de coatá. Como já viram o castanhal e sua vastidão, passarão a frequentá-lo para “comer castanha” e para “comer coatá”. Esses termos não aparecem por acaso, pois que denotam, como já vimos acima, momentos específicos do ciclo anual do consumo de dois dos alimentos mais desejados pelos Zo'é, e que, por isso, definem a relação com lugares importantes.

Na quarta frase do texto, optamos pela tradução “toda gente”, mas vale a pena aprofundarmos a expressão original *awamuamu kō*, “coletivo de outras gentes”. Trata-se de um conjunto de grupos de gente diferentes entre si. Ele se refere, desse modo, às contínuas diferenciações entre os Zo'é e à articulação entre pessoas de todos os subgrupos para o monitoramento daquela região. De seu ponto de vista, os protocolos para a convivência entre pessoas diferentes são da maior importância na caracterização de uma determinada iniciativa de ocupação. Isso se relaciona com o suposto de que a vigilância das distintas regiões do território deva ser feita separadamente pelos respectivos subgrupos que as estejam ocupando, articulando-se todos, no entanto, em caso de detecção de invasores no território (ver IEPÉ & FPEC, 2019 p. 44-45).

4.5 “É por causa do nosso cheiro”

O último registro que queremos compartilhar foi gravado em janeiro de 2020, também no contexto da referida expedição de monitoramento.

Falando sobre aquela iniciativa de proteção e vigilância territorial, o líder Tokê elaborou, em um depoimento, o tema das relações e atitudes referidas aos lugares distantes, tal como nas exortações de Hun e Tereren que já comentamos. Aqui destacamos mais uma pista para seguir esse que parece ser um mote importante para entendermos como os Zo'é experimentam e pautam as ações de proteção. O trecho de sua fala que reportamos também se relaciona ao PGTA de uma forma interessante. A certa altura da gravação, perguntamos a ele se ali encontraram bastante coatá, a caça mais apreciada pelos Zo'é:

Há certo tempo, quando a Funai veio na expedição anterior [em julho de 2019], então a gente passou por aqui inicialmente, foi só então que de caça nenhuma tomamos conhecimento. Agora [janeiro de 2020], dessa vez que nós e a Funai viemos de novo, então deve ter sido o nosso aroma, aí a caça veio. Agora, pelos caminhos. Olha que até matamos uns mutuns. Guaribas também. Coatás também.

Tokê segue explicando:

É por causa do nosso cheiro que os coatás se aproximam. Desejam muuuito a nós, querem muito ser nossos parceiros, os coatás. Acontece que a gente sem comida, sem ter carne para comer, nossa barriga não fica bem mesmo. Comer só leite de castanha não está certo, não mesmo. É só por isso que matamos os coatás. Mas então o coatá não deseja morrer não... apesar disso, matamos o coatá, é para comer. O coatá que não é arisco, quando nos vê [...] quer ficar olhando um tempão, assim mesmo a gente dispara a flecha. Então o coatá entende, conhece a dor, aprende a dor das pontas de taboca. Só então, aos poucos, ele se torna arisco. A desconfiança vem. Agora, nessa região, não estão nada ariscos ainda. Aqui no rumo da expedição, aqui no rumo do nosso território [indica com a mão o lado de cá do limite da TI]. Em nossa terra, agora, o coatá ainda não está arisco. Os coatás, as antas, os veados, os tatus... Ontem mesmo veio tatu aqui no acampamento! Tem muita paca por aqui agora!

Ele descreve um processo regular na ocupação de novas áreas. A presença dos Zo'é, sua novidade, seu aroma agradável, faz a caça se aproximar. Os coatás desejam se aliar a eles, lhes querem bem, olham com curiosidade, ainda dóceis e vulneráveis. Mas Tokê apela para nossa compreensão: essa

aliança não é possível, afinal os Zo'ê desejam comer carne. É apenas por isso, afirma, que eles traem as boas intenções do coatá e de outros animais. Essa dinâmica é a mesma em todo o território – é seu motor próprio, podemos dizer – e é eloquente que opere ali, onde eles haviam apontado alguns meses antes um problema de escassez de caça decorrente de invasão. Tokê contrasta, assim, modos distintos de ocupação e anuncia um novo ciclo de relações entre pessoas e animais que passará a vigorar naquela região com o estabelecimento de uma aldeia no lugar.

Os Zo'ê frequentemente nos falam de seus deslocamentos e iniciativas de abertura de caminhos, acampamentos e aldeias, destacando a fartura de lugares de ocupação recente. É para comer bem e bastante que se vai longe. Não estaremos errados em concluir, dessa forma, que eles percorrem as distâncias do seu território em busca de lugares de fartura. Mas também é verdadeiro dizer que percorrem distâncias para produzir fartura. Tais lugares distantes são fartos em função mesmo da presença zo'ê. A abundância não é garantida na chave de um manejo restrito ao consumo de recursos escassos, mas no manejo das relações, por meio de um código rigoroso de posturas, aproximações, evitações e moderação. Operador relacional fundamental, o aroma *piji* deve ser encarado segundo aquele mesmo esquema de atitudes moderadas adequado à incursão em matas distantes a que vimos Hun e Tereren se referirem. No modo zo'ê de produzir seu próprio território, a cautela recomendada por uns e a promoção da fartura evidenciada por outros são expressões de um mesmo regime de atitudes¹⁴. É para essa interessante relação entre proteção territorial, modos de habitar e promover fartura e bem viver que quisemos, enfim, chamar a atenção.

¹⁴ A importância do aroma *piji* no manejo das relações entre os Zo'ê e destes com diversos seres do cosmo já foi anteriormente elaborada (ver HAVT, 2001; BRAGA, 2017). O *piji* seduz, atraindo relações desejáveis ou perigosas, mas ao se tornar excessivo ele também afasta ou motiva agressão: toda uma ética da moderação se elabora a partir daí. Isso também já foi apontado quanto a evitação dos Zo'ê por certas regiões do território devido ao cheiro de inimigos (GALLOIS & HAVT, 1998).

5 Considerações finais

As iniciativas de promoção dos direitos territoriais voltados aos Zo'é tornaram a ocorrer por meio de uma política de informação que pode tomar a forma de encontros, trocas de saberes e coisas. Nesse momento em que acabam de publicar o PGTA da sua TI, seguem participando de atividades de proteção ao mesmo tempo em que projetam a ocupação de seu território. Expedições de monitoramento dos limites da TI, por exemplo, imbricam-se com iniciativas de expansão territorial de determinados líderes e seus respectivos grupos de acordo com suas prerrogativas territoriais, um tipo de atuação que acontece, pelo menos, desde as atividades do GT de identificação de sua TI. Por sua vez, em algumas situações, como na resposta às invasões recentes na região sul, todos os líderes e subgrupos se engajam em conjunto ocupando um lugar distante. Tal como remarcado na fala do jovem Tekaru, esses momentos exigem a construção de novas casas bem estruturadas, suportes necessários de uma ocupação efetiva e consequente vigilância do território.

O desejo dos diferentes grupos por continuarem expandindo seus territórios se dá sob critérios enunciados efusivamente pelos líderes, sempre dentro dos limites da TI e atendendo às expectativas de proteção da integridade desta. Ele segue a critérios estruturais de mobilidade territorial, por meio dos quais a possibilidade de ir e voltar para lugares distantes é, ao mesmo tempo, busca e produção de fartura, como nos lembra o líder Tokê. A atitude de moderação tem consequências eficazes uma vez articulada à necessidade de prever a rotatividade dos assentamentos ocupados, sejam aldeias ou acampamentos. Ao mesmo tempo em que respeitam os ciclos de transformação florestal, abrindo novos assentamentos sem que se exceda os tempos de fertilidade de um lugar, os Zo'é gerem as relações com as caças acostumadas à sua presença, algo que eles consideram fundamental para sua qualidade de vida. A ocupação territorial realizada pelos Zo'é não é predatória, e é corroborada por outros tantos povos igualmente responsáveis por manterem a floresta em pé e promoverem a

diversificação agrícola e florestal (ver CARNEIRO DA CUNHA, 2019). Ao “fazer saber a própria terra” estão mantendo suas práticas territoriais em plenitude, refletindo sobre elas, e sendo protagonistas das estratégias de ocupação e políticas de proteção de seu próprio território.

Referências

- ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. **Relativismo antropológico e objetividade Etnográfica**. Campos (UFPR), Curitiba, v. 03, 2003, p. 9-30.
- BAVARESCO, Andréia & MENEZES, Marcela. **Entendendo a PNGATI**. Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI. Brasília: GIZ / Projeto GATI/Funai, 2014, 87p http://cggamgati.funai.gov.br/files/2414/8839/5161/Entendendo_a_PNGATI.pdf
- BRAGA, Leonardo Viana. **Pani'em. um esboço sobre modos de saber entre os Zo'é**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, PPGAS-USP, 2017, 230p.
- CAIXETA DE QUEIROZ, Rubens. **Olhares e perspectivas que fabricam a diversidade do passado e do presente**: por uma arqueologia etnográfica das bacias dos rios Trombetas e Nhamundá. In: Anuário Antropológico (Brasília), v. 39, n. 2, 2013, p. 161-200.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Povos da megadiversidade**: o que mudou na política indígenista no último meio século. Revista Piauí, 2019, n.148.
- GALLOIS, Dominique Tilkin. **Migração, Guerra e Comércio**: os Wajãpi na Guiana. USP (São Paulo), 1986, 348p.
- GALLOIS, Dominique Tilkin. **De arredio a isolado**: perspectivas de autonomia para os povos indígenas isolados. In: L. D. B Grupioni (Coord.), Índios do Brasil, São Paulo, SMC/PMSP, 1992 (2 edição MEC, 1994).
- GALLOIS, Dominique Tilkin. **Não sabíamos que existiam limites**. In: Joaquim Pais de Brito. (Org.). Os índios, nós. 1ed.Lisboa: Museu Nacional de Etnologia, 2000, v. 1, p. 209-230.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?**. In: Fany Ricardo. (Org.). Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza. 1ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, v., 2004, p. 37-41.

GALLOIS, Dominique Tilkin. (org.) **Redes de Relações nas Guianas**. 1 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, v. 1, 2005, 328 p.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Zo'é**. In: Rogerio Assis. (Org.). *Zo'é*, Terceiro Nome, (São Paulo-SP), 1ed. v. 1, 2013, p. 16-21.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Alguns modos zo'é de fazer coletivos e lideranças**. In: Denise Fajardo & L. M. M. Andrade (Orgs), Entre águas bravas e mansas. Índios e Quilombolas de Oriximiná. São Paulo: CPI-SP & Iepé, 2015, p. 2

GALLOIS, Dominique Tilkin & HAVT, Nadja. **Relatório de Identificação da Terra Indígena Zo'é**. Portaria 309/PRES/Funai, 04.04.97. NHII: São Paulo: FUNAI: Brasília, 1998.

GALLOIS, Dominique Tilkin; BRAGA, Leonardo Viana; PEDREIRA, H. P. S. **Construindo o plano de gestão territorial e ambiental com os Zo'é**. In: Luis Donizete Benzi Grupioni (org.), Em busca do bem viver. Experiências de elaboração de Planos de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas. São Paulo: Rede de Cooperação Amazônica, 1. ed., v. 1, 2020, (no prelo)

GRUPIONI, Denise Fajardo. **Tempo e espaço na Guiana indígena**. In: Dominique Tilkin Gallois, (Org.). Redes de Relações nas Guianas. 1 ed. São Paulo: Humanitas, v. 1, p. 2005, 23-57.

HAVT, N. B. **Representações do ambiente e da territorialidade entre os Zo'é/PA**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FFLCH-USP, 2001.

IEPÉ, Instituto de Pesquisa e Formação Indígena & FPEC, Frente de Proteção Etnoambiental Cuminapanema. **Jo'e rekoḥa bokituteha ram**. Planejando como vamos continuar vivendo bem no futuro. Plano de Gestão Territorial e Ambiental da TI Zo'é. 1. ed. São Paulo: Iepé, v. 1., 2019, 136p, <https://institutoiepe.org.br/media/livros/2019%20PGTA%20Zoe%20web.pdf>

PEDREIRA, H. P. S. **Potuwa pora kō**. O que tem dentro do *potuwa*. 1 ed. São Paulo: Iepé, FPEC/Funai & Fundo de Artesanato Zo'é – FAZ, v. 1.

RIBEIRO, F. A. N. **Zo'é**: ameaças e desafios da construção de uma política indigenista. In: Fany Ricardo & Beto Ricardo (Org.), Povos Indígenas no Brasil 2011-2016. Instituto Socioambiental (São Paulo), 12 ed., v. 12, 2017, p. 320-328.

RIBEIRO, F. A. N. **Encontros zo'é nas Guianas**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, 2020.

RIVIÈRE, Peter. **O Indivíduo e a sociedade nas Guianas**: um estudo comparativo da organização social ameríndia. São Paulo: EDUSP, 2001 [1984], pp. 118.

STIBICH, Graziela R. de Almeida; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi; SMITH, Maira (Orgs). **Plano Integrado de Implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas**. Brasília: Projeto GATI/Funai, 216, 80p.

SZTUTMAN, Renato. **O profeta e o principal**: a ação política ameríndia e seus personagens. São Paulo: Edusp, 2012, 1ª ed., v. 1.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Sociedades Minimalistas**: A Propósito de um Livro de Peter Rivière. In: Anuário Antropológico (Brasília-DF), 85, 1986, p. 265-282.

Capítulo 6

Da fala à internet: as práticas comunicacionais dos indígenas da Comunidade Trauru da Cabeceira em Roraima ¹

From the speaking to the internet: the communicational practises of
natives of the Trauru da Cabeceira Community in Roraima

Ariene dos Santos Lima ²

Vângela Maria Isidoro de Morais ³

1 Introdução

As comunidades indígenas vivem em constante processo de mudanças em decorrência de uma situação historicamente marcada pela necessidade de resistir. A colonização, o genocídio e os diversos ataques contra os aspectos culturais e sociais dos povos indígenas demonstram a dificuldade de sobrevivência de muitas etnias no Brasil. Soma-se a este cenário, a costumeira invisibilidade midiática desta parcela da população.

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

² Indígena da etnia Wapichana. Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). É jornalista no Conselho Indígena de Roraima (CIR) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atualmente é líder do grupo de pesquisa sobre Comunicadores Indígenas junto ao Observatório Cultural da Amazônia (AmazZoom). Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8179797932857912> E-mail: arienesusui@gmail.com

³ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Comunicação Social (UFC). É professora do curso de Jornalismo e do curso de pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atualmente é líder do grupo de pesquisa sobre Comunicadores Indígenas junto ao Observatório Cultural da Amazônia (AmazZoom). Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3445758357722488>. Link Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8952-7834> E-mail: vangela.morais@ufrr.br

No vazio de uma comunicação mais crítica ao contexto de ameaça aos povos indígenas, torna-se cada vez mais urgente a necessidade de criação de estratégias de informações pelos próprios indígenas.

É com base nessa demanda de expressividade e de espaços de cidadania pela via da comunicação que os povos indígenas em diferentes regiões do país têm se organizado para propor ações de fortalecimento e de reconhecimento étnico, a partir da mediação digital. Diante disso, o presente artigo reflete as práticas comunicacionais desenvolvidas pelos indígenas da comunidade Truaru da Cabeceira, situada na zona rural da cidade de Boa Vista, capital de Roraima, buscando uma genealogia dos processos de comunicação no cotidiano da comunidade, ao perfazer o caminho desde as expressões elementares como a oralidade às estratégias de comunicação na internet, a exemplo da fanpage “Rede região Murupu”.

O aporte teórico que incentiva o presente estudo é denominado de comunicação comunitária, um campo de pensamento apresentado por Peruzzo (2004) como um segmento de mídia alternativa, especialmente voltada para a integração e a resistência de grupos sociais, sobretudo das classes não pautadas na mídia tradicional. A comunicação alternativa-comunitária se refere a uma comunicação livre, desvinculada de aparatos governamentais e empresariais de interesse comercial e/ou político conservador. Para a autora, a comunicação nesse viés representa uma forma participativa, horizontal, e dialógica, dependente do seu lugar social.

A presença da internet em algumas comunidades indígenas de Roraima permite pensar e experimentar a criação de um espaço de comunicação voltado aos interesses étnicos. O investimento tem um custo relativamente baixo, o que faz da internet um dispositivo tecnológico mais apropriado às comunidades indígenas que podem construir as suas próprias narrativas.

A presente comunicação, resultado de estudos e pesquisas, traz uma escrita auto narrativa, uma vez que sou pertencente da comunidade, descrevo a minha experiência e torno-me participante no processo. Segundo Passegi (2008), estes relatos de vida e a formação do ser trazem consigo

muitas vivências capazes de refletir sobre o lugar de origem, o autorreconhecimento e a vida coletiva no grupo social.

2 A escrita de si como narrativa de pertencimento coletivo

Faço parte de uma das onze etnias do estado de Roraima. O povo Makuxi é o mais numeroso e eu pertencço à segunda maior etnia, sou Wapichana. Os demais povos são os WaiWai, Taurepang, Patamona, Sapará, Yanomamy, Ingaricó, Y'ekuana, Waimiri Atroari e Pirititi. Nasci na comunidade indígena Truaru da Cabeceira, região Murupu, localizada no município de Boa Vista, capital do estado, em uma pequena casa coberta de palha. Foi naquele território que construí minha história até os 18 anos de idade. Estudei na escola indígena Rosa Nascimento, espaço onde com muito orgulho falo de minha primeira experiência na educação em uma sala de aula. Tive o privilégio de estudar minha língua, como parte do processo de ensino diferenciado, onde também adotei o meu nome na língua Wapichana. No meu registro geral em cartório me foi colocado o nome de Ariene dos Santos Lima, mas na escola da comunidade, principalmente na aula de língua materna, sempre me chamavam de “Susui”, que em Wapichana significa “Flor”. Eu mesma que escolhi a expressão por gostar de flores.

No ano de 2015, logo após concluir o ensino médio, resolvi sair do seio da comunidade em busca de uma chance de dar continuidade aos estudos. Não foi fácil me adaptar ao ritmo da cidade. Recordo com exatidão quando trabalhei em uma casa de família para conseguir me manter em Boa Vista. Nessa casa sofri preconceito e discriminação apenas pelo fato de ser indígena. Um mês daquela experiência foi suficiente. Me sentia oprimida, era como se prendesse um passarinho, e eu queria voar. Talvez pelo desejo de informação alimentei muito o sonho de ser uma comunicadora, e foi assim que no final de 2015 eu entrei na Universidade Federal de Roraima (UFRR), pelo Processo Seletivo Específico para Indígenas (PSEI), uma via de acesso conquistada pela luta dos povos indígenas.

Ao ingressar na universidade eu sabia que iria enfrentar grandes desafios, me sentia fora do contexto e da realidade de onde vinha. Na comunidade indígena, a linguagem oral é a mais utilizada, o que me trouxe certa dificuldade em alguns momentos dessa nova experiência, pois dentro do curso a forma de expressão pela escrita é a mais evidente. No primeiro dia de aula assumi a minha origem: “Sou indígena”. Para mim era essencial afirmar minha identidade, tendo em vista já ter conhecimento de muitos acadêmicos que por medo da repreensão e do preconceito não se reafirmavam. A autoafirmação é uma forma de resistência, uma fala que se liga a todos os ancestrais. Eu sabia que não estaria só. Uma oportunidade para destacar uma condição que não é só um desejo individual, mas uma conquista coletiva, o acesso de uma jovem indígena buscando sua profissionalização. A presença na universidade também foi um espaço de valorização cultural e percepção crítica das distorções sociais. Dois anos após o ingresso no curso, passei a usar o sobrenome “Susui”. Tornei-me Ariene Susui, como referência à minha história e a do meu povo, pois antes nossos avós não tinham nome na língua portuguesa, e os nomes eram sagrados. Os primeiros anos da experiência acadêmica foram os mais desafiadores. Não conhecia os aplicativos de mensagens e as redes sociais digitais. No entanto, ao me familiarizar com as tecnologias, logo nos primeiros semestres, me via na obrigação de ajudar de alguma forma a minha comunidade e região. Foi então que criei a página no Facebook denominada “Rede Região Murupu”, com o intuito de exercer meu conhecimento e operar técnicas em prol das nossas causas.

2.1 A Comunidade indígena Truaru da Cabeceira: espaço e socialidade

Roraima possui a segunda maior população indígena do Brasil, atrás somente do Amazonas, contando com 32 terras indígenas já demarcadas, onde uma das mais emblemáticas é a terra Raposa Serra do Sol, homologada em área contínua em 2009.

Localizada a 65 km de Boa Vista, Truaru da Cabeceira recebe este nome em alusão ao rio Truaru que corta parte do território onde se estabelece a comunidade que possui 500 habitantes, sendo 32 idosos e 107 pais de família, segundo o levantamento do posto de saúde local em outubro de 2018. Esta forma de quantificar seus habitantes indica especificidades que regulam a experiência comunitária.

A etnia predominante na comunidade é Wapichana, do tronco linguístico Aruak. Mas também há presença de pessoas do povo Macuxi, do tronco linguístico Karib, oriundos em maioria da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. A demarcação e homologação da Terra Indígena Truaru da Cabeceira data de 1985. A demarcação foi realizada em formato de ilhas, ou seja, de forma descontínua, tendo outras propriedades particulares (de não-indígenas) em seu entorno. O território possui uma extensão de 5.652 hectares. Neste espaço funcionam duas escolas, sendo uma estadual e outra municipal, um posto de saúde, quatro igrejas evangélicas e uma católica.

Essa configuração espacial do grupo atende pelo nome de comunidade. Segundo Paiva (1998), o conceito de comunidade é algo próximo do investimento humano na perspectiva de resgatar a solidariedade e a humanidade. A autora ressalta ainda a ideia de comunidade como elemento de unidade entre os indivíduos, em que o espírito de união é um elemento fundamental neste ambiente.

2.2 A fala e a memória dos antigos no horizonte da comunidade indígena

O primeiro aspecto a pedir clareza é da importância da oralidade. De tão básica, corremos o risco de não destacar o seu caráter determinante nas relações sociais. Hoje, muito se fala de redes sociais como base natural do ambiente virtual. Mas a interação social não se prende a isso, ela sempre se deu pelo contato estabelecido entre as pessoas, pela linguagem, de modo, portanto, muito anterior aos meios digitais.

A oralidade é a forma de linguagem básica do homem, uma vez que, das milhares de línguas faladas na humanidade, apenas cerca de 106 podem ser consideradas detentoras de um sistema escrito. Assim, sendo a fonte primária da elocução humana, a oralidade foi, por muito tempo, a única forma de comunicação que o homem possuía e, nessas sociedades, a interação direta com o outro, no mesmo espaço e tempo, era fator primordial para o entendimento e a transmissão de informações (FREITAS, 2006 *apud* MAGNABOSCO, 2009, p. 5).

Considerando a fala como recurso primário e abrangente do processo de comunicação, passo a me referir às narrativas elaboradas no contexto social, cultural e político da comunidade indígena Truaru da Cabeceira pelos indígenas mais velhos. São eles que por meio da conversação trazem à memória o sentido da vida e das experiências do passado na comunidade.

A fala, feita de diversos outros sinais de comunicação como os gestos, as pausas silenciosas, as saudações, os trejeitos da conversação cotidiana, permite o trânsito das informações e fortalece no presente os limites e as possibilidades da interação do grupo. Crescer em uma comunidade indígena é estar perto de diversos tipos de comunicação, nos momentos das falas em reuniões e assembleias, nos rituais (pajelanças, rezas, no nascimento das crianças realizado por parteiras), nas danças onde os corpos expressam e se apresentam como um diálogo com a ancestralidade, nos cantos e suas entonações, nos momentos de conversa entre os mais velhos contando os mitos e as histórias que são importantes, na aprendizagem dos mais jovens, durante a partilha das refeições das comidas típicas, nos trajas e nos artesanatos, enfim, essas relações são uma manifestação de uma comunicação primitiva, constantemente ressignificada e baseada nas vivências e na oralidade.

Restreppo (1995) ressalta que a comunicação é sempre um processo que se dá entre as pessoas em que se constroem entre si diversas mensagens. “[...]. Esto implica que la comunicación siempre está abierta a la construcción de nuevos sentidos con base de la comprensión del hombre y de su mundo” (1995, p.92).

Desde muito cedo, os jovens da comunidade entendem a importância do espaço político que é a reunião comunitária que ocorre uma vez ao mês, sendo por excelência um lugar da fala, da expressão oral no interior da comunidade.

Em meu trabalho de campo fui inicialmente em direção aos primeiros moradores, a exemplo da senhora Maria Madalena de Souza Ângelo, 86 anos, mais conhecida como “vovó Madalena”, a mais idosa da minha comunidade. Chego a sua residência por volta das oito horas da manhã, bato palma e chamo por seu nome. Parecia que não havia ninguém. Mas uma rede atada balançava entre o espaço da sala e a cozinha. A casa de alvenaria foi construída pelo programa federal “Minha casa, minha vida”. Por trás do domicílio há uma cobertura feita de palha, lugar onde vovó morava. As duas estruturas comunicam o passado e o presente. No instante em que aguardo ela aparecer, a ouço falar: “Quem tá aí?” Por conta da idade ela já não ouve e nem enxerga bem. O barulho da água sinalizava que ela estava no banheiro. Passados alguns minutos ela aparece, tomo a bênção como de costume, me apresento, pergunto com ela está e explico sobre o meu trabalho.

Eu morava nas margens do Rio Uraricoera, me criei lá, meu pai nos trouxe para cá eu tinha oito anos de idade, me casei pela primeira vez e fui para fazenda São Francisco próximo ao rio. Tive dois filhos e depois meu esposo morreu, e depois voltei de novo para cá, morava no Barro. Nós morava lá. Aqui eu me casei com Fernando (também já falecido), depois tive mais sete filhos (VOVÓ MADALENA, 2018).

O diálogo sempre foi muito importante para estruturar a comunidade. Ao perguntar como eles faziam para falar sobre esses assuntos de interesse, ela ressalta:

Nós nos reunia sempre na missa. Não tinha tuxaua na época, mas nós se encontrava quando vinha para igreja aqui no centro. Aí todo mundo falava sobre o que precisava fazer na semana. Depois de rezar, o padre vinha e nos ajudava. Aqui não tinha quase ninguém quando eu cheguei, tinha só cinco famílias” (VOVÓ MADALENA, 2018).

Apesar de termos mencionado aqui os vários momentos em que a comunicação esteve presente nos contextos históricos e culturais da comunidade, ao indagar a vovó sobre o que é comunicação para ela, ela responde que “não é nada”. Continuamos a conversar, mas aquela resposta pedia uma reflexão. “Não é nada” quer dizer exatamente que, para ela, a palavra “comunicação” não tinha significado, não fazia parte do seu contexto, estava vazia de sentido. A linguagem técnica e o uso dos termos acadêmicos por não serem compartilhados na comunidade, não fazem parte do universo de significação. Ela me diz que nunca foi para escola, quando chegou não existia isso. Eles passavam o dia todo na roça, almoçavam para lá e só chegavam à tardinha.

Conversei ainda com Maria Zenilda Pereira, 77 anos, filha única de Leonardo Pereira e de Leodina Pereira, um dos pais de família fundadores da comunidade. Chego a sua residência por volta das 15 horas, me sento perto de sua rede, embaixo de uma pequena barraca. "Sempre morei aqui. Está vendo aquela mangueira ali? Foi meu pai que plantou quando eu ainda era criança, era uma casa grande, ele tinha feito uma casa por enquanto, depois ele faleceu e não pode concluir a nossa casa grande". O conhecimento que trocamos ali foi construído nas lembranças sobre o lugar e o tempo, vi o quanto a oralidade se vincula ao vivido. “Pensar significa ter pensamentos memoráveis” (FREITAS, 2006 *apud* MAGNABOSCO, 2009, p. 5).

Aqui não tinha escola, a escola ficava na fazenda Triunfo, tinha que andar muito se quisesse estudar. Me lembro de quem estudava era tia Ritinha, finado Edso, eles estudavam lá para lá do Triunfo. Aí papai não deixou eu ir. Dona Chagas Custó foi a primeira professora do Truaru. No centro tinha uma escolinha, do tamanho dessa barraquinha (sorrisos), ela não era indígena. Eu não ia para escola, ajudava meus pais na roça (ZENILDA, 2019).

Sempre fui curiosa para saber como as pessoas antigas lidavam com a saúde e a morte, já que na época não havia posto médico, radiofonia e transporte.

Para avisar não tinha como avisar ninguém. Na época, as pessoas morriam, e não tinha esse negócio de remédio não, não tinha médico, se morria era por causa de Canaimé⁴. Quando faleciam, as pessoas tiravam casca de Pau-d'arco e forrava para colocar o morto. Nós usávamos os remédios caseiros, tirávamos casca das plantas e fazia os remédios (ZENILDA, 2019).

Essa manifestação destaca que “a comunicação é no vivido, no concreto, no aprimoramento da escuta e das qualidades de observação que podemos dinamizar representações e mentalidades” (MORAIS, 2017, p.14).

Outra fonte dessa memória é o grande líder na comunidade, Anacleto Matias da Silva (nascido em 1938 e um dos primeiros tuxauas da comunidade). Encontro-me com ele na fazenda comunitária, perto do curral. Procuro uma sombra e peço para ele ao observar tudo ali, me dizer o que ele se lembrava.

Nós tinha nossos costumes. Tinha nosso ajuri e as disjuntas⁵. Ali nós conversava sobre a próxima caça e pesca; marcava trabalho comunitário; marcava de ir para festas. Era como se fosse nossa reunião de hoje. Nós não tinha chefe. Era cada um com sua família. Começamos com três famílias. Eu me casei e depois disso me procuraram para ser tuxaua, acho que eu tinha uns 30 anos. Começamos a fazer as reuniões. Primeiramente chamamos os missionários, os padres né, para fazer um colégio que aqui não tinha. Logo após fizemos o projeto do gado através da Diocese (TUXAUA ANACLETO MATIAS, 2018).

Senhor Anacleto ressalta a dificuldade da demarcação do território. Houve muitas brigas e a comunicação era somente verbal. Nenhum deles sabia ler e isso ocasionou em acordos com fazendeiros dizendo que se os deixassem morando ali, os indígenas poderiam continuar caçando e pescando.

⁴ O Canaimé é um ser temido dentro das comunidades indígenas de Roraima. Pessoas de outras culturas acreditam que é uma lenda que os índios inventaram para amedrontar os brancos que moravam perto das malocas. Outros dizem que Canaimé é um ser perverso, meio homem, meio bicho que despeja sua ira sobre os que causam mal a natureza. Disponível em <<http://ivoniosolon.blogspot.com/2009/08/kanaime-lenda-ou-realidade.html>> Acesso em 27 jun de 2019.

⁵ Grupo de trabalho onde os moradores da comunidade se juntam para ajudar outro morador, de caráter coletivo. Levam suas comidas, o caxiri é a bebida principal nesses encontros, no final todos juntam o que levaram e comem na roça ou em outra atividade.

As relações que envolvem o contexto social, cultural e político ressaltam as diversas formas que as lideranças indígenas conseguiram fazer para conseguir manter viva suas histórias.

Considera-se que em todas as instâncias de comunicação, independente do grau de refinamento tecnológico, os conteúdos estão a mover a construção do imaginário social, o contexto amazônico de uma comunidade indígena tende sim a contribuir com saberes, a fazer cruzamentos conceituais, a movimentar outras formas de vida (MORAIS, 2017, p.14).

Entende-se que essas manifestações comunicacionais são uma construção coletiva, no sentido de pertencimento de espaço, sendo a oralidade o elo a conectar o passado ao presente.

2.3 A escrita: “Também lutamos com a caneta e o papel”

Um outro momento do processo comunicacional nas comunidades indígenas vem com a escrita. Magnabosco (2009, p. 5) destaca que desde o advento da escrita, novos caminhos e espaços surgem, e se põem além da comunicação oral. O que era anteriormente desconhecido pela cultural oral, agora é possível. Mudavam os meios e permaneciam os ataques contra os nossos territórios. A escrita começou a se tornar necessária na medida em que as lideranças indígenas foram conhecendo a burocracia dos órgãos públicos, o impasse para levar adiante as nossas demandas. A prioridade da luta foi a garantia dos territórios, somente assim, depois de se ter a demarcação, os líderes começaram a buscar novos direitos, como a educação e a saúde.

O Senhor Anacleto resalta as dificuldades da demarcação do território. Houve muitas brigas e a comunicação era somente verbal, e isso desencadeou sérios problemas, com documentos que as lideranças não entendiam. Ele descreve que quando os indígenas chegavam aos setores governamentais para entregar um documento, eles retratavam o que desejavam, numa espécie de ditado, e as pessoas das instituições escreviam as demandas em documento formal.

Dá-se então, a importância de se ter uma escola na comunidade Truaru da Cabeceira, mas nada viria tão rápido e nem da forma como queríamos. Para entender aquele contexto conversei com o professor Enilton André da Silva, um dos pioneiros na defesa da educação escolar indígena em Roraima, formado na época pelo Centro de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFCRRS).

O professor Enilton foi o autor da ideia, aprovada pela comunidade, que alterou o nome da escola para homenagem a dona Rosa Nascimento, mais conhecida entre os moradores como vovó Generosa ou Dindinha. "Ela era indígena e também foi parteira na comunidade".

Quando nós éramos criança, na comunidade Truaru não tinha escola, nós ia estudar lá fora, em uma fazenda chamada Açaizal, foi nossa primeira escola da região, nos anos 70. Nossos pais construíram a escola, no local onde é a escola da prefeitura hoje, a escola foi criada e reconhecida com decreto com o nome Severino Pereira da Silva, na época o diretor chefe da divisão do interior. Na época, não tinha o nome indígena, era como escola do interior. O Antônio Dipinho tinha um amigo que morava por essa região, pelo nome de Severino Pereira. Então ele colocou o nome da nossa escola como Severino Pereira. Depois nós descobrimos que Severino Pereira não tinha vínculo nenhum com a comunidade, então começamos a questionar, foi uma das primeiras escolas que teve a mudança de nome, aí foi colocado o nome de Rosa Nascimento (ENILTON, 2019).

É possível perceber que a violência simbólica foi muito presente, desde o nome colocado até a forma pedagógica implantada. Apesar de um tempo depois conseguirem ter uma escola em nível fundamental, ainda assim era totalmente fora da organização social e cultural da comunidade. A primeira professora foi uma não indígena, e com a intenção de mudar essa realidade, é que ele e outros indígenas foram para formação.

O processo da formação dos professores foi uma das estratégias do movimento indígena, com intuito de formar indígenas para assumir as escolas nas comunidades. A missão Surumu, hoje denominada Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol é um importante

espaço para a luta dos nossos povos indígenas em Roraima, pelo acesso à escrita como etapa comunicacional transformadora.

Diante dos relatos de violência, sonegação da cultura, das vivências e formas que viveram os povos indígenas ao longo dos anos, percebe-se que a imposição sempre esteve presente, a colonização por meio da evangelização e posterior da educação que foi um dos fatores que contribuiu para a perda de muitas línguas. A escrita de alguma forma foi uma estratégia para sobrevivermos na sociedade não indígena. "Antes nós lutávamos apenas como nossa força, hoje lutamos com a caneta e o papel também", destacou o professor Enilton.

2.4 A comunicação de massa: da lamparina à energia elétrica e suas extensões

A presença da energia elétrica na comunidade indígena Truaru da Cabeceira trouxe aos moradores outros elementos de comunicação, como por exemplo a televisão, como signo da "comunicação de massa". A clássica discussão teórica sobre esse fenômeno encontra amparo na Escola de Frankfurt, mais especificamente em torno do conceito de indústria cultural. As inovações tecnológicas trazidas pelo cinema, rádio e televisão passaram a ser refletidas como veículos influenciadores do comportamento social. A escola de Frankfurt analisa a mídia como "uma fábrica de estereótipos a serviço da consolidação do conformismo, da justificação da ordem estabelecida do desenvolvimento da "falsa consciência" e da asfixia do espaço público da discussão" (FARIA, 2011, p.5).

A luz elétrica chegou em 2005 e foi recebida como um momento histórico para a comunidade. A celebração das lâmpadas acesas e do apagar das lamparinas foi marcada por danças e rituais. Truaru da Cabeceira foi uma das primeiras comunidades indígenas em Roraima a receber energia elétrica 24 horas, por meio do programa federal e em parceria com os governos estaduais chamado "luz para todos".

Quem apresenta uma memória daquele momento é dona Maria Zenilda, 77 anos, dona de casa, analfabeta, uma das primeiras moradoras.

"Me lembro de que eu vi pela primeira vez uma mulher falando sobre televisão, ela dizia televisão é uma tela onde a gente vê tanta coisa bonita, aí depois eu vi pessoalmente a televisão, era assim mesmo. Mas antes chegou o rádio e a pilha".

O rádio foi o primeiro a se fazer presente nas vivências da comunidade. Antes mesmo da energia elétrica, os rádios tiveram uma participação importante nesse espaço, funcionava por meio de pilhas. Senhora Zenilda explicou que o rádio era o meio mais próximo quando viam para capital e queriam avisar algo na comunidade, então todos os que possuíam rádio ficavam atentos. O programa mais ouvido era um que passava pela manhã "Desperta no sertão", com o apresentador Miguel Barroso, na Rádio FM, e "o Mensageiro da paz" que passava às 19 horas na Rádio AM.

O teórico da comunicação, Marshall McLuhan ao se referir ao rádio, diz: "O rádio afeta as pessoas, digamos, como que pessoalmente, oferecendo um mundo de comunicação não expressa entre o escritor-locutor e o ouvinte. Este é o aspecto mais imediato do rádio. Uma experiência particular" (MCLUHAN, 1969, p.336).

Os elementos convencionais de mídia de massa, como o rádio e a televisão, fazem parte do cotidiano da comunidade indígena e alteram as relações sociais do grupo. Segundo o tuxaua da comunidade, Altacir Duarte, quando ele era criança havia uma televisão no centro da comunidade, funcionava por meio de um motor movido à diesel. A TV ficava bem no centro do antigo malocão de reuniões. Ele relata que a noite os moradores iam para lá para assistir todos juntos. Os programas que assistiam eram o Jornal Nacional na época com o apresentador Cid Moreira, depois a novela. Também assistiam jogos de futebol e aos domingos, o programa do Charinha e os Trapalhões.

Para conhecer um pouco mais sobre o consumo da TV, realizei uma breve consulta com os moradores da comunidade. No primeiro momento, estive na comunidade em dia de reunião comunitária, na estratégia de conseguir o contato com o máximo de famílias possível. Os moradores da comunidade possuem a obrigação de estar presentes na reunião, conforme

o acordo de convivência, que é uma espécie de lei interna da comunidade. Esse tipo de regimento serve para organizar o sistema social da comunidade, e é nele que está a decisão de que todo o primeiro domingo de cada mês ocorre a reunião comunitária. Nesse espaço é por onde passam todas as decisões sobre os assuntos de interesse da comunidade, tais como território, saúde, educação, fazenda comunitária, esporte e outros.

A atividade de pesquisa foi realizada no final de 2018. Saliento que a palavra pesquisa não é bem aceita na comunidade, pois como muitos pesquisadores não indígenas entraram nas comunidades e muitas vezes não deram o retorno de seus estudos, as lideranças passaram a ficar desconfiadas. Porém, com o decorrer dos anos, professores indígenas se formaram na universidade e assim entenderam que esse termo é necessário no campo científico, apesar de manterem restrições às demandas de pesquisa por não indígenas.

A reunião é dividida em pautas, sendo dados informes gerais em seu início. Há ainda uma pausa para o lanche, momento em que os comerciantes vendem farinha, beiju, goma, pé de moleque, din-din, entre outros. Também é comum algumas mães trazerem farofa de casa para alimentarem seus filhos. Iniciada pela manhã, frequentemente a reunião acaba por volta das 15 horas.

Com um caderno na mão comecei a minha pesquisa com o intuito de entender a quantidade e o papel dos meios de comunicação de massa na minha comunidade. Dos 60 pais de famílias que assinaram a lista de frequência da reunião, 44 representantes de famílias responderam que possuem televisão em casa, sendo que 08 delas têm mais de uma televisão. Apesar da televisão ser majoritária na comunidade, o rádio ainda tem seu espaço. O rádio está presente na casa de 29 moradores, sendo que 04 pessoas têm dois rádios em sua residência. Outras 04 pessoas responderam que não possuem nem rádio e nem televisão. Em Truaru da Cabeceira não há consumo em relação ao jornal impresso. As lideranças tradicionais, por meio de entrevistas, afirmaram que não tinham o hábito de ler jornais. Apesar de muitos serem alfabetizados, os pais deles não eram, e isso deve

ter contribuído para a ausência do hábito. Outro fator está relacionado à distância, porém, ressaltam que sempre que viam algo da comunidade no jornal, alguns professores compravam e traziam para mostrar para os moradores. Diante disso, penso, que de alguma forma a relação da comunidade e o jornal impresso se dá em questão da representatividade. Alguns estudos se voltam a questionar tanto a ausência dos indígenas quando o modo como somos abordados na cobertura dos meios de comunicação.

Nesse imaginário, em face da subalternização histórica das populações indígenas, em especial aqui os que vivem nos centros urbanos, os indígenas foram construídos como uma categoria unívoca e folclórica. Os meios de comunicação nacionais e, mesmo, da própria região amazônica, invisibilizam esse grupo. Invisibilidade não só no sentido de não aparecerem na mídia, mas também por serem estigmatizados quando aparecem. (ARAÚJO, BARGAS, DAMASCENO, LAGES, BRITO, 2009 p.8)

Mediante a consulta realizada, é nítido que a televisão tem um grande espaço na comunidade. Os efeitos visuais, as programações distintas trouxeram para os moradores uma nova interação. Ressalta-se, porém, que na grande maioria a programação é de outros estados, pois na maior parte as televisões funcionam por meio da antena parabólica. No entanto, no ano de 2018, as famílias receberam a antena com sinal digital. Atualmente as famílias possuem as duas antenas, possibilitando aos moradores também acompanharem as programações locais.

Mas por que a televisão conquistou um espaço importante junto às famílias na comunidade? A televisão traz a extensão do sentido do tato ou da inter-relação dos sentidos, que envolve mais intimidante ainda todo o nosso mundo sensorial (MCLUHAN, 1969, p. 298). Outros aspectos dessa relação dos telespectadores das mais diferentes classes e grupos sociais destacam exatamente a televisão como fonte de entretenimento e informação e as técnicas utilizadas. A televisão “utiliza-se de uma linguagem simples, que pode ser entendida por indivíduos de qualquer meio. Qualquer pessoa consegue entender a signagem da televisão quase em sua

totalidade, embora cada indivíduo possa entendê-la de modo diferente” (JESUS E RESENDE, 2013, p. 5).

A televisão hoje presente na maioria das casas na comunidade indígena nos leva à necessidade de refletir sobre o consumo cultural desse meio de comunicação, especialmente pela disseminação de uma cultura ocidental e nada parecida com o modo de viver dos moradores.

Desde criança, não consigo ver na TV uma representatividade do povo indígena, os que aparecem sempre são de forma estereotipada, com penas pintadas, nus ou seminus, enfim, a imagem do indígena data do ano de 1.500. Predomina, no acesso à programação de rádio e de tv a visão do mundo ocidental. Stuart Hall explica como ocorre essa ideia e de que forma a imagem do indígena é construída na mídia, fazendo parecer que as populações nativas pararam no tempo, e desconsiderando o fato do próprio indígena ser um consumidor de mídia.

A ideia de que esses são lugares ‘fechados’ - etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade - é uma fantasia ocidental sobre a ‘alteridade’: uma ‘fantasia colonial’ sobre a periferia mantida pelo ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como ‘puros’ e de seus lugares exóticos apenas como ‘intocados’ (HALL, 1999, p.80).

Compreendo, portanto, que a comunidade possui acesso aos meios de comunicação, mas que também esse veículo não é inclusivo. Ele repassa conteúdos que são apropriados pelos indígenas e que alteram desde a roupa, as brincadeiras, a forma de falar e interagir, sem, em contrapartida, inserir qualquer debate de peso mais político sobre as situações dos povos indígenas.

A moradora da comunidade, Joicirene André Matias, mãe de três filhos, possui uma televisão. O aparelho fica na sala, segundo ela é um espaço onde todos assistem. Suas programações favoritas são as novelas da tarde, futebol, jornal e os desenhos aos finais de semana para as crianças. Pergunto se de alguma forma o que se passa na televisão afeta o dia a dia na casa. Ela afirma que as crianças são as que mais utilizam elementos presentes no desenho no dia a dia. "As crianças brincam de espada, de

princesas, fadas, o que elas veem na televisão. Nas brincadeiras elas imitam os personagens" (JOICIRENE, 2019).

Durante a pesquisa percebi que os que ainda possuem rádio, são os moradores de mais idade, que moram mais distantes da comunidade, em sítios, e muito não possuem televisão. Nesse processo descobri que os jovens assistem futebol na TV e muitos assumem querer ser um dia um jogador famoso, igual aos que veem na televisão, como Neymar, Messi e demais celebridades do mundo do futebol. É importante lembrar que o futebol é muito presente na comunidade, que possui cinco campos de futebol e todos os finais de semana tem torneio em algum desses espaços.

O que apresentamos aqui é essa relação entre a comunicação em massa e os contextos culturais e sociais da comunidade. Professor Enilton André afirma que a energia elétrica bem como tudo o que se deu posteriormente foi inserido de uma forma violenta, “não sabíamos o que esperar, talvez nossos jovens mudarão seus comportamentos, cada elemento é estranho quando não somos acostumados e nem nos foi apresentado os estudos feitos de que forma isso afetaria no convívio do nosso povo”. Por outro lado, como todos na comunidade possuem o acesso aos veículos de comunicação, o professor também reconhece a importância de se manter informado das notícias do que ocorre no mundo. “Se ocorre algo lá no outro país, aqui já estamos sabendo por meio do jornal, tudo passa na tela”, afirmou Enilton.

Apesar dos veículos de comunicação se fazerem presentes, compreendemos como isso afetou a vivência da comunidade, a partir da luz elétrica. Um exemplo são as rodas de conversa que antes eram constantes, principalmente na parte da noite. Hoje se reúnem em frente da televisão. A comunidade se transformou com o tempo, as danças culturais e os ritmos de funk, forró, música eletrônica fazem parte do cotidiano das famílias. Os elementos se entrelaçam e modificam as realidades do espaço, neste caso em específico o da comunidade Truaru da Cabeceira.

2.5 Ciberespaço: internet na comunidade

Ao longo desses processos da inclusão de outros veículos de comunicação na vida cotidiana da comunidade, a internet, em um período muito recente, vem ocupando seu espaço, trazendo consigo outros elementos que incluem o uso de computadores, notebook e celulares. As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelo crescimento potencial da internet, cujo objetivos iniciais eram voltados aos serviços militares. Nota-se que durante esse período houve grandes revoluções em muitos espaços sociais. Uma nova era se apresentava ao mundo, espaços de interações, antes mediados por rodas de conversas, agora também dando lugar aos dispositivos digitais. Mediante estes paradigmas das tecnologias, a relação de poder ainda se faz presente e nós somos participantes, seja na internet ou em qualquer outro veículo, porém, dissolvendo os limites territoriais (MONARCHA, 2012).

Para entendermos esse contexto, entrevistamos o professor indígena Mário Belarmino. Nosso entrevistado é filho de Anacleto Matias e Eunice Belarmino. As perguntas foram feitas através do aplicativo WhatsApp. O professor relatou que as primeiras conversas sobre internet ocorreram no ano de 2008, quando ele estava no curso de Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Roraima. Correu a notícia de que os computadores haviam chegado na escola estadual indígena Rosa Nascimento, na época sob gestão do professor Enilton André. Na oportunidade, o professor recebeu o convite do diretor para coordenar o laboratório de informática que era “uma novidade para todos”, afirmou Belarmino. O convite foi aceito e seu primeiro projeto foi para a obtenção da internet na comunidade, em parceria com a Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR) e a empresa PROINFO. Outra ação foi a sua participação em curso de aperfeiçoamento na área de informática. O professor destacou que a maior preocupação era a forma de como esse processo iria impactar a comunidade, sem nenhuma formação pedagógica prévia, e isso era perigoso, pois,

junto com essa nova ferramenta viriam tanto os benefícios quanto os malefícios. Nesta discussão, a pesquisadora Alejandra Aguilar Pinto analisa em dois pontos de vistas as interferências das tecnologias nas comunidades.

[...] de um lado, estas podem representar uma influência negativa, ao trazer consigo códigos, pautas ou valores não próprios das culturas indígenas; por outro, as tecnologias da comunicação podem significar um instrumento para ser usado a favor da criação de conteúdos, sendo uma via de difusão e recuperação da informação da própria comunidade (AGUILAR, 2018, p.107).

Assim, a escola passou a discutir a maneira que poderia usar a informática em favor, por exemplo, da divulgação das atividades educacionais e comunitárias. Em 2014, com a inserção do curso online de técnico em informática em parceria com o Instituto Federal de Roraima (IFRR), o professor lembra que as dificuldades apareceram claramente, pois somente na escola tinha computador e internet. Em 2015, a situação ficou se agravou, pois a maioria dos alunos cursistas eram funcionários da escola, e o único momento para enviar os trabalhos online era fora do horário de aula. Mas como a escola tinha por regra desligar a internet fora do expediente da instituição, o impasse se estabeleceu. Os professores Antelmo Belarmino (na época coordenador do curso de técnico de informática) e o professor Mario Belarmino lançaram uma proposta que foi aprovada em ata pela comunidade e que permitiu a instalação de rede de internet nas casas dos moradores, o que se deu em 2016.

Estes destaques indicam, todavia, que a inserção digital tanto é demasiado lenta quanto não chega para todos da comunidade, porque envolve custos e um conjunto de ações. “Apesar dos avanços nos usos das tecnologias digitais, a internet tem sido, aos poucos, utilizada pelas comunidades indígenas, principalmente, por causa da sua situação geral de vulnerabilidade e marginalidade social, que leva a uma situação de exclusão digital” (AGUILAR, 2018, p.109).

Todavia, entendemos que cada vez mais as comunidades estão à frente dos dispositivos digitais, e esse uso em potencial é um indício da

importância em se buscar conteúdos produzidos por nós e que reflitam nosso próprio interesse.

2.6 Ciberespaço: Rede Região Murupu uma proposta de comunicação comunitária na era da internet

Magnabosco (2009, p.11) afirma que a cibercultura muda conceitos que antes consideraria imutáveis. Neste cenário a Internet é uma figura central, pois traz consigo um mundo de interconexão, de forma que cada usuário tem a liberdade de montar suas próprias redes e criar suas maneiras de se comunicar. A autora descreve o espaço virtual como um novo lugar de comunicação, que afeta a forma das pessoas se comunicarem e viverem, e consequentemente as instituições, éticas e culturas.

O Ciberespaço é um componente sem dimensão, um universo de informação regáveis de forma instantânea e reversível, hoje é um espaço de comunhão, colocando em contato pessoas do mundo todo (MAGNABOSCO,2009, p.12). É importante reiterar que as redes sociais já eram presentes na comunidade, os encontros no final da noite já desencadeavam algo que hoje é mediado pelos aplicativos de interação. As informações já eram presentes através das conversas nos ajuri, nos barracões onde se faziam a farinha e o caxiri, nos igarapés onde as mulheres se reuniam para lavar roupas, nos intervalos das reuniões e entre outros espaços onde nossos pais e avós contavam suas histórias.

As pesquisadoras Cogo e Dutra (2010, p.6) lembram que esse modelo de estrutura social em redes pode ser acompanhado, simplesmente pela necessidade de formar vínculos, “sem um fim concreto de ação e intervenção social ou propósito de redimensionamento das hierarquizações ou de situações de fragmentação e desarticulação sociais”. Elas ressaltam que as redes sociais vão além do que normalmente conhecemos hoje (ênfase na tecnologia e nos aplicativos com esses fins), podendo ser apenas uma rede onde as pessoas se conectam de alguma forma com assuntos em comuns, formando um grupo, podendo nesse sentido ser mediado pelos meios digitais, mas também por outros meios de comunicação.

Em 2016, quando entrei na universidade Federal de Roraima, tive contato direto com os aplicativos e redes sociais. Até então, apesar de ter computador na comunidade e internet na escola, eu não tinha muito contato com as ferramentas digitais. Enfrentei desafios no começo, porém, ao compreender os usos das redes sociais, percebi que era necessário aplicá-los em prol da minha comunidade, atendendo ao que já recomendavam minhas lideranças. Ainda na maloca eu sempre via as matérias que saíam quando os outros veículos de comunicação cobriam assuntos locais, porém não apresentavam os detalhes de nossos eventos. Havia o anseio em falar de nossas causas, reuniões, assuntos referentes ao nosso povo. Ou seja, matérias que fossem feitas por nós. Uma plataforma que tivesse a nossa história inserida na construção dela.

Com esse intuito comunitário comecei a criar uma plataforma que unisse o conhecimento técnico aprendido na universidade com as nossas características e demandas étnicas. Para entendermos mais sobre este assunto é preciso ter a percepção do termo “comunitário”, que é relativo à comunidade, algo em comum ou relacionado ao meio social.

Assim, estamos diante de uma proposta de comunicação comunitária. Os estudos sobre esse campo de experiência têm suas origens nos anos de 1970 e 80, no anseio dos movimentos populares, no Brasil e na América Latina. Uma das pesquisadoras brasileiras sobre comunicação comunitária, Peruzzo destaca que não se trata somente de um tipo de mídia, seja ela na web, rádio ou televisão, e sim um processo em que todos os meios são válidos e que são oriundos de algum tipo de ação dos grupos populares (PERUZZO, 2004).

Outra consideração na esteira histórica deste termo, segundo Peruzzo, é que a comunicação comunitária é um processo feito pela comunidade (povo) e para ela (povo). Assim, além do vínculo identitário, a comunicação comunitária não pode ter fins lucrativos e deve primar pela participação direta entre emissores e receptores, tendo em vista sempre a inclusão social e ampliação da cidadania (PERUZZO, 2004, p. 58).

Para Almeida e Brito (2017), a comunicação humana é, em primeiro plano, a busca do outro, o estabelecimento de vínculos, uma partilha em processo recíproco. A comunicação se dá quando emissor e receptor se sentem como iguais, numa relação de interatividade entre ambos, pois comunicar é coabitar, de forma que não há comunicação sem o respeito ao outro, não há comunicação no isolamento.

Com esse intuito, em 17 de agosto de 2016, criamos a página no facebook, denominada de “A voz da comunidade Truaru”. Com a divulgação das notícias das assembleias regionais, percebi a necessidade de ampliar essa rede, então no ano de 2017 mudei o nome da página para “Rede região Murupu”, para abranger as cinco comunidades que fazem parte da região (Truaru, Morcego, Serra do Truaru, Serra da Moça e Anzol) e que também compõem o Conselho Indígena de Roraima.

Diante de demasiadas manifestações, Almeida e Brito (2017) lembra que neste cenário cercado de incertezas entre as grandes empresas de comunicação, os indígenas, também como parte do processo social, começam a se inserir no meio tecnológico, no ato de filmar, fotografar, escrever (às vezes, de modo bem tímido, porém já é possível enxergar como algo transformador), de construção de vínculos comunitários, de pertença e de registros da cultura, bem como de conquistas de direitos. Podendo assim revolucionar a utilização dessas ferramentas de comunicação como um importante elemento favorável à conquista de melhores condições de vida nas comunidades.

Na comunidade Truaru da Cabeceira muitas de nossas informações são mediadas por meio dos aplicativos de conversas online. As publicações na “Rede região Murupu” ocorre em média a cada 15 dias, ou conforme recebemos as informações diretamente da comunidade. A grande dificuldade ainda é com a falta de equipamentos e a formação continuada dos comunicadores indígenas para uma melhor divulgação das atividades da região.

A rede é uma das poucas páginas no estado que foi feito por pessoas da própria comunidade e com conteúdo voltado para eles. Hoje, esta

iniciativa tem inspirado indígenas de outras regiões, como forma de dar visibilidade para as suas comunidades.

3 Considerações finais

A escolha pela escrita auto narrativa é uma forma de alinhar o objeto estudado com a minha condição de pesquisadora e moradora da comunidade Truaru da Cabeceira, uma vez que seria uma violência tratar meus ancestrais e meu povo como alguém distante. Sabemos das regras gerais no campo científico que desencadeiam em normas a serem seguidas no ambiente acadêmico. Todavia, havendo a possibilidade também científica de retirar esse desconforto, optamos por ela.

Estes escritos trouxeram a historicidade da comunicação e a inserção das diferentes tecnologias na comunidade na terra indígena Truaru da Cabeceira. Percebemos que a escrita, os veículos tradicionais de comunicação e a internet foram inseridos de forma brusca, não respeitando o direito de consulta prévia, livre e informada, como garante a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), exatamente pelo potencial de alteração do grupo social.

Ao observar o entorno do estudo percebe-se que ao longo dos anos os processos comunicacionais na comunidade vêm mudando, sofrendo inúmeras mudanças. Nas entrevistas, as lideranças ressaltaram suas formas de comunicar no passado, antes de surgir a escrita, suas lutas para a conquista dos territórios e a necessidade de ter o domínio das palavras escritas para a sobrevivência dos nossos povos. Essa etapa desencadeou novos caminhos e horizontes para as comunidades indígenas. Lèvy (1999, p. 114) destaca que a escrita abriu um novo espaço de comunicação desconhecido para as sociedades orais, dessa forma ampliando as relações entre pessoas e culturas, mesmo que muitos destes estivessem a quilômetros de distância. Essas conexões se refletem nas comunidades indígenas na atualidade.

Aguilar (2018) enfatiza a multimídia indígena como uma das formas de levar a sociedade a conhecer as demandas e a situação de cada etnia.

Desta forma, as comunidades começam a falar sobre si, o protagonismo aparece, tornam-se visíveis, pois durante anos a invisibilidade e a distorção da imagem indígena dominaram a comunicação local, como demonstra o estudo da jornalista Mayra Pereira (2016). O histórico marcado pela violência com os povos indígenas em Roraima e no Brasil levou nossa população a procurar meios para manter viva a cultura, tradição e costumes.

Atravessamos dias sombrios, genocídio de muitos povos, riscos de extinção. Mas hoje podemos escrever, gravar, fotografar nossas memórias por meio dos dispositivos digitais. A internet na comunidade Truaru, que ainda é um aspecto novo, permite que a comunidade possa interagir com o mundo. Aguilar (2018) traz essa percepção como o ‘renascer étnico’ no ambiente comunicacional global, como um acontecimento social, político e cultural, que possibilita o conhecimento e protagonismo dos povos indígenas frente ao crescimento das tecnologias de informação e comunicação. A forma de comunicação pela oralidade ainda é um dos pontos fortes das comunidades indígenas, percebida por meio das assembleias, reuniões e rituais. Apesar da entrada do meio digital, a prática da fala é especialmente convergente e muito utilizada, principalmente pelas lideranças tradicionais. Destaca-se, por fim, a importância de ressignificar as formas tradicionais de comunicação, pois nelas estão guardados os segredos dos pajés, dos espíritos dos ancestrais. A tecnologia pode ser preenchida por esses sentidos e memórias, para que os filhos e netos conheçam os desafios e a beleza de ser indígena.

Referências

ALMEIDA, C.; BRITO, A; Ir. Antônio. **Comunicação e memória:** os povos indígenas como protagonistas da história. Vida Pastoral. São Paulo, março/abril, 2017.

AGUILAR, A. **O protagonismo comunicacional-informacional-digital indígena na sociedade da informação:** antecedentes, experiências e desafios. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”, 11(2), 104-127. Disponível em:

<https://revistas.urosario.edu.co/xml/5115/511555883007/index.html> Acesso em 14 abr de 2019.

ARAÚJO, BARGAS, J. DAMASCENO, J. LAGES, L. BRITO, R. **Identidade e mídia:** a questão indígena nas cidades da Amazônia. In: XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2009, Pará: Anais: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Set.4-7, p. 1-11.

COGO, D; DUTRA, L. B. **Redes sociais e os estudos de recepção na internet.** In: IX Encontro da Compós, Rio de Janeiro, ed. PUC-Rio, jun- 2010, p. 1- 15.

DOWNING, John. **Mídia radical:** rebeldia nas comunicações e movimentos sociais. São Paulo: Senac, 2004. 540 p.

FARIA, O. **Comunicação de massa:** algumas questões teóricas e metodológicas. Revista belas artes, p. 1-11. Disponível em: <https://www.belasartes.br/revistabelasartes/downloads/artigos/5/comunicacao-de-massa-algumas-questoes-teoricas-e-metodologicas.pdf> Acesso em 18 jun de 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro .3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 51 p.

JESUS, J. T. de; RESENDE, V. L. A Televisão e sua influência como meio: uma breve historiografia. In: **Anais do Encontro Nacional de História da Mídia**, 9., 2013, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto: UFOP, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/90-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-audiovisual-e-visual/a-televisao-e-sua-influencia-como-meio-uma-breve-historiografia> Acesso em: 13 mar de 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MAGNABOSCO, G. **Da cultura oral à cibercultura:** retrospecto das tecnologias ao longo do tempo. Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade de Guairacá, Paraná, 2009, v.02, p. 1-14.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** Cultrix: Record. 1969.

MONARCHA, H, M, A. **Redes sociais e sociedades indígenas:** entre dígitos e jenipapo. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado) - Universidade da Amazônia, Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura, Belém, 2012.

MORAIS, V. M. I. **Filhos de Deus e Netos de Makunaima: Apropriações do Catolicismo em Terras Macuxi.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2018. 172 p.

_____. **Reminiscências: Os Processos Constitutivos da Comunicação na Pesquisa com os Makuxi e suas Práticas Religiosas.** In: XVI Congresso de Ciência da Comunicação da Região Norte, 24-26, 2017. Manaus/AM: Faculdade Boas Novas, 2017.15 p.

OLIVEIRA, P, B. **Mídia índios (a): Comunidades indígenas e novas tecnologias de comunicação.** 1º ed. São Paulo: Brochura, 2016. 96 p.

ONG, W.J. **Oralidade e cultura escrita.** Campinas. Papirus, 1998.

PAIVA, R. **O espírito comum – comunidade, mídia e globalismo.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PASSEGI, C, M. **Tendência de pesquisa (auto) bibliográfica.** Natal, ed. EDUFRRN; São Paulo, 2008, 363 p.

PERUZZO, C. **Comunicação nos Movimentos Populares: a participação na construção da cidadania.** 3ª ed. São Paulo: Vozes, 2004. 342 p.

RESTREPO, J. M. **Comunicación para la dinámica organizacional. Colombia:** Signo y Pensamiento. 26, 1995, Bogotá (XIV) Universidad Javeriana: Facultad de Comunicación y Lenguaje, 1995, p. 91-96.

SANTOS, S, B. **Para descolonizar Occidente: más alla del pensamiento abismal .** 1 ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales , 2010. 144 p.

SILVA, M. **Experiência, da Comunidade Indígena Truaru com a educação escolar indígena:** Escola Estadual Indígena Rosa Nascimento. 2016. 51 f. Trabalho de conclusão de curso (Monografia/ Graduação) –Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2016.

SILVA, M. **Etnojornalismo, estratégias de comunicação e o protagonismo indígena:** um estudo de caso no conselho indígena de Roraima. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social – Jornalismo) – Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, 2016.

Capítulo 7

A Comunidade Quilombola São Roque no projeto Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul, Região Sul – Brasil ¹

São Roque Quilombola Community in the Geopark Project Caminhos dos Canyons of the South, South Region - Brazil

José Gustavo Santos da Silva ²

Gilberto Tonetto ³

Thaise Sutil ⁴

Nilzo Ivo Ladwig ⁵

Juliano Bitencourt Campos ⁶

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

² Geógrafo, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5374627529648024>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0578-8266>. E-mail: gustasantos92@gmail.com.

³ Geógrafo, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Professor do Instituto Federal de Santa Catarina campus Criciúma. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0059555420339736>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1903-5508>. E-mail: gilberto.tonetto@ifsc.edu.br

⁴ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), vinculada ao Laboratório de Planejamento e Gestão Territorial - LabPGT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6442904572350911>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5766-4260>. E-mail: thaise.sutil@gmail.com

⁵ Doutor em Engenharia Civil (UFSC, 2006). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5014321171590267>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3031-0192>. E-mail: ladwig@unesec.net

⁶ Doutor em Quaternário, Materiais e Culturas pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro, Portugal (UTAD/2015). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1475008321154560>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0300-1303>. E-mail: jbi@unesec.net

1 Introdução

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura - UNESCO (2019), os Geoparques são áreas geográficas unificadas, sítios e paisagens de relevância geológica internacional e são administrados com base em princípios humanitários e um conceito holístico de proteção, educação e desenvolvimento sustentável. Sua abordagem ascendente deve combinar a conservação com desenvolvimento sustentável sem deixar de envolver as comunidades locais (UNESCO, 2019).

O primeiro desses princípios é a interdependência. Todos os membros de uma comunidade ecológica estão interligados numa vasta e intrincada rede de relações, a teia da vida. Eles derivam suas propriedades essenciais, e, na verdade, sua própria existência, de suas relações com outras coisas. A interdependência – a dependência mútua de todos os processos vitais dos organismos – é a natureza de todas as relações ecológicas. O comportamento de cada membro vivo do ecossistema depende do comportamento de muitos outros. O sucesso da comunidade toda depende do sucesso de cada um de seus membros, enquanto que o sucesso de cada membro depende do sucesso de comunidade como um todo (CAPRA, 1996, p.219).

Desde 2001, a UNESCO vem auxiliando no processo de delimitação e aprovação de geoparques. Já foram criados no mundo 127 geoparques, distribuídos em 35 países (UNESCO, 2019). O Brasil tem apenas um geoparque reconhecido, o Geoparque Mundial Araripe, localizado no estado do Ceará, criado em 2006. De acordo com o Serviço Geológico do Brasil (CPRM), encontram-se no Brasil mais de 30 propostas de reconhecimento, dentre elas o Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul (CPRM, 2019).

A proposta Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul tem seu território localizado entre a divisas dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina e compreende sete municípios distribuídos em uma área total de 2.830 km². A região enquadra-se nos pré-requisitos estabelecidos pela UNESCO, apresentando uma área de tamanho considerável, relevância de

sítios geológicos e geomorfológicos, infraestrutura para o turismo e uma identidade cultural local (GODOY; BINOTTO; WINDER, 2010).

Para a UNESCO, os Geoparques Mundiais são estabelecidos por meio de um processo ascendente envolvendo todas as partes interessadas. Esse processo exige responsabilidade das comunidades, assim como parcerias advindas do poder público e privado, além do desenvolvimento de uma estratégia ampla que alcance todos os objetivos das comunidades, enquanto mostra e protege o patrimônio geológico da área (UNESCO, 2019).

Para integrar a Rede Global de Geoparques da UNESCO, dentre os critérios condicionantes de aceitação e outorga de uma área estão a obrigação de existir no território exemplares relevantes da evolução do ser humano e da Terra. A UNESCO ainda faz avaliações dos geoparques a cada quatro anos para manter ou não o selo concedido (CABRAL; SILVA, 2012).

Assim, os geoparques têm um papel importante no auxílio ao desenvolvimento sustentável e devem visar à proteção do patrimônio natural e cultural de seu território, aliadas ao desenvolvimento econômico sustentável das populações locais, além de estimular a criação de atividades econômicas pautadas na geoconservação (BRILHA, 2005).

A temática abordada neste trabalho procura analisar a relação de uma comunidade tradicional na composição do território de um geoparque. No caso deste projeto específico de geoparque encontram-se inseridas, além da comunidade quilombola São Roque/ Pedra Branca, a comunidade indígena (aldeia Nhu Porã) e comunidades de pescadores.

Nesse contexto, foi definido como objetivo analisar a função da comunidade quilombola São Roque no que tange ao geoturismo e à geoconservação no território do projeto Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul.

2 Metodologia

Para atender ao objetivo foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, assim como pesquisa de observação não participante a nível

moderado. Segundo Gil (2017), o método de pesquisa bibliográfica consiste na busca em fontes já constituídas e analisadas como livros ou artigos científicos. A pesquisa documental versa sobre a leitura em documentos que ainda não tiveram tratamento específico, como arquivos de fotografia ou memorandos.

O segundo método de pesquisa se deu por observação a nível moderado, a qual, segundo Gil (2019, p.122), consiste em “o pesquisador busca manter equilíbrio entre os papéis de observador e de participante, visando uma boa combinação entre distanciamento e envolvimento. Assim, ele pode, embora atuando como observador, interagir ocasionalmente com o grupo”.

A pesquisa ocorreu em uma visita à comunidade remanescente de quilombo São Roque no fim do ano de 2019, com objetivo de conhecer a comunidade e o geomonumento Pedra Branca.

A observação aconteceu durante as primeiras horas da manhã. Iniciou no centro comunitário, onde também funciona a escola e os moradores serviram um café para os pesquisadores juntamente com uma roda de conversa com o líder comunitário e outros integrantes. No decorrer do dia, os pesquisadores tiveram a oportunidade de conhecer algumas residências da comunidade e compreender melhor o cotidiano deles.

2.1 Localização e caracterização do projeto Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul

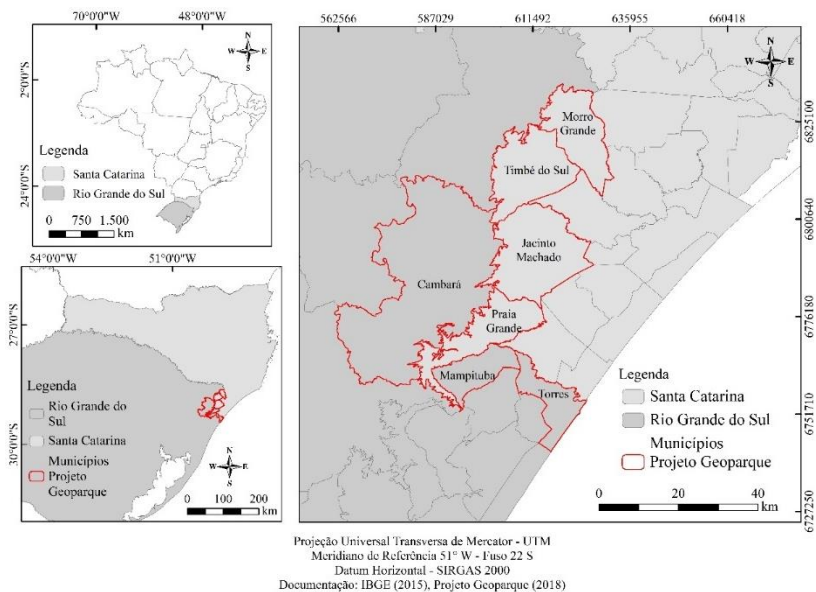
O projeto Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul vem sendo idealizado desde o ano de 2006, tendo como objetivos a impulsão e o desenvolvimento sociocultural, econômico e ambiental da região por meio do geoturismo, geoeducação e a geoconservação. Busca-se também trazer para a região benefícios como a projeção e visibilidade internacional e a aproximação da relação entre as populações locais e suas culturas, entre outros (DALPIÁS; LADWIG; CAMPOS, 2019).

Após sua idealização por integrantes da sociedade civil e do poder público no ano de 2007, a iniciativa contava com seis municípios. Outros

municípios da região se integraram ao projeto, somando 19 municípios participantes, mas, perante as dificuldades encontradas na articulação do projeto e por exigir um montante de tarefas por parte de cada participante, diversas unidades administrativas se retiraram, restando, desde 2014, sete municípios (DALPIÁS; LADWIG; CAMPOS, 2019).

Atualmente, o Projeto Geoparque é integrado por três municípios do estado do Rio Grande do Sul, sendo eles Cambará do Sul, Mampituba e Torres, e por quatro municípios no estado de Santa Catarina, quais sejam, Jacinto Machado, Morro Grande, Praia Grande e Timbé do Sul (Figura 1).

Figura 1 - Localização geográfica do território do Projeto Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul



Fonte: Autores (2020).

Este território conta com uma população total de 74.120 habitantes (IBGE, 2019), em sua configuração atual, com sete municípios integrantes ao projeto. Em 2010, o CPRM elaborou a proposta do geoparque fazendo o cadastro dos geossítios/geomonumentos, indicando a relevância e interesse de cada um (CPRM, 2019). Em 2017, consolidou-se a ideia do projeto nos municípios, sendo então criado o Consórcio Público Intermunicipal

Caminhos dos Cânions do Sul, que trabalha para reconhecimento do projeto geoparque na UNESCO.

O Projeto Geoparque Caminho dos Cânions do Sul conta com duas unidades de conservação federal: os parques nacionais Serra Geral e Aparados da Serra. Segundo Tomasi (2011, p. 52):

A presença desses dois parques nacionais junto aos cânions é considerado o maior trunfo da região a candidatura a Geoparque. Esta situação garante a preservação dos ambientes, o seu uso no turismo sustentável e a realização de pesquisas relacionadas com o meio físico e biótico do meio ambiente (TOMASI, 2011, p. 52).

Apesar da afirmação de Tomasi ser positiva ao que se refere à existência dos parques nacionais para embasar a criação de um geoparque reconhecido internacionalmente, ocorrem dentro da região conflitos que envolvem a área dos parques com a comunidade ali existente. Esses conflitos partem da interpretação da legislação vigente (Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza – SNUC) que coloca os parques como unidades de proteção integral, não podendo ter a presença de seres humanos inseridos dentro de sua área (DIAS; MENEZES, 2013).

Segundo Dias e Menezes (2013), ao longo de mais de um século as pessoas escravizadas ali viveram praticando a agricultura de pousio e vivendo em relativa harmonia com a natureza. Entretanto, após os anos 1970, com a implementação dos dois parques nacionais (Aparados da Serra e Serra Geral), a comunidade teve sua dinâmica de vida alterada (DIAS, 2010).

O tratamento conferido aos moradores da comunidade São Roque pelos órgãos de fiscalização ambiental não levou em conta o fato de se tratarem de "populações tradicionais". A implementação do parque na área, que ocorreu mediante medidas repressivas, com tratativas individualizadas para a aquisição de terras e deslocamento de famílias, ameaça qualquer direito que essas populações possam ter ou requerer, relacionados a sua identidade étnica e territorialidade (NUER, 2005 p. 72).

Ainda segundo Dias e Menezes (2013), em decorrência da implementação dos parques, que limitava e inviabilizava a agricultura de pousio, houve na comunidade um êxodo, no sentido de sair em busca de um modo de sustento diferente em outras regiões.

Os membros da comunidade tiveram de se adaptar e buscar outros modos e estratégias de sobrevivência, perdendo em parte seus valores e modos de vida tradicionais. Atualmente, na área de sobreposição dos parques, residem apenas cinco famílias, e as áreas de uso são pequenas (DIAS; MENEZES, 2013).

2.2 A comunidade de São Roque: território, identidade e resistência

A comunidade de São Roque formou-se a partir de 1820-1824 com pessoas escravizadas fugidas das fazendas do planalto rio-grandense, as quais ocuparam área próxima ao que hoje se refere de geossítio e/ou geomonumento Pedra Branca. Este geomonumento era a referência de localização para os povos que ali foram viver (DIAS; MENEZES, 2013; CHRISTÓVÃO, 2017 p. 46).

Nos registros do relatório antropológico produzido pelo Núcleo de Estudos sobre Identidades e Relações Interétnicas (NUER/UFSC), de 2005, está publicado, no Boletim Informativo de número 2, que no século XIX as terras localizadas nas proximidades da Pedra Branca foram cultivadas e a produção tinha como objetivo o abastecimento das grandes fazendas localizadas nos Campos de Cima da Serra, na região dos municípios de Cambará do Sul e São Francisco de Paula no Rio Grande do Sul.

“Tanto o cultivo destas terras quanto o transporte dos produtos agrícolas eram realizados por escravos. A comunidade identifica sua origem nestas relações construídas no tempo da escravidão” (NUER, 2005, p. 71). Por mais de três séculos, o Brasil foi um país profundamente escravista. Durante essa época, a construção da nação aconteceu, sobretudo, assentada no esforço do trabalhador escravizado (FIABANI, 2005, p.15).

O relatório cita que esse local de cultivo ficou na época conhecida como “Roça da Estância”, e o relatório expõe que no livro *“Praia Grande:*

cidade dos canyons: 180 anos de história”, de Gilberto Ronsani, está registrado que a comunidade seria uma espécie de paraíso para os indígenas e escravizados.

Estes a princípio dirigiam-se para o Campo dos Pretos no vizinho estado do Rio Grande do Sul, que funcionava como uma espécie de quilombos. Os cujos escravos que queriam libertar-se normalmente dirigiam-se para lá. Após saberem da passagem pelo Rio Josafá, desciam a Pedra Branca. Refúgio este já conhecido por muitos escravos cujos seus donos ao mandarem fazer as roças em Roça da Estância, tomavam conhecimento deste lugar de difícil acesso. (RONSANI, 2000 apud NEUR, 2005, p.71).

Consolidada nos registros realizados pelo NUER a ocupação e caracterização histórica da comunidade está associada ao trânsito de pessoas escravizadas nos atuais municípios de São Francisco de Paula, no Rio Grande do Sul, para os municípios de Praia Grande em Santa Catarina e Mampituba, no Rio Grande do Sul.

Neste sentido, pode-se afirmar que “a Comunidade Quilombola São Roque surgiu, então, a partir da dinâmica social e territorial que se estabeleceu entre as regiões da serra e do litoral, entre Cima da Serra e Roça da Estância” (FERNANDES; BRUSTOLIN; TEIXEIRA, 2005, p.132).

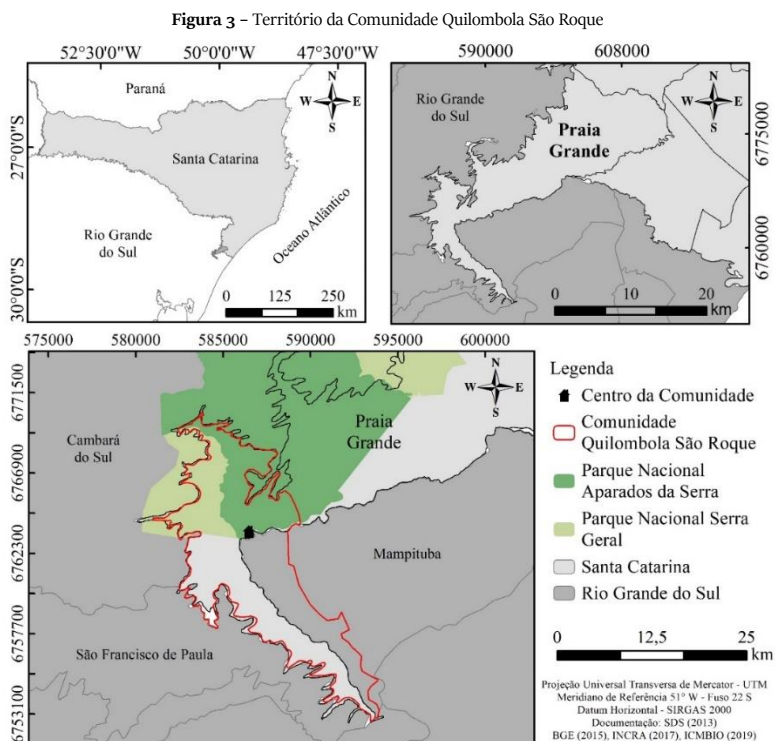
Reconhecida oficialmente em 2004 pela Fundação Cultural Palmares como comunidade de origem quilombola, São Roque tem sua identidade ligada ao passado escravista desenvolvido no século XIX na região serrana do estado do Rio Grande do Sul e no vale do rio Mampituba em Santa Catarina (BARBOSA SPAOLONSE, 2013).

Caracterizado pelas escarpas que encerram a Serra Geral se encontra um morro que marca o horizonte da história “uma rocha desponta naturalmente como característica da região: a Pedra Branca. Da Serra descem os rios que cruzam a comunidade e garantem as condições ambientais para sua reprodução.

Esses registros ilustram que, apesar de ser considerado cientificamente como um geossítio com grande potencial geoturístico,

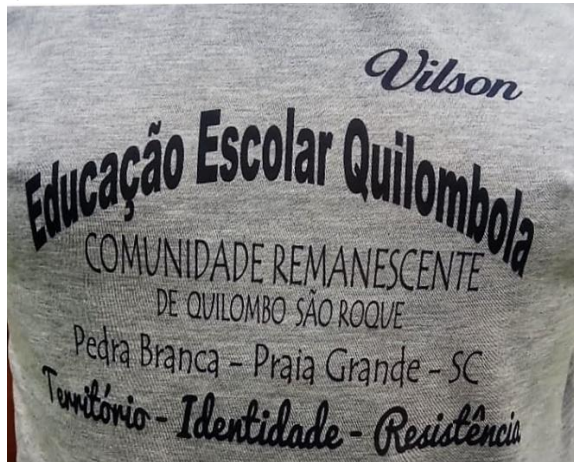
historicamente essa paisagem possui significado diferente para as pessoas que ali viviam e ainda vivem.

O território quilombola foi delimitado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2007), com área de 7.327, 6941 hectares (figura 3), fazendo parte dos municípios de Praia Grande/SC e Mampituba/RS, sendo 36% desta área sobreposta pelos Parques Nacionais Aparados da Serra e Serra Geral, em território catarinense (NUER, 2005; BARBOSA SPAOLONSE, 2013).



Fonte: Autores (2020).

Na visita à comunidade nota-se a luta de um povo remanescente, que busca reivindicar seus direitos. Desta forma, carregam estampado na camiseta da escola de educação quilombola os dizeres de território, identidade e resistência (Figura 2).

Figura 2 - Camiseta de Educação Quilombola - Território, Identidade e Resistência.

Fonte: Autores (2019).

O território, antes de tudo, “é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (SOUZA, 2000 p.78), assim entende-se que o espaço ocupado atualmente pela comunidade remanescente quilombola São Roque os caracteriza como parte deste território, exercendo assim territorialidade sobre este espaço geográfico.

A historicidade desta comunidade não foi levada em consideração durante a implementação dos parques. Os atores governamentais que fizeram parte da implementação dos parques desconsideravam o espaço ali já transformado em território pela comunidade quilombola (NUER, 2005; DIAS, 2010; DIAS; MENEZES, 2013).

Para Raffestin (1993 p. 144), “o território se forma a partir do espaço, e é resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa em qualquer nível)”, o ator descrito aqui seria a comunidade que já havia se apropriado daquele local historicamente, por fazerem parte de uma história pouca valorizada e contada, que é a das comunidades remanescentes de quilombo.

Assim, “ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator ‘territorializa’ o espaço”

(RAFFESTIN, 1993 p.144). Desta forma, o personifica, criando laços afetivos e relações de poder (SOUZA, 2000).

No ano de 2003, iniciaram-se os movimentos por parte dos moradores de São Roque para o processo de reivindicação de sua condição de “comunidade remanescente de quilombo”, sendo em 2004 reconhecida pela Fundação Cultural Palmares, mas ainda sem o reconhecimento de suas terras até 2007 (DIAS, 2010).

Já em 2018, dos 7.327, 6941 hectares do território reconhecidos previamente em 2007, apenas 4.658, 8723 hectares são reconhecidos agora como de posse da comunidade, estes são partes não sobrepostas com o território dos parques nacionais, uma perda de 2.668, 4109 hectares (36,41%) (BRASIL, 2018).

A ocupação da área que se iniciou por volta dos anos 1820-1824 e perdura até os dias atuais forma-se no “contexto da utilização de mão de obra escravista na produção pecuária da região de Cima da Serra” (CHRISTÓVÃO, 2017 p. 46). Assim, marcando na história e no espaço vivido a identificação com o local, nota-se na comunidade uma forte identificação com o seu território, apesar de todas as contravenções ainda resistem ao mundo externo, ao capitalismo exploratório e a globalização perversa (SANTOS, 2003).

Sentir-se pertencente a um lugar é apropriar-se dele, a partir da apropriação o sujeito (ou vários sujeitos) a um determinado espaço geográfico, que pode vir a converter-se em território, assim desenvolvem sentimentos de identificação, personificação do lugar e cultivação (RAFFESTIN, 1993; GONÇALVES, 2014).

A identidade pode ser “entendida como um conjunto de repertórios de ação, de língua e de cultura que permite a uma pessoa reconhecer sua vinculação a certo grupo social e identificar-se com ele” (SANTOS, 2008 n/p).

Os negros do Brasil, trazidos principalmente da costa ocidental da África, foram capturados meio ao acaso nas centenas de povos tribais que

falavam dialetos e línguas não inteligíveis uns aos outros. A África era, então, como ainda hoje o é, em larga medida, uma imensa Babel de línguas. Embora mais homogêneos no plano da cultura, os africanos variavam também largamente nessa esfera. Tudo isso fazia com que a uniformidade racial não correspondesse a uma unidade linguístico-cultural, que ensejasse uma unificação, quando os negros se encontraram submetidos todos à escravidão. A própria religião, que hoje, após ser trabalhada por gerações e gerações, constituiu-se uma expressão da consciência negra, em lugar de unificá-los, então, os desunia. Foi até utilizada como fator de discórdia, segundo confessa o conde dos Arcos (RIBEIRO, 2006, p. 102-103).

Darcy Ribeiro nos lembra que de todas as estratégias de destruição de um lugar de memória, o preconceito pode ser o mais eficiente, pois o desprezo pela língua do escravizado e o desprezo por sua religião foram e são fatores de destruição dos lugares de memória (RIBEIRO, 2006).

Castells (2018) apresenta três formas e origens da construção de identidades. A identidade legitimadora: aquela introduzida pelas instituições dominantes; identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance e identidade de resistência: esta criada por atores que se encontram em posições desvalorizadas ou estigmatizada pela lógica de dominação (SANTOS, 2008).

Considerando-se as identidades apontadas por Castells (2018), pode-se interpretar que a comunidade estudada está inserida na forma de identidade de resistência, uma vez que a estes povos historicamente foram negados os direitos básicos de qualquer ser humano e que ainda resistem para ter garantido seu direito ao espaço ocupado.

Ainda segundo Castells (2018), as identidades que começam como resistência podem acabar resultando em projetos, ou até mesmo tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se em identidades legitimadoras para racionalizar sua dominação (MACHADO, 2006).

A teoria de Castells se aplica à comunidade estudada. As lutas e a resistência destas pessoas garantiram resultados, como o reconhecimento da comunidade, demarcação do território e ainda persiste com as questões de sobreposição do território dos parques, gerando um conflito socioambiental.

A comunidade resiste desde 1820 até os dias atuais. Resistir é um ato político. Defender seu território só é possível a partir da apropriação com o território, do sentimento de pertença a este lugar (GONÇALVES, 2014).

A partir da apropriação do território é inerente o cuidado com a natureza. As comunidades tradicionais têm papel importante na conservação dos espaços naturais, povos que vivem da terra dela cuidam. Conforme Little (2002, p.33), os povos tradicionais são capazes de unir “fatores como a existência de regimes de propriedade comum, o sentido de pertencimento a um lugar, a procura de autonomia cultural e práticas adaptativas sustentáveis”.

Aliados a essa prerrogativa, que está incorporada na comunidade remanescente de quilombo São Roque, aos condicionantes necessários para uma área ser considerada Geoparque pela UNESCO, fazem-se necessários ponderamentos acerca da importância das comunidades tradicionais para a geoconservação e o geoturismo.

2.3 A contribuição da comunidade São Roque para o geoturismo e geoconservação no território do geoparque

Geoturismo e a Comunidade Quilombola

Localizado no vale da Pedra Branca, na comunidade de São Roque, no município de Praia Grande, em Santa Catarina, divisa com município de Mampituba no Rio Grande do Sul, o geossítio Pedra Branca (figura 4) é um morro/rocha testemunho de 800 metros que apresenta bela coloração esbranquiçada da formação geológica Serra Geral (GODOY; BINOTTO; WINDER, 2010).

Do ponto de vista geoturístico, o estudo realizado pelo CPRM caracterizou que o geossítio Pedra Branca é um atrativo espetacular para se conhecer, com belíssimas paisagens, mas em relação à comunidade tradicional ali existente é importante entender como será desenvolvido o geoturismo, suas contribuições e implicações para seus habitantes.

Figura 4- Vista parcial do Geossítio Pedra Branca



Fonte: CPRM (2010).

A proposta do Serviço Geológico do Brasil, de 2010, menciona, muitas vezes, as comunidades locais, seja no sentido que foram ouvidas quanto às proposições na indicação dos geossítios, ou que o geoparque venha a ser uma alternativa de renda às comunidades. Destaca ainda que as comunidades locais estão mobilizadas em prol do geoturismo, por meio da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC) e, no Rio Grande do Sul, por meio da Secretaria de Turismo do Estado.

Não se encontrou referência às comunidades tradicionais que estão inseridas dentro do parque, fato que chama atenção, pois a Pedra Branca é um dos geossítios catalogados para compor o geoparque Caminhos dos Cânions do Sul e onde se encontra a comunidade remanescente de quilombo São Roque.

Na definição de Brilha (2005), o geoparque é capaz de ser um importante instrumento na efetivação do desenvolvimento sustentável e do

geoturismo, sendo uma área que proporciona a geoconservação com o desenvolvimento econômico sustentável de seus habitantes. Além do mais, ele busca estimular o fomento de atividades econômicas fundadas na geodiversidade da região, com o engajamento das comunidades locais.

O autor ainda faz uma ligação direta de geoparques com o geoturismo e expõe que as atividades de opção para os visitantes possam ser de diversos tipos, como produção de artesanato, atividades comerciais, alojamento, animação cultural dentre outras.

Dentro dos geoparques a UNESCO organizou a “Declaração de Arouca”, com os princípios estabelecidos pelo *Center for Sustainable Destinations – National Geographic Society*. Durante o Congresso Internacional de Geoturismo – “*Geotourism in Action – Arouca 2011*”, realizado no município de Arouca, região norte de Portugal, definiu-se que geoturismo é o turismo que sustenta e incrementa a identidade de um território, considerando a sua geologia, ambiente, cultura, valores estéticos, patrimônio e o bem-estar dos seus moradores (UNESCO, 2011).

Uma das primeiras definições de geoturismo no Brasil foi a de Ruchkys (2007), que conceituou o Geoturismo como:

Um segmento do turismo que tem o Patrimônio Geológico como seu principal atrativo e busca a sua proteção por meio de conservação de seus recursos e da sensibilização do turista, utilizando, para isto, a interpretação deste patrimônio, tornando-o ao público leigo, além de promover a sua divulgação e o desenvolvimento das Ciências da Terra (RUCHKYS, 2007, p.23).

Existem dois enfoques ligados ao entendimento de geoturismo, um voltado a considerar a combinação dos elementos abióticos, bióticos e culturais, e outro que trata o geoturismo por uma vertente ligada diretamente ao patrimônio geológico (MOREIRA; MELÉNDEZ-HEVIA, 2012; JORGE; GUERRA, 2016).

Aqui o geoturismo é visto como uma atividade que se relaciona com a valorização da cultura da comunidade que pertence e vive no geossítio Pedra Branca, mas sem deixar de lado a conservação do patrimônio geológico-geomorfológico. Desse modo, acredita-se que é de fundamental

importância estabelecer um diálogo com a comunidade remanescente de quilombo São Roque.

Nesse sentido, ao combinar geoturismo com o geoparque Boggiani (2010) fundamenta que o que direciona a criação de um geoparque é o apelo geológico e sua conservação. Entretanto, essa perspectiva deve promover uma nova ordem de desenvolvimento econômico para toda região por meio do geoparque, unindo a proteção ambiental ao resgate, valorização e preservação da cultura local.

Dessa forma, o desejo é que o geoparque Caminhos dos Cânions do Sul traga melhorias a todas as comunidades locais. A preocupação é com comunidades tradicionais, para que se torne numa proposta diferenciada, como o objetivo de ir além da proteção do patrimônio geológico, e da biodiversidade, trazendo benefícios às populações locais e às pessoas que visitam o lugar.

Ao conduzir uma pesquisa com a comunidade remanescente do quilombo São Roque, Christóvão (2017) relata que as questões culturais da comunidade parecem indicar que a esta tem condições de se tornar uma referência para o geoturismo, e não apenas lugar de passagem para o geossítio Pedra Branca.

A autora verifica que seus habitantes mantêm um modo de vida diferente de outros grupos sociais, seja na cooperação social e na ligação essencial com a natureza, em uma relação de interação e reverência com os ciclos da natureza, ou seja, nas festas, nas práticas agrícolas, na música, nos modos de fazer e nas atividades desenvolvidas remetem à cultura de seus antepassados (CHRISTÓVÃO, 2017).

O trabalho Steuernagel (2011) com o título “Entre Margens e Morros: A geografia narrativa dos filhos da Pedra Branca”, em que apresenta a forma como as falas dos moradores contam sua especificidade geográfica, histórica, cultural e política é outra importante referência de pesquisa de como aproveitar o conhecimento local para atrair turistas para além da contemplação das belezas do patrimônio geológico do geossítio Pedra Branca.

No geral, o respeito às populações tradicionais ao estabelecer um geoparque, aqui especificamente um geossítio, é uma forma de agregar valor ao geoturismo. Em um estudo de diagnóstico da relação entre as comunidades do Horto e do Pontal de Santa Cruz com seus geossítios do Geoparque Araripe, Moura-Fé et al, (2019), relata-se que a instalação de um cruzeiro no geossítio Pontal da Santa Cruz, colocado graças à crença da população na existência de criaturas místicas, deu início à exploração turística da área e proporcionou o desenvolvimento do geoturismo.

Os mesmos autores expõem que faltam conhecimentos para muitos moradores das comunidades estudadas, como saber o que são os geossítios e como pode se dar a relação entre esses locais e as comunidades. Pontuam ainda que uma forma de aproximação seria desenvolver projetos educacionais com objetivos voltados para as especificidades dos lugares e das comunidades.

A comunidade remanescente de quilombo São Roque possui uma série de características marcantes que se forem valorizadas podem vir a contribuir com o geoturismo, pois, além das belezas naturais, o quilombo possui um diferencial, tendo em vista sua história material e imaterial única. Pesquisas como de Ferndandes, Brustolin e Teixeira (2005), Steuernagel (2011), Martins (2015), Crsipim (2017) e Christovão (2017) entre outras, mergulharam na memória e fortalecem os laços com a história da comunidade e de seus habitantes. Como já registrado, essa história está estreitamente ligada ao geossítio Pedra Branca.

2.4 Geoconservação e a comunidade quilombola no território do Geoparque

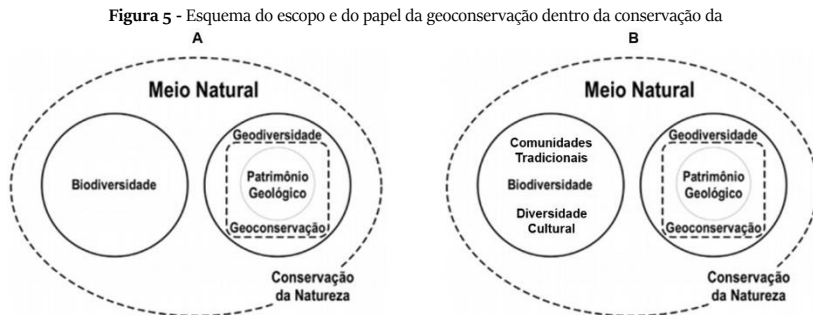
A geoconservação tem como objetivo preservar a diversidade natural de significativos aspectos e processos geológicos, formas de paisagem e de solos, garantindo a sua evolução natural (SHARPLES, 2002; BRILHA, 2005; JORGE; GUERRA, 2016). Para Sharples (2002 apud PEREIRA, 2010

p. 22), a geoconservação pode ser definida como “a conservação da diversidade de feições geológicas (substrato rochoso), geomorfológicas (geoformas) e pedológicas, incluindo suas combinações, sistemas e processos, em função dos seus valores intrínsecos, ecológicos e patrimoniais.”

Baseado nos trabalhos de Brilha (2005) e Pereira (2010), foi elaborado um esquema do papel da geoconservação perante a conservação da natureza, mas não considera o meio cultural, como as comunidades tradicionais nem a diversidade cultural dos meios (figura 5).

Já que as comunidades locais/tradicionais têm papel importante na geoconservação, devem estar inseridas em qualquer plano ou esquema que vise à conservação da natureza.

As comunidades conhecidas como tradicionais podem ser definidas como aquelas que “apresentam um modelo de ocupação do espaço e uso dos recursos naturais voltado principalmente para a subsistência, [...] baseado em uso intensivo de mão de obra familiar, tecnologias de baixo impacto derivadas de conhecimentos patrimoniais e, normalmente, de base sustentável (ARRUDA, 1999 p. 79).



Fonte: Adaptado de Pereira, 2010, Org: Os autores, 2019.

A comunidade remanescente de quilombo São Roque enquadra-se dentro desta definição, pois faz o uso sustentável da terra. O conceito de sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável vem sendo muito discutido dentro da academia, e a implantação do geoparque deve caminhar lado a lado com as bases deste conceito. Assim, Viana (1999 p.241) destaca

que “qualquer ação que pretenda ter coerência com o ideário da sustentabilidade deve estar baseada no saber das populações tradicionais”.

Dessa forma, considera-se que as comunidades inseridas dentro do projeto do Geoparque precisam ser escutadas e ter a sua participação efetiva garantida para que suas demandas sejam levadas em consideração nesse processo. Essa prerrogativa foi registrada em visita à comunidade na fala do líder comunitário.

Ao mencionar sobre o projeto do geoparque ele diz que a comunidade não é contrária, mas alerta que deve ser feito de forma coerente e respeitosa para com a comunidade e que traga benefícios para os que ali vivem. Porém, salienta que não aceitariam a entrada de um sistema que seja apoiado nas relações de opressão da sociedade capitalista.

Outro aspecto colocado por Viana (1999) é que em geral a participação das comunidades tradicionais nos processos de decisões acaba tendo um caráter cosmético ou utilitarista, sem necessariamente os saberes da comunidade serem levadas efetivamente em consideração.

A não participação das comunidades tradicionais e o não reconhecimento de sua cultura nos processos de institucionalização de áreas com finalidade de parques ou geoparques, por exemplo, aparecem muitas vezes como antagônicas às necessidades de proteção da natureza, sendo elas as que mais se destacam e as únicas dentro do sistema globalizado que chegam a desenvolver o manejo de um ambiente sustentável (ARRUDA, 1999).

É importante ressaltar novamente que o território da comunidade está inserido dentro de duas unidades de conservação. Tais unidades são o principal mecanismo para a conservação da biodiversidade e, atreladas ao conceito de geoparque, são ainda bons mecanismos para a geoconservação.

Deve-se levar em consideração que a sobreposição dos parques nacionais com o território quilombola gerou conflitos entre estes. Porém, se uma das intenções é a conservação dos locais, as comunidades que vivem dentro destas UCs são as mais indicadas para fazer o manejo sustentável

da área (ARRUDA, 1999; HANAZAKI, 2003). Assim, a legislação deveria passar a permitir que as populações tradicionais possam viver em UCs de proteção integral.

Deve-se não somente pensar na parte biológica, mas também na parte histórica e antropológica, as histórias orais passadas de geração em geração a mais de 150 anos de existência da comunidade, encaixam-se na questão da geoeducação, um dos pilares de desenvolvimento de um geoparque, o saber local deve ser valorizado (CUNHA, 1998).

As comunidades tradicionais adotam práticas e modo de vida relevantes para a proteção do ambiente e manutenção da diversidade biológica, de modo que Viana (1999) destaca dois componentes básicos para o envolvimento sustentável das comunidades:

O envolvimento sustentável tem dois componentes básicos. Primeiro, as ações voltadas para a transformação da realidade devem fortalecer o envolvimento das relações das sociedades com os ecossistemas locais. No caso de populações tradicionais, que merecem atenção diferenciada, devem ser respeitados os seus direitos à propriedade e ao manejo dos ecossistemas naturais. Devem ser valorizados e aprimorados os sistemas tradicionais de manejo dos recursos naturais, buscando uma maior sustentabilidade e produtividade (VIANA, 1999 p. 243).

Também se observa dentro do território quilombola alguns conflitos que ameaçam a geoconservação, como questões de silvicultura e pecuária extensiva, assim como implementação de casas secundárias na região para turismo, por ser uma região muito atrativa neste segmento. Frente à globalização e a um sistema expansivo como o capitalismo, conservar o patrimônio geológico, assim como o cultural é trabalho árduo para aqueles que se empenham nessas atividades.

O desenvolvimento da humanidade sempre esteve ligado à utilização de recursos naturais. Desde o surgimento do desejo e da necessidade de utilização, com a conseqüente modificação dos territórios entes inexplorados, passando pela contínua modernização e inovação dos métodos de

intervenção do homem no meio, esse modelo de desenvolvimento foi causando danos e impactos, muitas vezes irreversíveis, no ambiente modificado (FABRICIO, 2015, p.17). As comunidades tradicionais têm papel fundamental quando se trata de conservar e desenvolver com sustentabilidade um certo espaço geográfico. Seus conhecimentos e sua relação com o meio ambiente em que estão inseridos apresentam-se contrários às práticas das sociedades “modernas” que vivem nos centros urbanos. Deve-se, assim, olhar para estas comunidades e se espelhar nos seus hábitos e costumes em busca de um futuro sustentável no planeta Terra.

3 Considerações finais

Observam-se alguns trabalhos produzidos no âmbito do projeto geoparque Caminhos dos Cânions do Sul no que se refere à geodiversidades no território. Entretanto, há pouca discussão a respeito da inserção das comunidades tradicionais existentes na área.

Deste modo, o objetivo deste trabalho analisar a importância das comunidades tradicionais para o geoturismo e geoconservação dentro de geoparques, utilizando como ponto de análise a comunidade remanescente de quilombo São Roque.

Considera-se que a implementação deste projeto de geoparque pode trazer avanços sociais para a comunidade, desde que o seu território seja considerado e as demandas apresentadas pelos atores que ali vivem sejam parte do processo, respeitado o território e as demandas deste povo.

O projeto deve ser inserido de forma que contemple as necessidades destes povos pouco reconhecidos pelo Estado e por vezes visto como inimigo pelo setor privado, que os veem como entraves para o “desenvolvimento”.

Desta maneira, considera-se que a efetivação do projeto do geoparque Caminhos dos Cânions do Sul deve ser pautada no respeito ao território, ao modo de vida, à cultura e às manifestações das populações

locais/tradicionais ao estabelecer este projeto. Entende-se que esta é uma forma de agregar valor ao geoturismo e à geoconservação, realçando na população o sentimento de pertencimento e identidade, e diante dessa perspectiva almejar o resultado na melhora da qualidade de vida de seus habitantes. Espera-se que este seja o caminho a se seguir na formação do geoparque Caminhos dos Câninos do Sul.

Referências

AROUCA GEOPARK. Declaração de Arouca. In: **Anais do Congresso Internacional de Geoturismo**, Arouca, Portugal, 9 a 13 de nov. de 2011. Disponível em: http://www.cmarouca.pt/portal/images/stories/noticias/geoparque/declaracao%20de%20arouca_pt.pdf. Acesso em: 15 de out. 2019.

ARRUDA, Rinaldo. Populações Tradicionais” E A Proteção Dos Recursos Naturais em Unidades de Conservação. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 5, n. 2, p.79-93, 1999.

BARBOSA SPAOLONSE, Marcelo. Desamparados nas grotas do estado: os contratempos da sobreposição entre o território quilombola de são roque e os parques nacionais de aparados da serra e da serra geral. **Ruris** - revista do centro de estudos rurais - unicamp, v. 7. 2013

BOGGIANI, Paulo César. A aplicação do conceito de Geoparque da UNESCO no Brasil e relação com o SNUC –Sistema Nacional de Unidades de Conservação. **Revista Patrimônio Geológico e Cultura**, v. 1 n.1 junho, 2010

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução: NEWTON ROBERVAL EICHEMBERG. EDITORA: CULTRIX - São Paulo, 1996.

NUER/ Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas. **Boletim Informativo**. v.2, n.2. Florianópolis, NUER/ UFSC, 2005.

NUER Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas. **Boletim Informativo**. Fundação Cultural Palmares - v. 1, n. L 2 ed, 1997- Florianópolis: UFSC, 1997

BRASIL. PORTARIA Nº 1.483, DE 3 DE SETEMBRO DE 2018. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 186, p. 1-74, 2018.

BRILHA, José. **Patrimônio geológico e geoconservação**: a conservação da natureza na sua vertente geológica. São Paulo: Palimage editora, 2005, 190p.

CABRAL, Nájila Rejanne Alencar Julião; SILVA, Adeildo Cabral da. Análise do patrimônio natural e cultural do Geopark Araripe/CE a partir da legislação ambiental pertinente. **Revista Olam**. Rio Claro: UNESP, 2012.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. Paz&Terra, 9ª ed. 2018. 344 p.

CHRISTÓVÃO, Sílvia Regina Teixeira. **Festa, música e memória na Comunidade Quilombola de São Roque (SC) e os vetores de uma identidade étnica como demarcação de território e pertencimento**. 2017. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

CPRM – **Serviço Geológico do Brasil**. Disponível em: <http://www.cprm.gov.br/publique/Gestao-Territorial/Gestao-Territorial/Projeto-Geoparques-5416.html>. Acesso em: 04 out. 2019.

CRISPIM, Paola Vaz Franco. **Comunidades quilombolas na região sul de Santa Catarina**: resistências e lutas. UNESC, 2017. 45 p. Trabalho de Conclusão do Curso (História) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2017.

DALPIÁS, Jucélia Tramontin; LADWIG, Nilzo Ivo; CAMPOS, Juliano Bitencourt. Projeto Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul: fomentando conhecimento, valorização e desenvolvimento territorial sustentável. In: LADWIG, Nilzo Ivo; CAMPOS, Juliano Bitencourt (org.). **Planejamento e gestão territorial**: o papel e os instrumentos do planejamento territorial na interface entre o urbano e o rural. Criciúma (SC): UNESC, 2019. Cap. 8.

DIAS, Darlan Airton. **Conflitos socioambientais decorrentes da presença humana em unidades de conservação**: estudo de caso da Comunidade Quilombola São Roque, nos Parques Nacionais de Aparados da Serra e da Serra Geral. 2010. 291 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais Conflitos, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

DIAS, Darlan Airton; MENEZES, Carlyle Torres Bezerra de. Sobreposição entre Unidades de Conservação e Territórios Quilombolas: Uma Análise Constitucionais. In: PREVE,

- Daniel Ribeiro; ENGELMANN FILHO, Alfredo; CAMPOS, Juliano Bitencourt (org.). **Patrimônio cultural, direito e cidadania**. Erechim: Habilis, 2013. p. 185-217
- FABRICIO, Ana Carolina Baggio. **Turismo, meio ambiente e sustentabilidade**. Curitiba: InterSaberes, 2015. – (Série Desenvolvimento Sustentável).
- FERNANDES, Ricardo Cid; BRUSTOLIN, Cíndia; TEIXEIRA, Luana. Relatório Antropológico: **A comunidade São Roque**. *Boletim Informativo NUER*, Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 131-186, 2006.
- FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades re-manescentes (1532-2004) 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2017. 159 p.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. Rio de Janeiro Atlas 2019
- GODOY, Michel Marques; BINOTTO, Raquel Barros; WILDNER, Wilson. Geoparque Caminho dos Cânions do Sul (RS/SC): **Proposta**. Porto Alegre: CPRM, 2012. 36 p.
- Gonçalves, Teresinha Maria. (2014). Habitar: Casa como contingência da condição humana. **Revista INVI**, 29(80), 83-108.
- HANAZAKI, Natalia. Comunidades, conservação e manejo: o papel do conhecimento ecológico local. **Biotemas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 23-47, jan. 2003.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades – Santa Catarina. 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/urussanga/historico>>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- JORGE, Maria do Carmo Oliveira; GUERRA, Antônio José Teixeira. Geodiversidade, Geoturismo e Geoconservação: Conceitos, Teorias e Métodos. **Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.151-174, 2016.
- LITTLE, Paul Elliott. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico**/Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 251-290 Brasília, 2002-2003.

- MACHADO, Gustavo Bittencourt. Da identidade de resistência à identidade de projeto no Território do Sisal (Bahia): o caso da APAEB-Valente. XLIV **Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural**. 44oed.Brasília: Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural, 2006, v. 1, p
- MARTINS, Ramon Generoso et al. Os saberes e práticas agrícolas de ontem e de hoje na comunidade quilombola de São Roque/Praia Grande-SC. **VIII MICTI**. Santa Rosa do Sul, nov., 2015.
- MOREIRA, Jasmine Cardozo; HEVIA-MELENDZ, Guillermo. Usando o patrimônio geológico para atrair turistas: o geo-turismo no Brasil (Paraná) e Espanha (Aragon). **GEOUSP**, n. 32, p. 123-139, 2012.
- NATIONAL GEOGRAPHIC SOCIETY, **Geotourism Principles**. Disponível em: [http://www.nationalgeographic.com/travel/sustainable/pdf/geotourism_character_template .pdf](http://www.nationalgeographic.com/travel/sustainable/pdf/geotourism_character_template.pdf) Acesso em 15 out. 2019.
- PEREIRA, Ricardo Galeno Fraga de Aratújo. **Geoconservação e desenvolvimento sustentável na Chapada Diamantina (Bahia - Brasil)**. 2010. 318 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Especialidade em Geologia, Escola de Ciências, Universidade do Minho, Minho, 2010.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo (SP): Ática, 1993.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil** – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- RONSANI, Gilberto. **Praia Grande: cidade dos canyons, 180 anos de história**. 2. ed. Praia Grande, SC: Do autor, 2000. 171 p.
- RUCHKYS, Úrsula Azevedo. **Patrimônio geológico e geoconervação no Quadrilátero Ferrífero, Minas Gerais**: potencial para a criação de um geoparque da UNESCO. Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Tese de Doutorado. 2007, 211p.
- SANTOS, Adalberto Silva. Resistências culturais como estratégias de defesa da identidade. In: IV **ENECULT**, 2008, Salvador. IV ENECULT, 2008.

- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.
- SHARPLES, Chris. **Concepts and principles of geoconservation**. Published electronically on the Tasmanian Parks & Wildlife Service. 2002. Disponível em: <https://dpi-pwe.tas.gov.au/Documents/geoconservation.pdf>
- SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa;
- CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 77-116.
- SUNG, Chen Lin et al. O processo de governança na construção do Projeto de Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul – Brasil. **Caderno de Geografia (PUC MINAS)**, v. 29, n. 59, p.1042-1063, jun. 2019.
- STEUERNAGEL, Maicon Silva. Entre Margens e Morros: **geografia narrativa dos Filhos da Pedra Branca**. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Paraná, Dissertação de Mestrado, 2010.
- TOMASI, Rodrigo von Mengden. **Desenvolvimento regional sustentável com base no turismo: a proposta do Geoparque dos Canyons do Brasil**. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- UNESCO. **International Network of GEOPARKS**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/natural-sciences/environment/earth-sciences-and-geoparks/araripe-unesco-global-geopark/>. Acesso em 04 out. 2019.
- VIANA, Virgílio Mauricio. Envolvimento sustentável e conservação das florestas brasileiras. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 5, n. 2, p.241-244, 1999.

Capítulo 8

Processo de escolarização indígena Mêbêngôkre-Kayapó Gorotire ¹

Indigenous schooling process Mêbêngôkre-Kayapó Gorotire

Leni Barbosa Feitosa ²

Idemar Vizolli ³

1 Introdução

Ao tecer o processo histórico da educação escolar indígena no Brasil, depreende-se que a escolarização nas comunidades indígenas é apresentada em vários contextos e diferentes períodos históricos. Todavia há de se destacar o ponto de intersecção entre elas: o contato com os não indígenas.

Contato que estabeleceu a “implantação de projetos escolares para populações indígenas”, a partir dos primeiros “agentes coloniais no Brasil”, em três perspectivas educacionais: assimilação (1500-1909), integração (1910-1987) e reafirmação identitária (1988 presente até os dias

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

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PPGEA) – Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente permanente da Secretaria Estadual de Educação do Pará e Secretaria Municipal de Redenção-PA. Link do lattes: <http://cnpq.br/0589352756684181>. Link do ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7333-5264>. E-mail de contato: lenifeitosa@uft.edu.br.

³ Doutor em Educação pela Programa de Pós Graduação em Educação-Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente permanente do programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PPGEA) - Universidade Federal do Tocantins – PPGE e PPGEA. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/2358634787077252>. Link do ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7341-7099>. E-mail de contato: idemar@uft.edu.br

atuais), sendo as duas primeiras entrelaçadas à evangelização dos grupos indígenas (SILVA; AZEVEDO, 2004, p. 149).

Turner (1993) menciona que as primeiras tentativas de contato dos *Kuben*⁴ com os Mëbêngôkre ocorreram no século XVII. Conquanto, segundo Demarchi (2014), as relações entre eles iniciaram-se de fato a partir do século XIX com a vinda da missão dominicana dirigida pelo Padre Frei Gil Vilanova a região sul do estado paraense.

Nesse cenário, objetivando contatar os Mëbêngôkre “índios bravos”, foram realizadas longas marchas para ir ao encontro deles a partir de 1896, cujo cerne era apresentar a proposta de implantação do Centro Catequético Indígena em Conceição do Araguaia-PA para evangelizá-los, sobretudo as crianças ensinando-as desde cedo “a bem viverem” (SANTOS, 1996, p. 47).

De acordo com Santos (1996), muitos grupos Mëbêngôkre da região aceitaram integrar a proposta catequética e ao ensino escolar ofertado pela missão. Contudo, cabe-nos as seguintes inquires: o limiar da educação escolar dos Mëbêngôkre Gorotire ocorreu a partir deste contato? Como sucedeu a escolarização para esse grupo indígena? Nesse contexto, este artigo objetiva deslindar o processo escolar na comunidade Gorotire, no intuito de identificar os agentes sociais e institucionais que participaram e participam da educação escolar na aldeia, elencando fatores que contribuíram no processo de implantação e implementação da escola, bem como relacionar a historicidade da escolarização com as políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena, a partir dos instrumentos legais oriundos da Constituição Federal de 1988, à luz da História Oral Temática, com 14 participantes, 9 Mëbêngôkre e 5 não indígena, e análise documental constituída no âmbito municipal e estadual.

A pesquisa foi realizada com respeito aos procedimentos institucionais e éticos estabelecidos para a pesquisa científica em territórios e com populações indígenas, obtendo o parecer de mérito da consultoria *ad hoc* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

⁴ Como os Mëbêngôkre denominam os não-indígenas.

(CNPQ) nº 01300.011629/2017-10, autorização para ingressar na terra indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) nº 110/AAEP/PRE, parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) nº 2.292.354 e da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP) nº 2.451.312.

Os Mëbêngôkre, mais conhecidos como Kayapó, são indígenas falantes do tronco linguístico Macro-Jê, da família Jê. Habitam territórios ao sul do estado do Pará e ao norte do estado do Mato Grosso, no planalto do Brasil Central, em áreas de transição entre a floresta tropical e o cerrado, fazendo parte da Amazônia legal (LEA, 2012). Os territórios são representados por uma população de oito mil indígenas Mëbêngôkre (CENSO, 2010).

Os Gorotire habitam a Terra Indígena (TI) Kayapó, território regularizado, homologado, demarcado administrativamente e classificada como tradicionalmente ocupada⁵, por meio do Decreto Presidencial nº 316/1991, compreendendo uma área territorial de 3.284.004,9719 ha. A aldeia Gorotire foi constituída em 1937, quando o grupo indígena se fixou às margens do Rio Fresco, afluente do Rio Xingu, onde permanecem até hoje, possuindo uma população estimada em 980 Mëbêngôkre Gorotire, sendo considerada a maior comunidade indígena, em número de habitantes, da TI Kayapó (FUNAI, 2016).

A aldeia localiza-se a 70 km do município de Cumaru do Norte-PA, e conta, atualmente com a oferta da educação infantil, ensino fundamental e médio, respectivamente, na Creche Prítôkre e Escola Municipal de Ensino Fundamental Kanhôk, ambas localizadas no território Gorotire. A educação infantil e ensino fundamental são gerenciados pela Secretaria Municipal de Educação, e o ensino médio pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC-PA), em parceria com o município, que se integram administrativamente na diligência de ofertar a educação escolar substanciada nos princípios que a norteiam em territórios indígenas: bilingue, específica, diferenciada e intercultural.

⁵ Direito originário dos povos indígenas (FUNAI, 2016).

2 Da oralidade à escrita: do Pé de Manga à Escola Prítikôre

De acordo com as reminiscências de Kamrôre Kayapó (2017)⁶ a escolarização na aldeia Gorotire inicia em “1973” pela missão, “na sombra [...] onde é o pé de manga é lá que a gente estudava”, fala também corroborada por Mry-re Kayapó (2017)⁷ “dava aula embaixo do pé de manga”. A missão mencionada não é a mesma liderada por Frei Gil de Vilanova, tampouco pela igreja católica, mas pela a missão protestante, como menciona Camatho (2017)⁸: “a primeira escola que eles tiveram, faz muitos anos, foram os evangélicos que começaram por lá [...], a MICEB”.

A Missão Cristã Evangélica do Brasil (MICEB) foi fundada em 1967 e registrada no cartório em Belém, capital do estado do Pará. Conquanto a história missionária no Brasil teve início em 1923, quando ainda eram ligados à organização da Unevangelized Fields Mission (UFM), órgão internacional dirigente da Missão de Evangelização Mundial que designou vários missionários estrangeiros para as comunidades indígenas da Amazônia brasileira (MISSÃO, 2018).

Inglez de Sousa (2001) elucida que a MICEB estabeleceu relações pacíficas com os Mëbêngôkre Gorotire a partir da fixação territorial do grupo às margens do rio Fresco na década de 1930, onde permanecem até hoje. Justifica a relação branda em virtude dos Gorotire já terem estabelecido contato com os dirigentes do Serviço de Proteção do Índio (SPI), mas sobretudo, pela atuação na assistência na área de saúde, em vistas das epidemias fatais contraídas no contato com os *Kuben*, que segundo Cohn (200) foram negligenciadas pela instituição. A educação escolar não contemplava o cerne das atividades da missão, todavia Inglez de Sousa (2001, p. 248) menciona que o ensino da língua Mëbêngôkre ofertada por eles, “era um apoio à pregação que faziam” e, mesmo

⁶ Entrevista cedida a LBF em 16/08/2017. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

⁷ Entrevista cedida a LBF em 16/08/2017. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

⁸ Entrevista cedida a LBF em 04/08/2017. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

havendo normativas educacionais institucionalizados pelo órgão responsável para operacionalizá-la, a FUNAI parece ter “ficado de fora”, uma vez que a missão mantinha a escola. Nesse contexto, Tumre Kayapó (2017)⁹ relata que:

[...] meu pai disse que a FUNAI não gostava dos missionários, porque disse que tão atrapalhando a nossa cultura, porque disse que a gente ia vivendo na nossa cultura, na nossa crença, na nossa mito, então quando os americanos chegou [...] veio com a história de Jesus Cristo [...], aí FUNAI disse que isso não é justo, estão atrapalhando a cultura do povo Kayapó, então eles, os evangélicos mais FUNAI, nunca deram certo.

Grizzi e Silva (1981, p. 16) mencionam que educação escolar “jamais é neutra”. E no contexto missionário, percebe-se com nitidez que a educação escolar ofertada aos Gorotire pela MICEB tencionava “promover e incentivar o crescimento e fortalecimento da igreja evangélica através da conversão de pessoas”, seguindo em consonância com as diretrizes vigentes da missão (MISSÃO, 2018).

Ao entrelaçar o ensino escolar ao religioso, Ngreiba Kayapó (2017)¹⁰ diz que no período escolar “tinha aula de religião, fazia uma oração e pregava a palavra de Deus [...]. Depois que terminava a aula ia pra igreja. Gostava de aprender sobre Jesus [...] somos evangélicos”.

No que concerne ao ensino escolar instrumentalizado pela missão evangélica, ainda sob a sombra do pé de manga, Bepmeti Kayapó (2017) expressa que as aulas da língua do grupo eram sistematizadas com a professora, “missionária americana”, que tinha um pequeno quadro negro, a qual posicionava em um local em que todos os estudantes pudessem visualizar. O diálogo entre eles, professora e estudantes, ocorria exclusivamente na língua Mêbêngôkre, dessa maneira a professora fazia-lhes perguntas e incentivava-os a escrever a palavra proferida no pequeno quadro, “nós estudava só com giz, naquele tempo não tinha caderno, não

⁹ Entrevista cedida a LBF em 11/08/2017. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

¹⁰ Entrevista cedida a LBF em 10/08/2017. Autorizado a menção do nome da participante no texto.

tinha caneta e nem lápis, tem só um quadro pequena que nós escreveu, mas logo apagou, aí como nós estuda? apagou, acabou” (BEPMETI KAYAPÓ, 2017).

Kamrôre Kayapó (2017) elucida que somente após quatro anos do início das atividades escolares na aldeia, a missão com ajuda dos Mëbêngôkre Gorotire construiu a primeira estrutura física da escola, em “1977”, denominando-a de Prîtôkre. Mry-re Kayapó (2016)¹¹ relata que ela era de “palha [...], tábua cortada e enfiada no chão”, explicando que o nome da escola fazia homenagem ao cacique da época, “uma liderança que luta e protege o nosso povo”. Tumre Kayapó (2016)¹² diz que a localização da escola Prîtôkre era “[...] perto da igreja”. Isso pressupõe que mesmo com a mudança do local do espaço escolar na aldeia, a intenção da missão permanece a mesma, articular o ensino escolar à religião praticada por eles.

Camatho (2017) elucida, com base em sua vivência docente em outras aldeias Mëbêngôkre, que a escola não era institucionalizada, assim específica o ambiente escolar como uma “[...] escolinha informal que a gente dava aulas sem dizer você tem essa nota, você segue as regras da secretaria, a gente dava aula por conta, porque eles mesmo pediram, porque se você está morando aqui você pode tomar de conta da educação”.

Mesmo sendo uma escola informal, nota-se que a escola se constitui um espaço agradável para os Mëbêngôkre uma vez que “era praticamente uma brincadeira, uma diversão para eles [...]”, sobretudo porque a educação “partia das próprias coisas deles” (CAMATHO, 2017). Mry-re Kayapó (2016) relata que as aprendizagens na escola consistiam sobre as “letras, nomes dos bichos, nome das árvores [...], tudo na nossa língua”. Tumre Kayapó (2017) exemplifica: “a gente fala macaco que é *Kukore* aí nós vai fazer no quadro as letras”.

Ao tratar das aprendizagens na língua Mëbêngôkre, Tumre Kayapó (2017) diz que a professora missionária sabia falar muito bem a língua do

¹¹ Entrevista cedida a LBF em 22/11/2016. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

¹² Entrevista cedida a LBF em 22/11/2016. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

grupo indígena, ressaltando que “ela fala mais do que o índio”, acrescentando que “fiquei imaginando: como eles aprendem? eles vieram escrevendo bem, fala bem [...] ele fala muito bem”. Falas também corroboradas por Mry-re Kayapó (2017), Ngreiba Kayapó (2017) e Kamrôre Kayapó (2017). Para Mry-re Kayapó (2017)¹³, o domínio de sua linguagem favoreceu o aprendizado da escrita e, desta forma, assevera que a missionária “ensinou muita coisa da língua [...] Ela sabia tudo de Kayapó”.

Ao relatar as aprendizagens Mry-re Kayapó (2017) fala que a missionária “era uma boa professora”, agregando que a sala de aula era cheia de estudantes e que homens e mulheres estudavam na mesma turma, mas separados por gênero, “homem era para um lado e mulher para outro”, explicando que as mulheres não aceitava ser “tudo misturado [...]. E isso é da cultura!”.

No mesmo ano da construção da escola Prïtkôre, o Summer Institute of Linguistics (SIL) em parceria com FUNAI e MICEB publicou a primeira edição experimental da Cartilha 1, 2 e 3 *Me Banhõ Pi'òk* (Livro de Apoio Kayapó). Ferreira (2001, p. 79) menciona que a série de cartilhas foi “destinada à alfabetização dos Kayapó na língua nativa” sendo, “ilustrativa da tendência da Funai, que edita materiais didáticos para os programas de educação bilíngue a partir do modelo do SIL” e, desta forma apresentará a língua materna do grupo, seguido de sua tradução em português.

Sobre as cartilhas *Me Banhõ Pi'òk*, Tumre Kayapó (2017) explica que elas foram vislumbradas pelo grupo indígena como “novidade”, sobretudo porque antes “tinha que olhar e aprender”, fazendo menção ao processo de ensino e aprendizagem operacionalizado sob a sombra do pé de manga.

Ngreiba Kayapó (2017) relata que “no tempo da escola Prïtkôre [...] só estudava as cartilhas 1, 2 e 3 [...] cada cartilha era uma sala”. A aula iniciava quando “tocava o sino” e cada estudante dirigia-se a sua sala. O uso das cartilhas servia de parâmetro de aprendizagem da escrita e leitura da língua do povo Mëbêngôkre, bem como para o prosseguimento de

¹³ Entrevista cedida a LBF em 16/08/2017. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

estudo uma vez que “quem passou da cartilha 1, vai para outra sala, cartilha 2 e depois cartilha 3”.

Tumre Kayapó (2017) refere que nessa época “não tinha nenhum índio que sabe falar português, era tudo na língua Kayapó”. Fato, que suscitou a FUNAI em “1980” a enviar professores não indígenas para ensiná-los a língua portuguesa, equalizando ao propósito da instituição, sob a justificativa de que “tinha que aprender o português pra ajudar a nossa família [...]. “Se nós aprender só na nossa língua com vai conversar com o branco, pra saber o que vamos fazer pra resolver outra coisa?” (KAMRÔRE KAYAPÓ, 2017).

As práticas pedagógicas eram planejadas e executadas em conjunto, missão e FUNAI, ocasião também elucidada por Mry-re Kayapó (2016), “nessa época a FUNAI estar junto com o pessoal da missão, ensinando junto”. Coube à missão a incumbência de alfabetizá-los na língua Mëbêngôkre, como já faziam e, aos profissionais de educação da FUNAI a responsabilidade de ensiná-los a falar, escrever e a ler em português e nessa sistematização operacional, os Gorotire gostaram, sobretudo porque “tinham muito interesse em aprender o português” para “negociar melhor com o kuben e fazer compras sem que fossem enganados” (INGLEZ DE SOUSA, 2001, p. 252).

Na implementação do modelo educacional bilíngue, Kamrôre Kayapó (2017) explica que “aprender português foi muito difícil”. E como a língua Mëbêngôkre “também é muito difícil”, ressalta que “aprender as duas” foi “mais difícil ainda”. Camatho (2017) condiz com esse entendimento, explicando que “aprender a escrever e ler em sua língua é muito difícil” e, à vista disso “leva muito tempo”. Conquanto ao se tratar da oralidade, “eles falam perfeitamente”, até mesmo “te corrige quando está falando errado”, isso porque “eles aprendem oralmente e sabem o som e a pronúncia da palavra”.

Com a implantação do ensino bilíngue na aldeia, as cartilhas de alfabetização *Me Banhõ Pi'ók* 1, 2 e 3, continuaram sendo utilizadas, sobretudo no fomento pedagógico nas notas de rodapé que constam a

tradução textual em português, como menciona Kamrôre Kayapó (2017) “tinha as histórias do peixe, do mato, mas tudo em português”.

Ao entrelaçar o bilinguismo, muitas dificuldades foram enfrentadas, principalmente as relacionadas com o entendimento das línguas reverberadas no ambiente escolar, Mëbêngôkre e português. De acordo com Kamrôre Kayapó (2017), “os professores não sabiam falar em Kayapó, ele só fala em português. E nós não sabia o que eles falava [...]. Demorou muito, mas nós aprendeu o português, e eles também aprendeu o Kayapó”.

3 A tríade: escola, garimpo e madeira

No início da década de 1980, “a pressão sobre o território Kayapó aumenta [...] especialmente devido aos garimpos e ao corte de madeira na região”. O garimpo foi instalado a poucos quilômetros da aldeia e aglomerava “milhares de trabalhadores”, sendo que “parte do garimpo invadia a área indígena” configurando inicialmente um ambiente hostil aos Mëbêngôkre Gorotire (INGLEZ DE SOUSA, 2001, p. 253).

Ao mesmo tempo, relata ainda o autor, “começa a retirada clandestina de madeira na área Kayapó por fazendeiros da região”. E, mesmo havendo apreensões pela FUNAI de madeira e ouro, os Mëbêngôkre foram convencidos “pelos próprios funcionários do órgão” a aprovarem essas atividades, apresentando razões pelo qual “o dinheiro e as mercadorias [...] iriam melhorar muito a qualidade de vida dos índios”.

Kamrôre Kayapó (2017) relata que o recurso financeiro que subsidiou a construção da escola Kanhök em “1983”, após os missionários terem ido embora da aldeia, foi o da madeira e do ouro. Tumre Kayapó (2017) menciona que “no tempo do mogno, extração de madeira, os caciques pediram para fazer escola para a comunidade, porque a escola Pritkôre tá acabando, aí fizeram essa escola aqui, que se chama Kanhök”.

A nova escola recebeu o nome de Kanhök em homenagem ao cacique da época “uma liderança muito famosa, respeitada e articuladora [...] quando deu esse nome pra escola, ele era vivo ainda e ficou muito feliz...

ele faleceu, mas seu nome tá lá representando a escola” (TUMRE KAYAPÓ, 2017).

Com o “alto volume de recursos disponível para os índios”, acrescidos de sugestões de “pessoas ligadas” a eles, as lideranças Mëbêngôkre Gorotire passaram a contratar diversos “funcionários Kuben”, incluindo professores para atuar na escola Kanhök, além daqueles que já estavam lotados na aldeia contratados pela FUNAI. Nesta época, houve um “esquema” de contratação, que além das lideranças indígenas, também eram realizadas pelos madeireiros e garimpeiros que atuavam na área indígena (INGLEZ DE SOUSA, 2001, p. 254)

Ngreiba Kayapó (2017) menciona que “quando fez a escola Kanhök”, começou a estudar várias disciplinas, dentre elas, “Matemática e Português”. Ela ainda enfatiza que gostava da “disciplina de Português”, justificando a predileção por ansiar “aprender a falar português e conhecer a sociedade dos outros”.

Segundo as narrativas orais, percebe-se que essa não era uma preferência exclusiva de Ngreiba Kayapó, mas de todos os estudantes da escola Kanhök, uma vez que comungavam dos mesmos objetivos de interagir com os *Kuben*, principalmente para lidar com os negócios da madeira e do garimpo. Contudo, o “interesse dos jovens Kayapó pelo garimpo”, bem como a “construção da estrada que ligava a aldeia às minerações” foram soberanas, levando muitos Mëbêngôkre a desistirem de estudar para se dedicarem às relações comerciais com os *Kuben* (INGLEZ DE SOUZA, 2001, p. 254).

A evasão escolar ocorrida neste período é relatada por Tumre Kayapó (2017) ao proferir que “no início tinha muito alunos, mas depois só tinha uns 20 alunos, depois veio acabando, até que um dia fica sem aluno e o professor fica aí, só cumprindo horário”. Analisando essa situação, diz ainda que a intermitência escolar também estava associada à baixa qualidade do ensino, ocasionada pela falta de qualificação docente, uma vez que os professores que “vinha para cá não era nem formado, era quem chegar”.

Contudo, Inglez de Souza (2001, p. 254) esclarece que ao passo que os jovens Mëbêngôkre Gorotire se distanciavam da rotina escolar, eles se aproximavam de atividades de aprendizagem do grupo indígena, envolvendo-se na luta pela demarcação do território e pela autonomia de gerenciar a extração dos recursos naturais realizados pelos madeireiros e garimpeiros.

Colocando em prática as aprendizagens da educação escolar, sobretudo as relacionadas aos conhecimentos dos *Kuben* mediadas pelo ensino de Português e Matemática, os jovens Mëbêngôkre Gorotire escolarizados assumiram a linha de frente dessas negociações, desempenhando “o papel de intermediação com as novas estruturas de negócio”.

O ambiente escolar que era considerado até esse momento como “um lugar vazio de significado” como expressa o ancião Benkati Kayapó (2017)¹⁴, começa a ocupar um espaço expressivo na aldeia e ser referenciado como o local de aprendizagem dos símbolos culturais dos *Kuben*, como relata Tumre Kayapó (2016), “estamos aprendendo muito na escola, pra lutar pelo nosso direito”. A escola “que a gente dava aula por conta [...] sem dizer a nota” e sem seguir “as regras da secretaria” é ressignificada e, em 1986¹⁵, inicia-se a institucionalização do ambiente escolar para emissão da certificação dos estudantes da escola Kanhök (CAMATHO, 2017).

O ensino ofertado compreendia o ensino primário da 1ª à 4ª série (hoje, anos iniciais do 1º ao 5º ano) (KÔKÔRÊTI KAYAPÓ, 2017; TUMRE KAYAPÓ, 2017). Mendes (2017)¹⁶ menciona que esse nível de ensino foi ofertado na escola Kanhök por “mais ou menos uns 30 a 33 anos”. Isso devido à educação escolar operacionalizada pela FUNAI para as comunidades indígenas prever em seus propósitos meramente a “promoção da educação de base apropriada ao índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”, ou seja, somente a oferta

¹⁴ Entrevista cedida a LBF em 15/08/2017. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

¹⁵ Embora tenha iniciado a institucionalização da escola Kanhök em 1986, a validação dos estudos só foi assegurada em 2015, por meio da Resolução nº 515/2015 do Conselho Estadual de Educação do Pará.

¹⁶ Entrevista cedida a LBF em 14/08/2017. Autorizado a menção do nome da participante no texto.

da alfabetização aos índios para compreensão dos valores da sociedade nacional (BRASIL, 1967, p. 1).

4 A escola para o bem viver: uma nova fase educacional a partir da CF 1988

Nas décadas de 1970 e 1980, a questão indígena obteve maior visibilidade no Brasil em virtude da articulação dos movimentos indígenas e indigenistas que, acrescidos do apoio da sociedade civil, uniram-se para reivindicar do Estado soluções resolutivas aos problemas vivenciados por eles, sobretudo os relacionados à educação escolar indígena.

Nesse contexto histórico, os líderes Mëbêngôkre também estiveram presentes na luta pelos direitos indígenas, como menciona Oliveira e Freire (2006). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve a legitimação da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos índios, substanciando uma educação escolar indígena alicerçada na diferença, especificidade, interculturalidade e bilinguismo. Todavia ao entrelaçar esses princípios com as narrativas orais, mostra-se que esse processo vem ocorrendo a passos lentos.

Em 1991, são vislumbrados os primeiros reflexos da CF/1988 no âmbito educacional, a federalização da educação escolar indígena, determinando ao MEC a competência para coordenar as ações referentes à educação, em todos os níveis e modalidades, aos povos indígenas, antes gerenciado pela FUNAI. Além disso, o Decreto Presidencial nº 26/1991, atribui sua execução as secretarias estaduais de educação e municípios, indicando a operacionalização em harmonia com as secretarias nacionais do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 1991). Em 1996, entrou em vigência a nova LDB por meio da Lei nº 9.394/1996. Nela, foram instrumentalizados os preceitos que tratam da educação escolar indígena, contempladas nos artigos 26, 32 § 3º, 78 e 79 (BRASIL, 1996).

Amparados nestes preceitos normativos, a SEDUC-PA, ainda em 1996, põe em prática o gerenciamento da educação escolar para os povos

indígenas da Amazônia paraense, contratando “13 professores” *Kuben* para ministrar aulas aos Mëbêngôkre (INGLEZ de SOUZA, p. 258).

Acerca dessas contratações, Moraes (2018)¹⁷ fala que foi um dos contratados para trabalhar na aldeia Gorotire, iniciando suas atividades laborais em 1997 na escola Kanhök. Além dele, também foi lotado outro professor, “Miguel”, para atuar na escola Kanhök, “nós ministrávamos aulas nas séries iniciais de 1ª a 4ª série”. Ao rememorar o período da prática docente na aldeia elenca que o maior desafio “foi aprender a língua do grupo para poder dialogar com eles”.

Com a prática docente substanciada, exclusivamente, na língua portuguesa, Tumre Kayapó (2016) relata que “era muito difícil de aprender assim [...] a gente não entendia direito o que ele fala e nem eles entende o que nós fala [...] mas, depois a gente já entendia e eles também”. Silva e Salanova (2001, p. 332) elucidam que os Mëbêngôkre “são predominantemente monolíngues” e, à vista disso, o ensino exclusivo em português dificultaria o processo educacional de ensino e aprendizagem uma vez que “os missionários nunca deram aulas de português” e a educação escolar ofertada pela FUNAI fundamentava-se no ensino bilíngue em parceria com a missão atuante na aldeia. Desse modo, a operacionalização da SEDUC-PA surge na aldeia como a primeira experiência escolar exclusiva na língua portuguesa.

Os professores contratados pela SEDUC-PA põem em prática o ensino escolar ministrando as aulas com o material didático recebido por essa instituição, a qual Inglez de Sousa (2001) menciona ser o mesmo utilizado na escola pública da cidade “sem qualquer adaptação aparente” e, dessa forma o conteúdo ministrado também era o mesmo, bem como o seguimento do calendário escolar. Menção corroborada por Tumre Kayapó (2017) ao destacar que “o livro que dava aula aqui era o mesmo da cidade, então a gente aprende mais coisa da cidade do que da aldeia”.

A partir dessas contratações, a SEDUC-PA estabeleceu convênio com a prefeitura de Cumaru do Norte-PA para operacionalizar a educação

¹⁷ Entrevista cedida a LBF em 09/01/2017. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

escolar indígena dos Gorotire, convencionada pelo Decreto Municipal nº 009/1999, dispondo a criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Kanhõk, assumindo para si a responsabilidade técnica, administrativa e pedagógica da educação escolar (CUMARU DO NORTE, 1999). Todavia esclarece Mendes (2017), “o Estado continuou a trabalhar junto com a prefeitura contratando e pagando os professores”.

Instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEEI), por meio do Parecer nº 14/1999 e Resolução nº 03/1999, a categoria escola indígena no âmbito do MEC foi oficializada juridicamente, principiando a compreensão do ensino e aprendizagem em contextos indígenas, para substanciar a educação escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Na diretriz, o professor indígena é apreciado como integrante essencial para a concretização das escolas indígenas uma vez que as especificidades culturais do grupo indígena só podem ser tratadas com primazia pelos membros que a pertencem.

Imbuída nesse contexto normativo, a SEDUC-PA em consonância com as orientações normativas da diretriz, bem como do Plano Estadual de Educação do Pará (2002-2012) estabeleceu a formação de professores indígenas, ofertando a modalidade EJA de 3ª e 4ª Etapa para escolarizar os Mëbêngôkre da região sul paraense no intuito de atuarem como professores das disciplinas a serem complementadas na parte diversificada do currículo escolar indígena. Kamrôre Kayapó (2017) menciona que “eu comecei a estudar o EJA lá em Belém [...] foi em 2002, a SEDUC organizou e veio buscar agente [...]. Disse que era para aprender para trabalhar como professor [...] foram uns quarenta e cinco [...] cada aldeia tem duas pessoas”.

Após a conclusão do ensino fundamental, os Mëbêngôkre Gorotire receberam a certificação escolar para apresentarem à prefeitura de Cumaru do Norte-PA e efetivar a contratação e começar a atuar como professores da Língua Materna, pondo em prática a reoferta do ensino bilíngue e específico na escola Kanhõk. Kôkôrêti Kayapó (2017) menciona que “antigamente não tinha professor indígena. Depois da época de

Kanhök, já tinha dois professores indígenas, tinha o professor chamado Kamröre e o professor I'ô. Eles davam aula da Língua Materna”.

Kamröre Kayapó (2017) diz que concluiu o ensino fundamental na modalidade EJA em “2009”, e em “2010” começou a trabalhar na escola Kanhök. O professor da Língua Materna trabalha as artes, a ciência tradicional e a escrita da língua Mëbêngôkre, como explica Bepmoti Kayapó (2016) o “professor da língua materna é...manter a cultura, na minha sala eu falo [...] o nome do bicho, a fala que é a nossa fala...coisa da planta, as palavras corretas, não tem s, não tem l, não tem ç na nossa fala [...], nós fala história antiga [...]”. Ademais, explica que as cartilhas de alfabetização do SIL, ainda continuam a serem utilizadas nas aulas de língua materna, visto que, como elucidam Silva e Salanova (2001), Inglês de Sousa (2001) e Paladino e Almeida (2012), o instituto introduziu a escrita aos Mëbêngôkre e é improvável que não as utilizem no ambiente escolar, posto que, além disso, são os únicos materiais didáticos específicos e disponíveis nas escolas em seu território.

Camatho (2017) menciona que “o fato de ter professores Kayapó atuando na escola, faz com que eles lutem para fazer que a cultura seja reconhecida”. Nesse sentido, os professores Mëbêngôkre, percebendo a dificuldade de comunicação entre professores *Kuben* e estudantes, manifestaram a problemática à gestão municipal que, ao estabelecer contato com a SEDUC-PA, recebeu informações de experiência escolar com outras comunidades indígenas que instituiu o papel de monitor. À vista disso, a prefeitura contratou Mëbêngôkre Gorotire escolarizados para atuar como monitores na escola Kanhök (MENDES, 2017).

O monitor indígena é o agente educacional intermediador do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, promovendo o diálogo entre professores *Kuben* e estudantes. Tumre Kayapó (2017) explica que:

Toda sala tem um monitor indígena, porque a nossa criança não entende o que ele tá falando [...]. Quando a gente fala na língua elas já entende o que o professor disse [...] senão como eles vão entender? Eu falo assim, hoje a disciplina é Matemática, como é a Matemática? Hoje a disciplina é Português, o que

é Português? Se não tivesse o tradutor eles não ia entender nada. Nem o professor entende os alunos, e nem os alunos entende o professor.

Nesse contexto, Ferreira (1981, p. 70) enfatiza que o papel do monitor “é essencial dentro da escola, pois deve auxiliar o professor nas aulas, devido ao elevado número de alunos, e na comunicação, já que o professor não conhece a língua a fundo a ponto de alfabetizá-los”. Kôkôrêti Kayapó (2017) diz que a escola melhorou muito com a presença de professores Mëbêngôkre atuando com a disciplina de Língua Materna e como monitores. Todavia ressalta que a problemática escolar vivenciada nesse momento na aldeia permeava sobretudo os que queriam dar continuidade aos estudos, explicando:

[...] porque aqui só tinha até a quarta série. Quando acabou a quarta série alguns alunos estudaram fora da aldeia, com as próprias contas. Alguns ficou parado e quem quiser continuar repetia a mesma série, porque não tinha outras séries, aí a maioria dos alunos repetiam três, quatro vezes a mesma série.

Somente em 2011, elucida Mendes (2017), foi ofertado na escola Kanhôk a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 1^a a 4^a Etapa em consonância com a estrutura curricular da rede de ensino municipal. Sobre o retorno e ingresso de estudantes Gorotire na modalidade ofertada, Mendes (2017) menciona que de acordo com o censo escolar “aumentou muito o número de alunos, em 2010 eram 161 matriculados e, em 2012, já passou para 433 alunos”.

Em 2014, o ensino médio foi implementado na aldeia pela SEDUC-PA, por meio do Projeto Saberes da EJA (BRASIL, 2012). A oferta dessa modalidade de ensino foi estruturada em duas etapas, equivalentes a 1^a e 2^a série e 3^a série do ensino médio, cada uma com duração de oito meses e sistematizada em módulos (PARÁ, 2014). Conquanto, Filho (2017)¹⁸ menciona que “desse jeito, professores chegando e saindo, eles não gostaram”, sobretudo com a “preocupação de como eles iriam aprender a cultura na aldeia se não ficam aqui”.

¹⁸ Entrevista cedida a LBF em 14/08/2017. Autorizado a menção do nome do participante no texto.

Ao passo que a escola amplia o atendimento educacional e, nesse caso, em parceria com a SEDUC-PA, disponibilizando o espaço físico da escola para as aulas dos Saberes da EJA foram empenhados esforços no âmbito municipal e requerida ao MEC a construção de uma nova infraestrutura escolar na aldeia.

Com a construção da escola em andamento, em 2015, três situações acerca do processo de escolarização dos Mëbêngôkre Gorotire sucedem: o início da oferta do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, autorização da escola Kanhök e a solicitação da implantação de outra modalidade de ensino médio.

A oferta do ensino fundamental do 6º ao 9º ano foi principiada no vislumbre administrativo da SEMED de Cumarú do Norte-PA, em prossecução gradativa, como explica Mendes (2017), “a oferta foi organizada na seguinte forma: em 2015 foi o 6º ano; em 2016, 6º e 7º ano; esse ano 2017, 6º, 7º e 8º ano e, ano que vem, 2018, do 6º ao 9º ano”, atendendo a universalização do ensino fundamental de 9 anos em concordância com a meta 2, estratégia 2.8 do Plano Municipal de Educação (PME) de Cumarú do Norte-PA (2015-2025) que visa de “estimular a oferta do ensino fundamental para populações [...] indígenas [...]” (CUMARU DO NORTE, 2015, p. 11). No ano letivo 2015, foram matriculados 628 estudantes Mëbêngôkre na escola Kanhök (CENSO ESCOLAR, 2015).

Importante destacar que até o ano letivo 2014, a escola Kanhök operacionalizou suas atividades técnicas, administrativas e pedagógicas sem Ato Autorizativo e, somente em 2015, a unidade escolar recebeu a autorização de funcionamento, por meio da Resolução nº 515/2015 do Conselho Estadual de Educação do Pará. Esse preceito autorizou o funcionamento do ensino fundamental do 1º ao 5º ano e da modalidade EJA de 1ª a 4ª Etapa, bem como realizou a validação de estudos de estudantes que se escolarizaram na aldeia no período de 1986 a 2014, assim como os atos administrativos e pedagógicos instituídos nesse período (PARÁ, 2015). Todavia há de frisar que o ensino fundamental de 6º ao 9º ano, ainda não foi

autorizado e, segundo Mendes (2017), “a documentação encontra-se em tramitação no Conselho”.

Com o reconhecimento da escola Kanhök no segmento educacional do 1º ao 5º ano e EJA de 1ª a 4ª etapa, foi procedida a solicitação de implantação de outra modalidade de ensino médio na aldeia ocorrida em virtude do dissabor operacional do Projeto Saberes da EJA. Desse modo, lideranças Mëbêngôkre Gorotire se mobilizaram articulando-se com os representantes políticos do grupo indígena, direção escolar da aldeia, governo municipal de Cumaru do Norte-PA, protocolando na 15ª Unidade Regional de Educação (URE)¹⁹ de Conceição do Araguaia-PA, a solicitação da oferta do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)²⁰ na aldeia.

Entretanto, segundo o parecer da tramitação do processo de solicitação de implantação nº 989073/2016, ao apresentarem a organização da oferta do SOME, as lideranças Mëbêngôkre não ficaram exultantes com a operacionalização dessa modalidade de ensino, uma vez que os professores iriam continuar “chegando e saindo” (FILHO, 2017). À vista disso, Mendes (2017) explica que o “EJA continuou” a ser ofertado na aldeia.

A partir do ato autorizativo da escola, Mendes (2017) diz que a “secretaria reestruturou todo o currículo da escola”, no esforço de alinhar-se com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEIEB), publicada por meio do Parecer CNE/CEB nº 13/2012. Implementando no ano letivo de 2016, a nova Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos para Educação Indígena, bem como a Estrutura Curricular da Rede de Ensino Municipal para a Educação de Jovens e Adultos Indígena, na perspectiva de ofertar uma escola bilíngue, intercultural, específica e diferenciada.

Com a escolarização na aldeia, muitos Mëbêngôkre foram se sobressaindo na escrita, e não somente no traçado em português, mas sobretudo

¹⁹ Segmento administrativo da SEDUC/PA que atende os municípios da região sul do estado paraense.

²⁰ Política pública do estado do Pará que visa atender estudantes de comunidades do campo, águas, florestas e indígenas da Amazônia paraense (PARÁ, 2014).

na língua materna do grupo, como diz Camatho (2017) “muitos deles vão se destacando na escrita”. Tumre Kayapó (2016), ao relatar acerca das cartilhas de alfabetização elaboradas pelo SIL em 1975, explica que “depois que eu estava lendo [...], tem algumas palavras que não foi justo, letra errado. Eu quero fazer uma história do jeito que a gente fala”. E nessa perspectiva, em 2015, foi elaborado o Livro *Mêbêngôkre Kabên mari Kadjy ‘ã pi’ôk nê já* (Livro de Alfabetização na língua Mêbêngôkre).

A produção desse livro é resultado do Programa de Complementação da Formação de Professores Kayapó, promovido pela Associação Floresta Protegida (AFP) Mêbêngôkre/Kayapó. O programa foi realizado com objetivo de “desenvolver uma formação complementar específica para os professores Mêbêngôkre [...] para que as comunidades estejam mais preparadas para serem os protagonistas na elaboração de propostas específicas de ensino em suas escolas” (TRONCARELLI, 2015, contracapa).

Na perspectiva de desenvolver a alfabetização de crianças e jovens em sua própria língua materna por meio de temas significativos da cultura Mêbêngôkre, os 57 professores da Língua Materna que participaram da formação, inclusive Kamrôre Kayapó, elaboraram o livro, tendo como abordagem central a floresta, tematizando o território indígena, as aldeias, elementos de sua organização social, adornos, festas, rituais, medicina tradicional, roças, pesca, caça e frutas. Ao contrário das cartilhas de alfabetização do SIL, a produção textual da obra é sistematizada, exclusivamente, na língua Mêbêngôkre, apresentando ilustrações de desenhos criados pelos próprios professores, seguido de texto e exercícios.

Em 2016, o livro *Mêbêngôkre Kabên mari Kadjy ‘ã pi’ôk nê ja* foi distribuído para as escolas nas aldeias Mêbêngôkre. Na Gorotire, o livro é utilizado como material didático específico na disciplina de Língua Materna, como menciona Kôkôrêti Kayapó (2017) “nós utilizamos esse novo livro que fala da nossa cultura”.

Ainda nesse mesmo ano, 2016, a primeira turma do Projeto Saberes da EJA da 3ª e 4ª Etapa concluiu o ensino médio na aldeia. Bepmoti Kayapó (2016) fala que “concluiu o ensino médio aqui” e Mry-re Kayapó

(2017), também diz com orgulho e veemência “eu formei aqui na aldeia mesmo [...]” falando que “a formatura foi muito bonita, a gente tinha até madrinha... foi bonita a festa, bem organizado, a festa foi aqui mesmo, lá na casa do guerreiro”.

De acordo com a narrativa de Silva (2017)²¹, professora que atuou no Projeto Saberes da EJA, na aldeia “formaram 30 alunos”. Tumre Kayapó (2017) menciona que depois que houve a conclusão da primeira turma do Saberes da EJA “não teve mais aula”. Isso em virtude do anseio da implantação do ensino médio regular na aldeia “continuamos lutando pelo o ensino médio aqui”.

Enquanto a comunidade Gorotire aguardava com avidez a oferta do ensino médio regular, a Prefeitura de Cumaru do Norte-PA inaugura a nova estrutura física da Escola Kanhök, como enfatiza Tumre Kayapó (2016) “uma linda escola, passamos muito tempo lutando pra fazer aqui”. Mry-re Kayapó (2016) ainda reverbera que com “a escola nova, a comunidade ficou feliz”.

Com uma estrutura física mais ampla e com capacidade de atender outros níveis de educação, em 2017, foram implementados a educação infantil e o ensino médio regular. A educação infantil, embora considerada facultativa pela DCNEEIEB às comunidades indígenas, especialmente ao considerar que em alguns contextos indígenas, as escolas não são vistas como necessárias para cuidar e educar as crianças, papel, por excelência, da família e da comunidade, foi estabelecida na aldeia em consonância com o PME (2015-2025) de Cumaru do Norte-PA, meta 1, estratégia 1.9 de “fomentar o atendimento das [...] comunidades indígenas na educação infantil [...]”, ocupando o espaço físico da antiga escola Kanhök, denominando-a de Creche Prïtkôre (CUMARU DO NORTE, 2015, p. 10).

Com a publicação da Portaria da SEDUC-PA, nº 30/ 2017, a Secretaria Adjunta de Ensino do Estado cria o Anexo Gorotire, na aldeia Gorotire, vinculando-a técnica, administrativa e pedagogicamente à Escola Estadual de Ensino Médio João Pinto Pereira, localizada no município de Cumaru

²¹ Entrevista cedida a LBF em15/08/2017. Autorizado a menção do nome da participante no texto.

do Norte -PA, e jurisdicionada a 15^a URE - Conceição do Araguaia-PA. A partir desse preceito, sistematiza a oferta providenciando a lotação do quadro de servidores, sendo as práticas pedagógicas acompanhadas pela Coordenação de Educação Indígena da SEDUC-PA (PARÁ, 2017).

De acordo com os professores *Kuben*, Mendes (2017), Filho (2017) e Silva (2017) contratados pela SEDUC-PA e lotados no ensino médio do Anexo Gorotire, esse nível de ensino ocorre em parceria com a prefeitura, cedendo o espaço físico para as aulas e casa de apoio aos professores *Kuben*. As aulas ocorrem no período noturno com uma turma do primeiro ano que, segundo o Diário Escolar de Silva (2017), possui 21 estudantes matriculados. A oferta do ensino médio dar-se-á por meio gradativo: 2017 - 1º ano, 2018 - 1º e 2º ano e 2019 - 1º, 2º e 3º ano.

Takakmakor Kayapó (2017), ao falar da oferta do ensino médio na aldeia, enfatiza que “agora tá bom demais [...] não temos que sair da aldeia para estudar, tem tudo aqui”. Narrativa corroborada por Bepmoti Kayapó (2016), ao relatar que “é muito bom ter toda aula aqui [...] eu tô gostando muito [...] nós já sabe muita coisa e vamos aprender mais aqui na aldeia”.

Mry-re Kayapó (2017) relata que “muitos que formou no ensino médio aqui, tá fazendo faculdade na cidade [...] mas alguns não tem verba pra estudar lá [...] fazer faculdade é um sonho pra nós”. Bepmoti Kayapó (2016) concorda com essa menção e diz com vivacidade que “esse é meu sonho, fazer faculdade”. Nesse sentido, Tumre Kayapó (2017) compreende que mesmo havendo a oferta dos níveis de ensino do segmento da educação básica na aldeia, o processo de escolarização ainda não está concluso, uma vez que reverbera com solidez que “caneta é arma [...] e nós vamos lutar para fazer faculdade aqui, pra nós formar aqui na aldeia onde vivemos”.

5 Considerações finais

Lançando um olhar aos 45 anos de processo de escolarização vivenciados pelos Mëbêngôkre Gorotire constatamos que a escola apresenta em

contextos educacionais contemporâneos, todavia com vivências que a alicerçaram por muitos anos numa perspectiva instrutiva integracionista e que a pouco tempo andarilha no vislumbre de concebê-la no âmago da autonomia e reafirmação de sua identidade, sobretudo por meio de ressignificações estabelecidas pelos próprios Gorotire.

Foi possível identificar que vários agentes sociais participaram da educação escolar como Missão Cristã Evangélica do Brasil, Summer Institute of Linguistics, Fundação Nacional do Índio, garimpeiros, madeireiros, Ministério da Educação, Associação Floresta Protegida e os próprios Gorotire. Atualmente é operacionalizada técnica, administrativa e pedagogicamente pela Prefeitura de Cumaru do Norte-PA, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria de Estado de Educação do Pará.

A oferta do ensino primário durante 24 anos (1986 a 2010), nos diz que mesmo havendo o rompimento e mudança da perspectiva educacional, instituída pela reafirmação identitária, a escola na aldeia ainda permaneceu coadunada por 22 anos (1988 a 2010) na perspectiva educacional integracionista, promovendo-lhes ensinamentos básicos *apropriadas aos índios* para a compreensão do modo de vida e progressiva integração a sociedade nacional.

Neste processo escolar, percebemos que os Mëbêngôkre Gorotire foram se apropriando desse ambiente formativo, sobretudo com a sua participação nas atividades laborais na escola, professor da Língua Materna e Monitor, refletida no crescente número de estudantes, inicialmente com 30 e, no contexto educacional contemporâneo, atendendo entre 500 a 600 Mëbêngôkre.

É importante mencionar que a percepção oral da escolarização na aldeia, não foi concebida à luz da plena verdade, mas como uma representação dos sujeitos sobre o processo escolar. Nessa concepção, não pretendemos esgotar este assunto uma vez que a temática abordada até agora foi pouco pesquisada no campo acadêmico, sobretudo ao considerarmos que a escolarização é um processo dinâmico e contínuo e, como

bem mencionou Tumre Kayapó (2017), o ensino na aldeia ainda não está concluso, deste modo “a luta continua...”.

Referências

BRASIL. **Lei nº 5.371**, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da Fundação Nacional dos Índios e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5371-5-dezembro-1967-359060-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

_____. **Decreto Presidencial nº 26**, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação escolar indígena no Brasil. Disponível em: <<http://www.funai.org.br>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. **Resolução FNDE nº 48**, de 2 de outubro de 2012. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para manutenção de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3849-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-48,-de-2-de-outubro-de-2012>>. Acesso em: 23 de jan. 2018.

COHN, Clarice. Índios missionários: cultos protestantes entre os Xicrin do Bacajá. **Revista Campos** v. 1, 9-30, 2001. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/1566>>. Acesso em: 14 maio 2018.

CUMARU DO NORTE (Cidade). **Decreto nº 009**, de 31 de março de 1999. Dispõe sobre a criação de Escola Municipal de Ensino Fundamental Kanhök.

_____. **Lei Municipal nº 299**, de 17 de junho de 2015. Cria o Plano Municipal de Educação (PME) no Município de Cumaru do Norte e dá outras providências.

DEMARCHI, André Luis Campanha. **Kukrádjã Nhipêjx|Fazendo Cultura**: beleza, ritual e políticas da visualidade entre os Mëbêngôkre - Kayapó. 2014. 370 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://issuu.com/andredemarchi/docs/kukradja_nhipejx-fazendo_cultura>. Acesso em: 2 nov. 2016.

- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.
- GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio; SILVA, Aracy Lopes da. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: Comissão Pró Índio/SP. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2010. **Censo Demográfico: resultados preliminares**. Rio de Janeiro: 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 dez. 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. Brasília: MEC, 2015.
- INGLEZ DE SOUSA, Cássio Noronha. Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó -Gorotire. In: SILVA, Lopes da Silva. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.
- LEA, Vanessa. **Riquezas intangíveis de pessoas partíveis: os Mëbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp, 2012.
- MISSÃO CRISTÃ EVANGÉLICA DO BRASIL. **História da MICEB**. Blog, 2018. Disponível em: <http://miceb-brasil.blogspot.com/>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- NETO, Thiago Oliveira. Rodovia Transamazônica: falência de um grande projeto geopolítico. **Revista Geonorte**. edição especial 3, v.7, n.1, p. 282-298, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/revista-geonorte/article/view/1166>>. Acesso em: 22 mai. 2018.
- OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC, 2006.
- PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2012.

PARÁ (Estado). **Lei nº 7.806**, de 29 de abril de 2014. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC e dá outras providências. Disponível em: <<http://biblioteca.mppa.mp.br/phl82/capas/Lei7.806.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. **Portaria nº 30**, de 31 de julho de 2017. Cria o Anexo Gorotire, na aldeia Gorotire. Disponível em: <<http://www.ioepa.com.br/pages/2017/07/31/2017.07.31.DOE35.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Projeto Saberes da EJA**. Trata sobre as orientações técnico administrativo e pedagógica e matriz curricular para o ensino fundamental e médio EJA com base na resolução nº 48/MEC, 2014.

SANTOS, Eivaldo Antonio dos. **Os dominicanos no Goiás e Tocantins (1881 - 1930)**: fundação e consolidação da missão dominicana no Brasil. 1996, 180 f. Dissertação (Mestrado em História das Sociedades Agrárias) - Universidade Federal do Goiás: Goiânia, 1996. Disponível em https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/SANTOS__Eivaldo_Antonio_dos_1996.pdf. Acesso em 02 jun. 2018.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global, 2004. p.149-170.

SILVA, Maria Amélia Reis; SALANOVA, André Pablo. A assessoria linguística nos projetos escolares indígena: o caso da formação de professores Mëbêngôkre. In: SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 331-359.

TRONCARELLI, Maria Cristina Cabral. **Mëbêngôkre kabën mari kadjy 'ã pi ôk nê - Livro de alfabetização na língua Mëbêngôkrê**. Tucumã-PA: Associação Floresta Protegida. 2015.

TURNER, Terence. De cosmologia a história: resistência, adaptação e consciência social entre os Kayapó. In: VIVEIROS, Eduardo de Castro; CUNHA, Mariana Carneiro da (Org.). **Amazônia**: etnologia e história indígena. São Paulo: FAPESP, 1993.

Fontes orais

CAMATHO, Raymundo. **Entrevista concedida a L. B. F.** Redenção (PA), 4 ago. 2017.

FILHO, Francisco Santos da Cruz. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 14 ago. 2017.

KAYAPÓ, Benkati. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 15 ago. 2017.

KAYAPÓ, Bepmeti. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 15 ago. 2017.

KAYAPÓ, Bepmoti. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 22 nov. 2016.

KAYAPÓ, Kamrôre. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 16 ago. 2017.

KAYAPÓ, Kôkôrêti. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 10 ago. 2017.

KAYAPÓ, Mry-re. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 22 nov. 2016.

_____. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 16 ago. 2017.

KAYAPÓ, Ngreiba. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 22 ago. 2017.

KAYAPÓ, Takakmakor. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 14 ago. 2017.

KAYAPÓ, Tumre. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 22 nov. 2016.

_____. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 18 ago. 2017.

MENDES, Zilda Santana. **Entrevista concedida a L. B. F.** Aldeia Gorotire (PA), 14 ago. 2017.

MORAES, Arilson Sandro dos Reis. **Entrevista concedida a L. B. F.** Conceição do Araguaia (PA), 9 jan. 2017.

SILVA, Larice Borges da. **Entrevista concedida a pesquisa.**

Capítulo 9

Diversidade cultural dos povos originários do Brasil e proposta do uso de narrativas (lendas e mitos) para o ensino interdisciplinar ¹

Cultural diversity of people originating in Brazil and proposed the use of
narratives (legends and myths) for interdisciplinary education

Luciene Cristina Risso ²

1 Introdução

*Se o rio parasse diante dos obstáculos,
ele nunca contemplaria a beleza do mar.
Daniel Munduruku*

A diversidade cultural brasileira é muito rica, principalmente aquela relacionada aos povos originários somando 305 etnias e 274 línguas distribuídas em 724 terras indígenas. Isso significa que cada uma dessas etnias possui cosmovisões e tradições únicas que devem ser valorizadas no nosso país, porém, infelizmente, são pouco conhecidas.

Atualmente, passamos com um período complicado, diante de um governo que não respeita a diversidade e os povos indígenas. Há muito

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

² Doutora em Geografia pela UNESP, Rio Claro (2005) com pós Doutorado junto a Universidade de Sevilla (Espanha) (2017). Professora Assistente Doutor (MS3,2) da UNESP/Ourinhos (SP). Docente do Programa de Pós-graduação da UNESP, campus de Rio Claro. Endereço para contato: av. Renato da Costa Lima, 451. CEP 19903-302 – Ourinhos/SP. Email: luciene.risso@unesp.br . <https://orcid.org/0000-0001-6238-356X> e Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1644614435495857>

racismo e preconceito que deve ser combatido por meio de novas epistemologias.

Desse modo, com o objetivo de visibilizar os povos indígenas, numa vertente descolonial, esse capítulo destaca a importância do uso de narrativas (lendas e mitos), em sala de aula (ou em outros espaços), pretendendo atingir outros objetivos específicos, como conhecer essa importante herança cultural, que raramente é trabalhada no ensino tradicional e nos livros didáticos e valorização dos povos indígenas.

A educação intercultural nas escolas tem grande potencialidade de diálogo e aprendizado, já que são nelas que os alunos aprendem a lidar e a conviver com a diversidade social e cultural.

A princípio, pensamos em narrativas (lendas e mitos) de três povos do estado de São Paulo, como os terenas, guarani e Kaingang, no sentido de instigar os alunos e ouvintes a conhecerem essas culturas posteriormente, por meio de outros projetos que podem ser prosseguidos por professores.

Esse capítulo foi organizado em subcapítulos. Em “A diversidade cultural brasileira e a necessidade de um ensino descolonial e intercultural: prelúdios conceituais” apresentamos alguns conceitos de diversidade cultural, ensino descolonial e intercultural.

No subcapítulo “As narrativas (lendas e mitos) como importante patrimônio imaterial”, apresentamos alguns conceitos de lendas e mitos, inclusive a inserção na legislação patrimonial brasileira e na UNESCO.

Em “Propostas didáticas descoloniais: O uso de narrativas (lendas e mitos) no ensino interdisciplinar” elencamos as narrativas elegidas para trabalhar em sala de aula, como cerne do capítulo. O intuito desse subcapítulo não é interpretar as lendas, mas proporcionar uma vivência intercultural, via difusão de conhecimentos da cultura e da história indígena, pois como afirma Giardinelli (2010, p. 153 apud THIÉL, 2013, p.1176), “Toda criança/jovem goza a plenitude do direito de conhecer os contos, poemas e lendas de seu país”.

Pensamos por fim, que várias disciplinas escolares, como a Língua Portuguesa, a História, a Geografia e a Arte podem realizar um projeto interdisciplinar, rumo à formação de um aluno intercultural e descolonializado.

2 A diversidade cultural brasileira e a necessidade de um ensino descolonial e intercultural

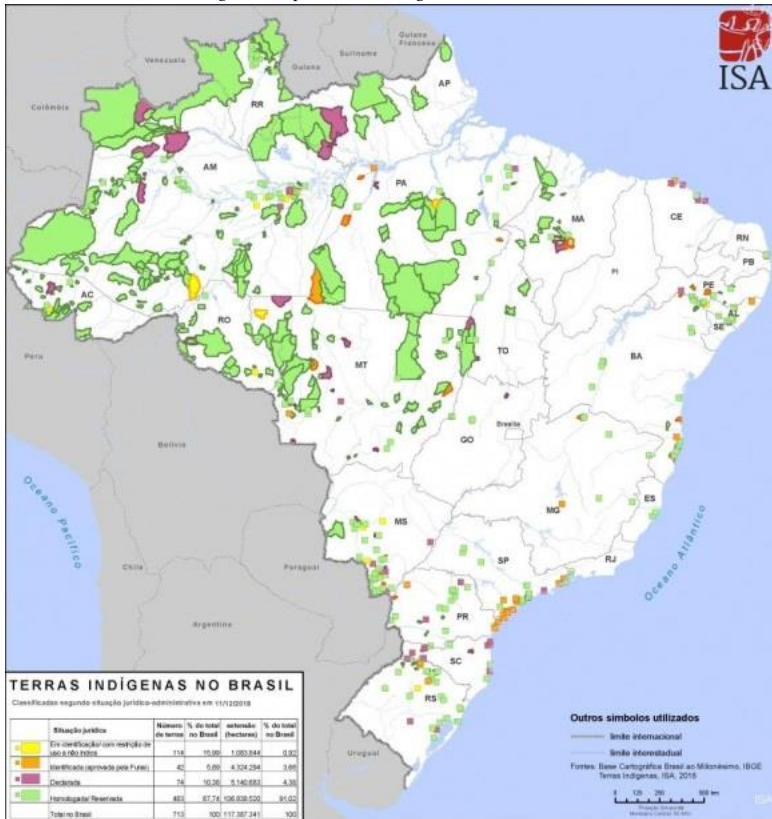
A diversidade cultural está relacionada com a cultura de modo amplo, “um sistema simbólico” (GEERTZ, 1973), no qual, cada sociedade atribui significados e sentidos ao mundo. É o que caracterizam as sociedades, no que se refere a sua forma de ser, pensar e viver, ou seja, as identidades, laços territoriais, cosmovisão, suas tradições culturais, costumes, crenças etc. Enfim, tudo que envolve a cultura material e imaterial.

O conceito de diversidade cultural, trabalhado na esfera geopolítica nas convenções da UNESCO, é considerado como a “pluralidade das identidades dos grupos e das sociedades que formam a Humanidade” (art.1º, UNESCO, 2001) viabilizando a criação de um instrumento jurídico internacional. Na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em Paris (UNESCO, 2005), a diversidade cultural refere-se “à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão”.

De acordo com François Bernard (2005), a diversidade cultural é diversa, cultural (pois resulta das trocas sociais, a partir de suas fronteiras e conflitos), dinâmica (pois a cultura não é estática), uma questão, mas principalmente uma resposta, uma busca, um projeto. A Constituição de 1988 reconheceu a importância de assegurar a diversidade cultural no Brasil e reconheceu o direito à diferença (Constituição Federal de 1988, art. 231), além de outras convenções e declarações sobre os povos indígenas, como, por exemplo, a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas (2007), ao qual assegura que os povos indígenas têm o direito de serem diferentes e respeitados como tais, contribuindo para a diversidade cultural e o patrimônio cultural da humanidade.

O Brasil possui uma grande diversidade cultural com povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras entre outros. No caso dos povos indígenas são 305 etnias, com 890 pessoas (IBGE, 2010) e 274 línguas distribuídas em 724 terras indígenas, só a Amazônia legal representa 58,56% desse total (ISA, 2020b, Figura 1). Cada uma dessas etnias possui tradições próprias e culturas particulares.

Figura 1: Mapa das terras indígenas no Brasil (2016).



Fonte: Instituto sócio ambiental (ISA, 2020).

Na esfera do ensino, a Lei nº 11.645/2008 estabeleceu a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, à obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, um importante avanço para a história brasileira, com a promoção do conhecimento da formação da

população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, valorizando a diversidade cultural do país e suas contribuições.

Mesmo assim, os povos indígenas brasileiros sofrem com o racismo estrutural no Brasil, com a manutenção de ideias preconceituosas e equivocadas, além da pressão de grupos econômicos e políticos, ligados com o agronegócio e mineração em suas terras. O confronto do branco com o outro e, no nosso caso, com o indígena, é na maior parte das vezes, de desvalorização e inferiorização. Infelizmente, como colabora Yang (2014, p. 137 apud MONIZ, 2019, p.91), a rica diversidade cultural “não leva necessariamente ao pluralismo”, porque esse último, considerado como “um sistema de valores, instituições ou processos, aceita a diversidade como um valor positivo” e, no caso brasileiro, há muitas dificuldades em aceitar e respeitar essa diversidade cultural. “Tal dificuldade deve-se, primordialmente, às marcas do colonialismo europeu que provocou o genocídio, junto à ciência moderna pelo epistemicídio violento nos povos que viviam na América, África e Oceania” (SANTOS, 2019, p.28).

Aníbal Quijano (1991) usou o termo colonialidade para falar da continuidade do colonialismo na América Latina, pois o fim do colonialismo (político e econômico), não significou o fim das ideias, das relações sociais, dos padrões de poder etc. Assim, até hoje, por exemplo, os indígenas e os afrodescendentes são vítimas de racismo e variadas formas de violência.

Para Walter Mignolo (2017, p.6) é preciso ter um projeto de país descolonial, ou seja, “nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade (...)”.

Boaventura de Souza Santos (2019, p.17) integrado no pensamento descolonizador, insere a proposta da epistemologia do Sul, cujo objetivo é “permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar com as suas próprias aspirações”. O Sul geográfico se sobrepõe parcialmente ao Sul epistemológico, as ideias do Norte estão no Sul,

como as ideias do Sul estão no Norte geográfico também, “em muitas lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado” (Santos, 2019, p.18).

Inclusive, vale ressaltar que o próprio movimento indígena é descolonial e vem divulgando o protagonismo indígena com relação a novas epistemologias por meio de autorias de escritores nativos, que se deu apenas na década de 1980 (Almeida, 2008).

“Dentre estes novos autores encontramos Olivio Jekupe, Eliane Potiguara, Graca Graúna, Daniel Munduruku, Luiz Karai, Giselda Jera e Kerexu Mirim, entre outros” (Almeida, 2008).

Temos vários autores indígenas em destaque, atualmente, como Ailton Krenak, Kaka Werá Jecupé, Juvenal Teodoro Payayá, Carlos José Ferreira dos Santos (Casé Angatu), Aline Rochedo Pachamama, Auritha Tabajara, Cristino Wapichana, Davi Kopenawa, Denizia Kawany Kariri Xocó Fulkaxó, Edson Kayapo, Julie Dorrigo, Lia Minápoty, Marcia Wayna Kambeba, Vãngri Kaingang, e muitos outros.

De acordo com Almeida (2008, p.10) “Ao dominar a escrita da língua do colonizador, os índios obtêm acesso a uma nova ferramenta para afirmação de sua identidade, podendo mostrar ao mundo sua versão da História e sua verdadeira cultura”.

Para Daniel Munduruku (apud Cunha, 2017³) as histórias trazem:

[...] coragem e medo; amor e desamor; sofrimento e alegria. Somos forjados por sentimentos que se desdobram dentro da gente. Parte disso se dá por conta da construção dos mitos que carregamos conosco. Eles nos ajudam a compreender a nossa humanidade e a de outras pessoas.

Essas leituras descoloniais são fundamentais para aprendermos a respeitar novas culturas e a saber o outro lado da História. Há necessidade, portanto, de um ensino descolonial e intercultural, considerando essa última quando “os diferentes se encontram em um mesmo mundo e devem conviver em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos”

3 Entrevista de Daniel Munduruku à Carolina Cunha em 2017. Disponível em: <<https://blog.saraiva.com.br/escritores-indigenas-falam-da-importancia-da-literatura-nativa-para-a-educacao-das-criancas/>>. Acesso em 26 Jun. 2020.

(CANCLINI, 2009). Como diz Daniel Munduruku⁴ (apud CUNHA, 2017) “Só é possível ter nossa própria identidade à medida que enxergamos o outro, quando conseguimos perceber e lidar com as diferenças”.

Assim, se pode rumar a uma educação intercultural como fala Candau (2014):

[...] parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

Segundo Thiél (1993) essas narrativas podem servir a educação nativa como também para a formação de leitores multiculturais. Além disso, a autora caracteriza que:

As obras indígenas, voltadas para o público infanto-juvenil e para o público maduro, apresentam uma interação de multimodalidades: a leitura da palavra impressa interage com a leitura das ilustrações, com a percepção de desenhos geométricos, de elementos rítmicos e performáticos. Os grafismos indígenas constituem narrativas e devem ser valorizados por sua especificidade, podendo inclusive indicar a autoria do texto indígena, se coletiva/ancestral ou individual. Ademais, a leitura da literatura indígena deve levar em conta o entre-lugar cultural dessa produção que está em uma zona de contato e conflito localizada entre a oralidade e a escrita, entre línguas nativas e europeias, entre tradições literárias europeias e indígenas, entre sujeição e resistência. Textos bilíngues, elaborados em língua nativa e em língua portuguesa, são utilizados como material didático em várias comunidades e escolas indígenas para promover o letramento das crianças nativas e, como resultado, o aprendizado da língua/cosmovisão nativa e da língua portuguesa/cultura brasileira. No entanto, estas obras podem também promover o letramento multicultural e multimodal de crianças e jovens das mais diversas etnias, não ficando este material restrito às comunidades indígenas (THIÉL, 2013, p.1178).

4 Ibidem

Com essas diretrizes epistemológicas, os estudantes podem ter um olhar diferenciado para as culturas dos povos originários. Mais do que isso, a escola, enquanto um espaço diverso, pode lutar por novos saberes emancipatórios e reconhecimento da diversidade epistemológica revelada por outros povos, antes invisibilizados. Como diz Boaventura Santos (2019, p.19) “As epistemologias do Sul invocam necessariamente ontologias outras (revelando modos de ser diferentes, os dos povos oprimidos e silenciados, povos que têm sido radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e de conhecer)”.

3 As narrativas (lendas e mitos): prelúdios conceituais e importância

Os mitos sempre foram importantes para as sociedades, não somente porque ajudaram a explicar as origens do universo, do mundo e de nós, como também para “acomodar e tranquilizar” o ser humano diante das aflições mundanas.

O mito ajudou (e ajuda) crianças, adolescentes e adultos a estar no mundo de modo mais espontâneo dando sentido na vida. Afinal, o ser humano não é apenas um ser racional, pois fantasiemos e imaginamos o mundo.

O mito ainda existe nos dias de hoje, e é um “componente indissociável da maneira humana de compreender a realidade” (Aranha, Martins, 1993, p.54).

No entanto, com o surgimento da filosofia e da ciência, o mito foi sendo deixado de lado, perante o pensamento positivista do século XIX.

Claro que isso fez com que o pensamento científico se desvinculasse da religião, ganhando liberdade nos projetos e ideias, mas o repúdio a outras formas de conhecimento acabou retirando os sentidos de vida e o encantamento do nosso universo humano, que está relacionado ao mundo imaterial. Isso acabou inferiorizando o mito como argumentam Aranha e Martins (1993, p.55):

[...] como tentativa fracassada de explicação da realidade, além do preconceito de identificá-lo com as lendas ou fábulas, e portanto como uma forma menor de explicação do mundo, prestes a ser superada por explicações mais racionais. No entanto, a noção de mito é complexa e mais rica do que essa posição redutora.

Queremos dizer que a filosofia e a ciência são cruciais nos dias de hoje, contudo, os mitos e lendas são outras formas de conhecimento que também devem ser consideradas.

A própria História, ciência social, não usava mais os mitos e lendas em seus estudos. Mas, recentemente, a História e outras áreas da ciência estão considerando essas narrativas durante a produção do conhecimento.

A utilização de mitos e lendas, atualmente na ciência e no ensino, contribui para somar e mostrar os diversos tipos de conhecimento presentes no mundo. E que, esses conhecimentos são muito importantes para a humanidade, enquanto patrimônio, enquanto encantamento do mundo e lembremos que, desde crianças, somos incentivados a ouvir histórias, como os mitos e lendas que contribuem para nossa imaginação, fantasias, emoções e afetividades. Como afirma Fontes (2013) os mitos e as lendas são singulares na construção de imaginários, pois “Desde crianças essas narrativas fascinam e encantam” de geração em geração.

Passemos então, a clarificar o que estamos chamando de mitos e lendas, sem que isso fique engessado.

A diferença conceitual entre lenda e mito é difícil definir, mas, de forma geral, o mito é uma narrativa de interpretação do mundo (BURKERT, 1991). Para Chauí (2000) o mito tem a função de explicar, organizar e compensar o mundo. Para Mircea Eliade (1972, p.9) o mito é definido como:

A definição que a mim, pessoalmente, me parece a menos imperfeita, por ser a mais ampla, é a seguinte: o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o

Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma "criação": ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos "primórdios". Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a "sobrenaturalidade" de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do "sobrenatural" no Mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje.

Desse modo, concordamos com Eliade (1972) em sua definição, pois para os povos indígenas o mito realmente é uma história sagrada, é o que funda, explica e organiza a cultura de um povo. Portanto, não é simplesmente uma história ou uma lenda.

Para Tuan (2012, p.205) os lugares classificados como centro mítico são "locais de hierofania", ou seja, onde se revela o sagrado. Para Silva (2019, p.12) tanto os mitos como as lendas possuem uma dimensão intemporal. Como lenda, Dion (2008, p.3) reverbera que esta é:

[...] portanto, uma narrativa, uma fabulação que revela de uma certa subjetividade tendo por pano de fundo fatos reais, históricos e de elementos reveladores do fantástico, do sobrenatural e do extraordinário. O discurso lendário, mais do que uma simples narrativa visando divertir um auditório, explora os valores morais de uma comunidade trazendo à luz tanto um exemplo a seguir, um modelo de indivíduo, tanto um contra-exemplo, um desvio de comportamento a ser evitado. Sua função primeira é de advertir e persuadir. O acontecimento sócio-histórico desencadeador da narrativa é de responsabilidade do grupo que o impregna com seus valores e com seus modelos de comportamento. Assim, cada lenda é o lugar de uma reinterpretação de fatos.

De acordo com Dorson (1970 apud Klacewicz, 2009, p. 15), as lendas podem ser classificadas em:

1) Pessoais - Ligadas a um indivíduo conhecido, herói ou vilão. Podem ser subdivididas em heróicas, hagiográficas ou anedóticas.

- 2) Locais - Vinculadas a uma localidade, falam de rios, lagos, terras, cavernas, grutas e demais acidentes geográficos.
- 3) Episódicas - Contam acontecimentos particulares que interessam à comunidade.
- 4) Etiológicas - Descrevem a origem de um animal ou planta.

No Brasil, não tem como não citar Cascudo (1976, p.378) que percorreu o país em busca de mitos e lendas. Para o autor as lendas se distinguem do mito “pela função e confronto. O mito pode ser um sistema de lendas, gravitando ao redor de um termo central com área geográfica mais ampla e sem exigência”.

Tanto os mitos como as lendas brasileiras relacionadas aos povos originários são considerados, nesse trabalho, como narrativas sagradas. Elas estão presentes ainda vivas em diversas terras indígenas, misturadas a outras culturas ou não.

As lendas e os mitos fazem parte do rico patrimônio cultural imaterial brasileiro, englobando aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas e aos modos de ser das pessoas (IPHAN, 2012). Por patrimônio cultural, o artigo 216 da Constituição Federal definiu como o conjunto de bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

3 Metodologia

A metodologia foi baseada em revisão teórica e narrativas indígenas como proposta para o ensino interdisciplinar em sala de aula. As narrativas elegidas podem ser utilizadas tanto no ensino formal como informal. No caso do ensino formal, várias disciplinas podem atuar interdisciplinarmente nas escolas como a Geografia, a História e a Língua Portuguesa.

Elegeram-se as lendas contadas por autores indígenas nativos representantes das culturas terenas, guarani e kaingang, presentes no estado de São Paulo.

A intenção não é interpretá-las, mas apreciá-las do ponto de vista intercultural, promovendo respeito à rica diversidade brasileira.

4 Propostas didáticas descoloniais: o uso de narrativas (lendas e mitos) no ensino interdisciplinar.

Para os povos, essas histórias são sagradas e verdadeiras, não são lendas ou mitos. Portanto, há que apreciá-las, devem ser “lidas com o coração” como diz Daniel Munduruku. Antunes (2015, p.20) revela que um dos seus narradores, Timóteo, alertou para ter cuidado para quem contar:

Seu Timóteo, não conta tudo com detalhe e ainda alerta. Mas também temos que ter muito cuidado para quem vamos contar. Para que a nossa história não fique ao vento, para que ela não se torne mito, porque todas as histórias guarani são sagradas e merecem ser reverenciadas por quem for contar. Também por quem for ouvir, porque quem ouvir e não prestar reverência pode ter consequências na vida. Estas histórias (esses mitos) têm importância fundamental para nós e mesmo os Juruá entenderem o nosso sistema, que chamamos de Teko (direito, moral, regras?). Sem esse conhecimento, que envolve a cabeça e o coração, é impossível compreender os índios Guarani.

4.1 Propostas de contar Histórias: valorizando as narrativas e poéticas ancestrais de nossos povos.

Narrativa Guarani “A GERAÇÃO DO MUNDO”, Elizete Antunes⁵ (2015, p.19-20):

No início era tudo escuro, não tinham nem animais, muito menos humanos. De repente, surge uma faísca vinda de muito longe. E essa faísca se transforma no ser que conhecemos como o criador de tudo, Nhanderu Ete. Timóteo fala que Nhanderu não tem umbigo, por ele não foi retirado de nenhum embrião, ele se criou por si só.

⁵ Elizete Antunes cursou licenciatura intercultural do sul da mata atlântica e essa história integra sua monografia de final de curso. Essa narrativa foi coletada junto a Timóteo que orienta a ter respeito. Ela mora na Aldeia Pira Rupa, Maciambu, localizada no Município de Palhoça, na estrada geral Baixada Maciambu (Estado de Santa Catarina). É indígena Guarani e sempre estudou em escola indígena. Aos 26 anos entrou na Universidade, cursando a licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.

Depois de ter se transformado em um ser, começou sua linda forma de criação, ele pensava e as coisas surgiam (Ayvu Rapyta Reko) no início ele criou o bastão chamado de “Y”. Em seguida, na ponta do bastão, uma flor, em seguida surge o beija-flor voando e pairando sobre as águas. Quando o beija-flor com suas asas tocou na água e a água tocou no fogo e nesse contato começou formar a terra. Nhanderu começou a arrumar e a criar tudo com seu bastão e com ele estava seu ajudante que era o Mainó 'i Beija-Flor, ele esteve sempre ao lado de Nhanderu ajudando o tempo todo e quando Nhanderu já tinha feito quase tudo na terra inclusive as plantas com muitas flores, Nhanderu decidiu descansar, mas ele estava sentindo sede e pediu para o beija-flor trazer água. O beija-flor saiu para pegar a água, mas pensou: “Nhanderu não pode tomar dessa água, foi então que ele começou pegar com seu bico o néctar das flores, pegava e levava e colocava na boca de Nhanderu para que pudesse matar sede.” Foi assim que tudo começou. Hoje quando vemos um beija-flor que vem até as nossas casas ficamos felizes porque sabemos que boas novas hão de vir, também na espiritualidade guarani o beija-flor tem o símbolo de arandu, sabedoria, pois ele é rápido, veloz e faz suas funções sem errar com muita agilidade. Assim como se fosse o nosso próprio pensamento.

Narrativa Terena “A esperteza do sapo (koati exeati ne hovóvo)”, Edineide Dias de Oliveira⁶ (2003).

O veado, exibindo-se, corria com muita rapidez pelas matas, quando apareceu o sapo e lhe disse:

- Olha, você pode correr muito, mas não tão veloz quanto eu. Vamos lá, quer apostar?

- Não, não acredito em você. Você é bom no pulo, respondeu o veado.

Os dois decidiram que no dia seguinte iriam disputar a corrida.

Naquela mesma noite, o sapo procurou seus amigos à beira da lagoa e ao encontrá-los combinou com eles a melhor estratégia da corrida. Os demais sapos amigos deveriam espalhar-se ao longo do trecho marcado para a corrida.

Amanheceu e tudo estava pronto e então o sapo e o veado começaram a correr.

- Cade você? Perguntava o veado.

- Cá estou, respondia o sapo.

E assim prosseguiram.

- Cadê você?

6 Edineide Dias de Oliveira – é terena, nascida na missão Caiuá em Dourados (MS). É formada em pedagogia pela FUCMA e canto lírico pelo conservatório brasileiro de música (RJ). É professora e autora do projeto e produtora do trabalho fonográfico – cd de música cerimonial Terena.

- Cá estou...

- Cadê você?

- Cá estou.

Finalmente e no local de chegada, ali estava o veado cansado, muito exausto, e admirado pela peça que lhe fora pregada, pois ali estava o sapo inteiro, sem nenhum cansaço e vencedor. Pela sua esperteza o sapo saiu vitorioso e isso mostra que a união faz a força.

Narrativa Kaingang “Jóty, o tamanduá”, Mauricio de Negro e Vângri Kaingáng⁷, 2010.

Segundo os autores do livro, Jóty, o tamanduá tinha a sabedoria da música e dança. No momento em que o chefe Kaingáng, para se defender, pensa em matar Jóty, o tamanduá em troca de sua vida, ofereceu todo seu saber sobre os cantos e danças.

4.2 Outras Propostas

No ensino formal, a discussão sobre o tema dos povos indígenas pode ser ampliado, principalmente, entre as disciplinas de História e Geografia e Língua Portuguesa.

Propõe-se oferecer leitura e pesquisa desses povos citados (quem são, onde vivem geograficamente, vídeos, documentários, livros paradidáticos de autores indígenas aqui citados), roda de conversa sobre a História e a identidade brasileira, além de atividades para desenharem o que imaginaram dessas narrativas ou materiais para ilustrarem e quem sabe visitas para conhecerem algumas aldeias, pois há várias que recebem escolas da região (vide Apêndices).

5 Considerações finais

Acredito que o preconceito ocorre por não conhecer a cultura indígena. A partir do momento que você conhece um povo indígena ou não indígena, a pessoa

⁷ Síntese do livro de Negro, Mauricio e Kaingáng, Vângri. Jóty, o tamanduá: reconto Kaingáng. São Paulo: Global, 2010.

começa até a admirar. Não precisa ter dó do índio, mas precisa ter respeito da cultura. Às vezes a criança na escola por não conhecer determinado povo, ela acaba desrespeitando a cultura dos povos indígenas (Chicão Terena, 2017).

Concorda-se plenamente com as falas do Chicão Terena, ao dizer que é preciso conhecer para não excluir, para não desrespeitar. Por tanto tempo, os povos indígenas do Brasil sofreram com o genocídio e o epistemicídio, ficando na invisibilidade. Agora precisam mostrar sua cultura, suas lutas e resistências contra o passado e o presente de opressão e violência. O movimento indígena encontra-se aberto ao diálogo intercultural justamente para lutar contra o preconceito e os estereótipos que os afetam.

Dessa forma, a proposta didática para o uso de narrativas no ensino interdisciplinar em sala de aula, é importante movimento no sentido descolonial e vivência intercultural. Esperamos que essa semente gere frutos, cujas experiências podem ser avaliadas e trabalhadas em próximos artigos.

Referências

- ALMEIDA, S.A.C. **Histórias de índio de Daniel Munduruku e Will's Garden de Lee Maracle**: afirmando a Identidade Indígena pela Literatura. Curitiba, 2008 (Monografia do curso de Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná).
- ANTUNES, Elizete. **História e mito na educação guarani**. Florianópolis: Universidade federal de Santa Catarina. Departamento de História, Curso licenciatura intercultural do sul da mata atlântica, 2015.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.
- BERNARD, François de. Por uma definição do conceito de Diversidade Cultural. In: BRANT, Leonardo (Org.). **Diversidade Cultural**. Globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas. São Paulo: Escrituras: Instituto Pensarte, 2005.
- BURKERT, W. **Mito e mitologia**. Lisboa: Edições 70, 1991, p. 18.

- CANDAUI, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).
- CANCLINI, N. G. Diversidade e Direitos na Interculturalidade Global, **Revista Observatório Itaú Cultural/OIC**, n. 8 (abr./jul. 2009), São Paulo, 2009, p. 145.
- CASCUDO, L.C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 9.ed. Brasília: J. Olympio, INL, 1976.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, p. 161-163, 2000.
- CUNHA, C. **Escritores indígenas falam da importância da literatura nativa para a educação das crianças**. 2017. Disponível em: <<https://blog.saraiva.com.br/escritores-indigenas-falam-da-importancia-da-literatura-nativa-para-a-educacao-das-criancas/>>. Acesso em 26 Jun. 2020.
- DION, Sylvie. A lenda urbana: um gênero narrativo de grande mobilidade cultural. Boitató –**Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL**. Londrina, n° 6, p. 1-13, 2008.
- ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FONTES, V.J.O. **O Potencial Didático dos Mitos e das Lendas na Educação Histórica**. Porto: Faculdade de Letras, 2013.
- GEERTZ, C. A **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIARDINELLI, M. **Voltar a Ler**: propostas para ser uma nação de leitores. Trad. Víctor Barrionuevo. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.
- JANUARIO, E. **Dança terena**. Jornal Gazeta digital. <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/opiniao/danca-terena/422416> 2014.
- KLACEWICZ, A.C. **Lendas, mitos e história**: estudo sobre as narrativas polonesas e gregas. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. (Monografia em Letras), 2009.
- IBGE. **Censos demográficos** (1991, 2001, 2010). Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>.

INSTITUTO SÓCIO-AMBIENTAL - ISA. **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org.br>>. Acesso em: 2 Fev., 2020.

MIGNOLO, W. **Colonialidade**. O lado mais escuro da modernidade. **RBCS** Vol. 32 n° 94 junho/2017, p. 1-18.

MONIZ, J.B. Diversidade cultural: um conceito fundamental para o estudo dos fenômenos religiosos modernos. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 50, n. 2, jul./out.,2019, p. 73-109.

NEGRO, Mauricio e KAINGÁNG, Vãngri. **Jóty, o tamanduá: reconto Kaingáng**. São Paulo: Global, 2010.

OLIVEIRA, E. D. de. **Registro de lendas e estórias Terena**. Campo Grande: ed.Mória, 2003.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SANTOS, B. De S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Carina. **Mitos e lendas populares: importância no imaginário do cinema português**. Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Realização de Cinema. Escola superior artística do Porto. Portugal, 2019.

THIÉL, J.C. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: EdUel, 2012.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. 2001.

UNESCO. **Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura**. Paris, 2005.

Apêndices

A) Desenho para colorir:

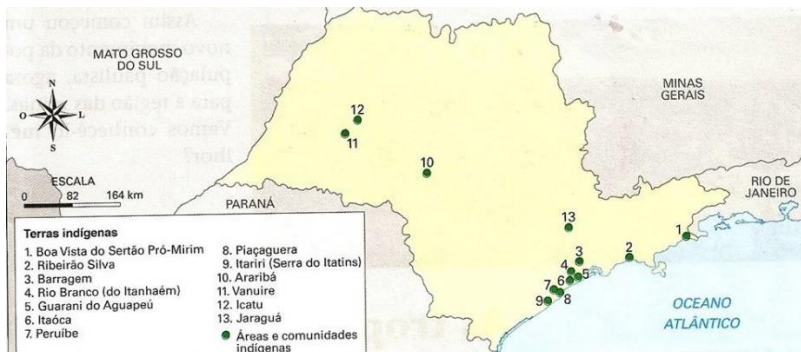
A ESPERTEZA DO SAPO



KOATI EXEATI NE HOVÓVO

OLIVEIRA, E. Dias de. Registro de lendas e estórias Terena. Campo Grande: ed. Mória, 2003, p.67.

B) Terras indígenas do Estado de São Paulo.



Fonte: <https://historiadesaopaulo.wordpress.com/fundacao-da-cidade-de-sao-paulo/>

Na terra indígena Araribá temos principalmente as etnias terena e guarani. A terra indígena tem 4 aldeias: Kopenoti, Ekeruá, Tereguá e Nimuendaju. Na terra indígena Icatu (12) e Vanuíre (11) a etnia Kaingáng predomina, mas também existem outras etnias como a Krenak.

C) Visitas a aldeias

Contatos:

Terra Indígena Araribá:

Aldeia Kopenoti - Ligar (14) 99627-2590 (informações retiradas do facebook)
dannykopenoti@hotmail.com

Aldeia Nimuendaju

<https://www.facebook.com/eeialdeia.nimuendaju>

Aldeia Tereguá

<https://www.facebook.com/Aldeia-ind%C3%ADgena-Teregu%C3%A1-314848282536731/>

Aldeia Ekeruá

https://www.facebook.com/pg/aldeiaekerua/about/?ref=page_internal
Ligar (14) 99702-4315 (informações retiradas do facebook).

Terra indígena Icatu:

<https://www.facebook.com/aldeia.icatu/>

Terra Indígena Vanuíre:

<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3896>

d) Visita ao Museu Índia Vanuíre (cidade de Tupã, SP)

<https://www.museuindiavanuire.org.br/>

<https://www.museuindiavanuire.org.br/exposicao-virtual/>

e) Vídeos e documentários no Youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=LFzi8LP64Y8&feature=youtu.be> (vídeo Sementes da Terra).

https://www.youtube.com/watch?v=z_sNgmoDG7I&t=19s (Tradições do Interior, Aldeia Indígena de Araribá).

<https://www.youtube.com/watch?v=ecbfx8ezAYo> (Povos Indígenas do Oeste Paulista | Ciclo de Cultura Tradicional 2019).

<https://www.youtube.com/watch?v=ECovITxlulw&t=1s> (Cultura terena – aldeia Tereguá).

<https://www.youtube.com/user/dmunduruku> (canal do Daniel Munduruku no Youtube).

<https://www.youtube.com/user/kakawera10> (canal do Kaka Wera no youtube).

Editoras especializadas em temáticas indígenas:

Manacá

<https://www.livrariamaraca.com.br/>

Pachamama

<https://www.pachamamaeditora.com.br/>

Sites para pesquisas:

ISA – Instituto Sócio Ambiental – Povos Indígenas do Brasil

https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal

Povos indígenas do Brasil mirim - <https://mirim.org/>

Indio Educa - <https://www.indioeduca.org/>

Laboratório de História indígena - <https://labhin.ufsc.br/audiovisual/>

Redes sociais:

Instagram: Daniel Munduruku @danielmundurukuoficial

Aline Rochedo Pachamama @alinerochedopachamama

Kaka werá @kaka.wera

Jogos

Jogo da memória

http://museuindianuire.org.br/jogodamemoria/jogo_da_memoria.html

<https://labhin.ufsc.br/jogos/jogo-de-memoria-kaingang/>

<http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/noticias/arti->

[cle.php?storyid=304&tit=Jogo-da-memoria-com-palavras-indigenas-para-baixar](http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/noticias/arti-cle.php?storyid=304&tit=Jogo-da-memoria-com-palavras-indigenas-para-baixar)

Capítulo 10

Etapa intermediária/tempo aldeia: prática pedagógica intercultural com professores/as indígenas na Aldeia Santana do Povo Kurâ-Bakairi ¹

**Intermediate stage/indigenous village time: intercultural pedagogical practice
with indigenous teachers in the Santana Village of the Kurâ-Bakairi People**

Mônica Cidele da Cruz ²

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira ³

Isaías Munis Batista ⁴

1 Introdução

Neste texto, apresentamos uma prática pedagógica de Língua Portuguesa, desenvolvida juntamente com acadêmicos Bakairi, Nambikwara,

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

² Doutora em Linguística (Unicamp). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso. Diretora da Faculdade Indígena Intercultural-FAINDI- Unemat- Câmpus de Barra do Bugres-MT. Membro do Grupo de Pesquisa “Estudos, descrição e documentação de línguas indígenas –CNPQ. Coordenadora do projeto de pesquisa “Aspectos fonológicos da língua nambikwara – subgrupos Mamaindê, Negarotê, Kithaulu e Wakalitesu”. (Portaria 297/2018-Unemat). Professora do PPGECEII e do PPGL. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5463487249345107> *Link* do ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6169-0760> E-mail de contato: monicacruz@unemat.br

³ Doutora em Educação (UFRGS). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso. Coordenadora Pedagógica do curso de Pedagogia Intercultural-FAINDI-Unemat-Câmpus de Barra do Bugres-MT. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Leal (Laboratório de Pesquisa e Estudos da Diversidade da Amazônia Legal). Professora do PPGECEII e do PPGEdu. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2684741900451188> *Link* do ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5949-7590>. E-mail de contato: waldineiaferreira@hotmail.com

⁴ Mestre em Letras (UEM). Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso. Doutorando em Linguística pela Unemat. Coordenador Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural-FAINDI- Unemat- Câmpus de Barra do Bugres-MT. Vice-líder do Grupo de Pesquisa LER (Literatura, Leitura e Ensino) – CNPq/Unemat. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9477828530104279> E-mail de contato: isaiasmunis@unemat.br

Bororo, Chiquitano, Paresi e Umutina do curso de Licenciatura Intercultural – Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) – Unemat, durante a Etapa Intermediária, o que denominamos, também, como tempo aldeia. Essa etapa acontece nos períodos em que os acadêmicos indígenas estão ministrando aulas nas escolas das aldeias, entre o intervalo de uma etapa presencial e outra. Neste período, são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e leituras complementares. É também nesse período que uma equipe de professores da Faculdade desloca-se até as comunidades indígenas, polos das intermediárias, para acompanhar e orientar os trabalhos pedagógicos dos/as acadêmicos/as.

Atualmente, a FAINDI oferta os cursos de Licenciatura Intercultural e Pedagogia Intercultural. Quanto à metodologia, eles obedecem a um regime especial e são desenvolvidos de forma intensa e presencial nos períodos de férias e recessos escolares, com atividades cooperadas entre docentes e cursistas durante o tempo aldeia. Nas etapas intermediárias, desenvolvem atividades de Estágio Supervisionado, Práticas como Componente Curricular e pesquisas, além de atividades como complemento das disciplinas ministradas nas Etapas Presenciais e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), acompanhadas por professores e professoras da Faculdade Indígena. Essas ações permitem aproximar, ainda mais, o Projeto Pedagógico do curso (PPC) à realidade vivida em cada comunidade indígena, contribuindo, dessa forma, para a consolidação de uma educação escolar específica e diferenciada, que atenda aos anseios de cada povo. O currículo é flexível e definido com ampla participação de estudantes e demais envolvidos no contexto, partindo de pressupostos, como a afirmação da identidade étnica e valorização dos costumes, língua e tradições de cada povo. Propõem-se também a buscar respostas para os problemas e expectativas das comunidades, assim como compreender os processos históricos em que as comunidades indígenas e outras formas de sociedade estão mergulhadas. Para isso, aponta-se para o estudo e utilização das línguas indígenas no trabalho docente e o debate sobre os projetos de vida e de futuro de cada povo. (PPC, 2001)

Neste texto, apresentamos uma prática pedagógica de Língua Portuguesa desenvolvida durante a Etapa Intermediária, realizada na aldeia Santana do povo Kurâ/Bakairi, no município de Nobres-MT.

O trabalho pautou-se por uma metodologia dialógica com a retomada de pontos trabalhados na etapa presencial, levando-se em conta os diversos componentes curriculares. E o material base foi o mesmo trabalhado pelos professores, tendo como diretriz pedagógica o documento da “descrição das atividades da etapa intermediária” e a “produção reflexiva da prática educativa”.

2 Breve histórico dos cursos de licenciatura intercultural da UNEMAT

Em 2001, a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT dá início à primeira turma de Licenciatura Específica para formação de professores/as indígenas, com três habilitações: “Línguas, Artes e Literatura”; “Ciências Matemáticas e da Natureza” e “Ciências Sociais”.

A primeira turma (2001-2006) contou com acadêmicos/as indígenas de vários estados do Brasil, sendo ofertadas 180 vagas para Mato Grosso e 20 vagas para demais regiões do país. Do total de 200 acadêmicos, formaram-se 186. A instituição graduou acadêmicos/as representantes dos povos Kaxinawá (AC), Manchineri (AC), Wassu Cocal (AL), Baniwa (AM), Tikuna (AM), Baré (AM), Pataxó (BA), Tuxá (BA), Tapeba (CE), Tupinikim (ES), Potiguara (PB), Kaingang (RS e SC) e Karajá (TO).

A 2ª turma (2005-2009) contou com 100 vagas, ofertadas somente para indígenas de Mato Grosso, das quais foram graduados/as 90 acadêmicos/as. Para a terceira turma (2008-2012), foram oferecidas 50 vagas e para a quarta turma (2012-2015), mais 50 vagas.

A partir de 2012, além do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, a UNEMAT também passou a ofertar o curso de Pedagogia Intercultural.

Atualmente, há 120 acadêmicos/as das seguintes etnias matriculados nos dois cursos: Apiaká, Arara, Bakairi, Bororo, Cinta Larga, Chiquitano,

Irantxe, Juruna, Kalapalo, Karajá, Kayabi, Kuikuro, Mebêngokrê, Mehinako, Myky, Munduruku, Nambikwara, Paresi, Rikbaktsa, Tapirapé, Terena, Umutina, Waurá e Xavante. Nesses 16 anos de oferta de graduação para indígenas, a instituição já formou cerca de 450 professores/as, consolidando-se como uma instituição pública pioneira na oferta de ensino superior para povos indígenas.

Por fim, em 2019, foi aprovado o primeiro mestrado profissional específico para professores indígenas, “Ensino em contexto Indígena Intercultural, vinculado à FAINDI, com duas linhas de pesquisa: Ensino, Docência e Interculturalidade e Ensino e Linguagens em Contexto Intercultural. Ao contrário dos cursos de graduação, o Programa de Pós-Graduação terá oferta de vagas anual, em fluxo contínuo, e a primeira turma já iniciou as atividades em 2020/1.

3 Estudos cooperados de ensino e pesquisa/etapa intermediária

A etapa intermediária acontece entre uma etapa presencial e outra, o que possibilita aos acadêmicos/as conciliar suas atividades docentes nas escolas com as atividades do curso de formação. É o que denominamos, também, de tempo aldeia, período em que os/as acadêmicos/as desenvolvem as atividades solicitadas pelos professores/as durante a etapa presencial, como leituras, preparação de seminários, pesquisas e demais atividades. Essa metodologia permite que a *práxis* pedagógica e a formação docente ocorram, simultaneamente, num “processo de interação dialógica”.⁵ (BAKHTIN, 1999)

Nesse sentido, a etapa intermediária procura levar os conhecimentos adquiridos na academia para ressignificá-los no contexto da educação escolar indígena no chão da aldeia e da escola. Da mesma forma, buscam-se elementos da escola indígena para subsidiar a definição do conjunto de componentes curriculares que comporão a etapa presencial subsequente, caracterizando-se como elo entre Escola Indígena e Universidade. A etapa

⁵ Liga dialógicamente locutor e interlocutor em um processo contínuo de interlocução.

configura-se, ainda, como um espaço que busca propiciar a acadêmicos/as a troca de experiências, a interação entre diferentes etnias e o diálogo com a comunidade local, anciões/ãs, lideranças indígenas e professores/as das escolas indígenas, *in loco*. (PPC, 2001)

Para que esse diálogo e interação aconteçam entre as diferentes etnias que integram o curso, os/as próprios/as acadêmicos/as definem, entre si, a aldeia onde será realizada a etapa. Sendo assim, acadêmicos/as que estão mais próximos/as deslocam-se até a comunidade em que ocorrerá o encontro e, juntos e em interculturalidade, vivenciam uma experiência com o povo indígena que acolhe a etapa. O que ocorre é uma estratégia de polarização com o objetivo de possibilitar vivências outras, em que os/as acadêmicos/as tenham a oportunidade de dialogar com pessoas de outras etnias, observar, ficar em sentido de escuta e em interculturalidade.

Compreendemos interculturalidade como um fenômeno que reúne diferentes culturas e formas de viver. Pela interculturalidade estruturam-se relações entre os diferentes, é uma complexa rede de interesses dialogados com a finalidade de reconhecer o Outro e produzir educações. Produzir pedagogias mais humanas que enfrentem racismo, discriminação, desigualdade social e que se assentem na busca de direitos humanos pela compreensão da própria diferença.

Sabemos que, no Brasil, a Educação Escolar Indígena passou a ser um direito garantido aos povos originários, a partir da Constituição Federal de 1988. Em seu Artigo 231, está assegurado o direito aos indígenas no que se refere à sua própria organização social, à afirmação de seus valores culturais, línguas, costumes, tradições e crenças

Posteriormente, em 1994, surgem as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, que estabelecem uma educação escolar indígena bilíngue, a partir da qual cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, na modalidade oral e escrita, considerando suas variações linguísticas. (BRASIL, 1994)

É importante ressaltar que, embora a língua portuguesa seja necessária para os povos indígenas, como acesso aos conhecimentos universais, nas mais diferentes esferas públicas, o Projeto Pedagógico do curso estabelece como uma das prioridades o fortalecimento e manutenção das línguas indígenas dos povos que as falam e integram as Licenciaturas Interculturais da Unemat. E, quando se trata especificamente da área de línguas, o PPC do curso demonstra o cuidado de não dissociar o ensino do Português do desenvolvimento das línguas indígenas para não silenciar seu conhecimento e uso por parte dos seus falantes (PPC, 2001).

Portanto, respeitando-se o que propõe o Projeto Pedagógico do curso, constantemente, discutimos com os/as acadêmicos/as indígenas, a importância de uma política de valorização das línguas, tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Um dos objetivos da academia é contribuir com conhecimentos que auxiliem esses/as acadêmicos/as a estudar e registrar seus saberes linguísticos e extralinguísticos para a manutenção e fortalecimento de suas línguas nativas.

Nessa perspectiva, o currículo do curso é flexível e definido juntamente com os/as acadêmicos/as e demais pessoas envolvidas em todo processo de formação desses/as indígenas. Com base na legislação indígena, orienta-se, portanto, a produção de uma Educação Específica, Diferenciada, Intercultural, Bilíngue e Multilíngue. Tais documentos oficiais sinalizam que essas epistemologias pedagógicas estejam inseridas nos currículos escolares, no corpo educativo da formalização escolar.

Considerando, então, uma perspectiva intercultural, como ela ocorre na Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa?

Ocorre como uma produção consciente de diálogos, de uma interculturalidade que não se insere apenas na perspectiva oficial, mas, principalmente, como um fenômeno que produz interconexões entre os saberes ancestrais, nas formas de viver e do bem viver nas comunidades indígenas. Ela é assumida dentro da compreensão e da ação decolonial, das construções políticas e críticas que oferecem em vivência pedagógica a possibilidade de construir, de fazer, de aprender e de se relacionar de

maneira diferente. De outra forma, uma interculturalidade que foge da oficialidade e, mesmo assim, oficializa-se e legitima processos educativos com conhecimentos disciplinares, mas também, próprios, de ‘outros’ modos de pensar e viver (WALSH, 2009).

Com base nessa concepção, a seguir, apresentamos uma prática pedagógica desenvolvida com professores/as indígenas, durante a etapa intermediária.

3.1 Prática pedagógica na escola indígena Kura/Bakairi: socializando a experiência...

A prática pedagógica que apresentamos foi desenvolvida na Escola Municipal Indígena “Coronel Olavo Mendes Duarte”, com as turmas do 6º a 9º anos, durante a etapa intermediária, da qual participaram acadêmicos/as das etnias Bakairi, Bororo, Paresi, Chiquitano, Nambikwara e Umutina.

Figura 1 - Aldeia Santana – povo Kurá-Bakairi



Fonte: Acervo FAINDI

Trata-se de uma prática pedagógica de Língua Portuguesa que teve como tema gerador o “Trabalho e fonte de renda da comunidade da aldeia Santana”. A definição ocorreu depois da observação e análise realizadas durante uma atividade de campo na comunidade. Feito isso, os/as professores/as planejaram a aula a partir do tema gerador.

Definido o tema gerador, a abordagem textual teve como centralidade a perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1999), a fim de propiciar não apenas o desenvolvimento de habilidades de escuta e de escrita, mas também a aplicação de recursos composicionais linguístico-discursivos do gênero entrevista, tanto na modalidade oral quanto escrita. Segundo Geraldi (1997, p. 135), “o texto deve ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua”. Portanto, foi com base nessa concepção de linguagem que os acadêmicos desenvolveram a produção de texto. Como nos diz Geraldi (1997), mais do que transmitir informações de um emissor a um receptor, a linguagem é lugar interação humana. E é nessa interação entre interlocutores que acontecem as trocas e a construção de conhecimentos. Em se tratando de produção de textos, é importante que os professores considerem a linguagem como interação, a partir de uma situação comunicativa. Nesse sentido, para se produzir um texto, independente do gênero textual, conforme Geraldi (1997), é preciso que se tenha algo a dizer, uma razão para dizer o que se tem a dizer, para quem dizer, que o locutor se constitua como sujeito do que diz e que se escolham as estratégias adequadas para dizer.

Nessa perspectiva, desenvolver trabalhos com “tema gerador”, considerando as condições de produção acima, possibilita com que haja a articulação dialética entre a cotidianidade, ou seja, a vivência diária com processos de sistematização, interpretações e reflexões teorizadas, além de produzir um movimento que pode atender aos pressupostos da interdisciplinaridade. De acordo com Paulo Freire (1993), os temas geradores surgem pela problematização da vida cotidiana, daquilo que tem significado para determinada comunidade, pois como nos ensina Freire, a educação não é neutra. Assim, a importância do uso desta prática está em fazer do processo educativo, algo que tenha significado: os conteúdos, portanto, emergem dos saberes e dos aspectos vividos.

Na estratégia pedagógica em questão, o tema gerador buscou dialogar com as questões socioculturais e etnoculturais, nesse caso, do povo Bakairi em interculturalidade com os demais povos que compartilharam a

produção deste trabalho. A pergunta geradora foi: Como vivem e como se produz renda na comunidade da aldeia Santana?

Antes de produzirmos a resposta a tal questionamento, realizamos um círculo de cultura, onde ocorreram os primeiros diálogos sobre como vivem e o que produzem os demais povos dos/as acadêmicos/as participantes da referida atividade. Esta primeira fase deu-se pela oralidade e em compartilhamento de vivências. A identificação de diferentes experiências vividas permitiu o conhecimento de realidades outras. Posteriormente, fez-se necessário organizar o modo como o grupo realizaria a atividade de ‘conhecer’ a realidade de outro povo, já que a etapa intermediária os reunia na aldeia Santana do povo Kurâ-Bakairi.

Outro aspecto a se destacar é que, ainda no círculo de cultura, antes do desenvolvimento propriamente dito, definiu-se a “entrevista” como gênero textual a ser trabalhado. Para os participantes do círculo, a realização de uma entrevista com o cacique da comunidade possibilitaria conhecer a realidade econômica da aldeia. O planejamento da aula, portanto, abarcou a discussão sobre a forma de apresentar/revisar os elementos composicionais do gênero entrevista; sobre possíveis perguntas a comporem o roteiro de entrevista; sobre formas de registrar os conteúdos da entrevista, além de dividir as tarefas entre os/as acadêmicos/as proponentes e preparar os recursos humanos e materiais para o desenvolvimento da aula – como a sondagem sobre a disponibilidade e concordância do cacique em falar sobre a aldeia aos/às estudantes no local e horário combinados.

Sendo assim, para alcançar os objetivos propostos para aula propriamente dita, adotou-se a seguinte metodologia: Inicialmente, o tema da aula foi apresentado aos/às alunos/as a partir do diálogo sobre diferentes formas de produção de renda em diversas etnias. Nesse momento de interculturalidade, cada acadêmico/a expôs as condições de vida e as formas de renda de sua aldeia de origem aos/às estudantes da turma, que também falaram sobre si. Em seguida, os/as acadêmicos/as falaram do gênero textual entrevista como possibilidade de se obter mais informações e, junto à

turma, concentraram-se na elaboração e seleção de perguntas para o roteiro de entrevista a ser aplicada diretamente a representantes do povo Bakairi. Num segundo momento, após discutirem o roteiro, organizaram a turma para entrevistar, em áudio e vídeo (celular), o cacique da aldeia e a professora (regente) das turmas.

Figura 2 - Entrevista com o cacique da aldeia



Fonte: Acervo FAINDI

À medida que o trabalho se desenvolvia, problematizações foram sendo feitas e se tornaram elementos para as produções textuais. Todo o trabalho se moveu pela curiosidade, ou pela pedagogia da pergunta, pois, conforme Freire e Faundes (1985) é preciso que o/a educando/a faça perguntas, que encontre uma relação existente entre o que se estuda, a palavra, a ação e que as produções resultantes compreendam a dinâmica entre a palavra-ação-reflexão, no intuito de em estudo entender a localidade e as particularidades do mundo vivido.

Depois da gravação das entrevistas, com a orientação dos/as professorandos/as, a turma passou ao processo de transcrição do texto, escrita e reescrita, realizando os ajustes necessários para posterior socialização do trabalho. A reescrita é fundamental no processo de produção de texto, uma vez que possibilita ao estudante refletir sobre os usos da linguagem, em

seus aspectos gramaticais, linguísticos e discursivos. Para Menegassi (2001, p.50), “além de aprimorar a leitura, a reescrita auxilia a desenvolver e melhorar a escrita.”

Ao final do processo de reescrita, os alunos apresentaram a entrevista que segue:

Aluno: Quantas pessoas moram na aldeia Santana?

Cacique: 195 pessoas. Não se conta os que moram na cidade, que saíram daqui.

Aluna: Qual é a fonte de renda da comunidade?

Cacique: Nossa aldeia tem 10 (dez) funcionários e os que não têm vão atrás trabalhar na fazenda, para sustentar a família, comprar calçados, roupa, comprar alguma coisa do supermercado, tem luz para pagar.

Aluna: Quais as pessoas que trabalham dentro da aldeia?

Cacique: 4 (quatro) professores e 5 (cinco) da saúde.

Aluna: Quantos professores são efetivos? Quantos são temporários?

Professora: Só 1 (um) professor Gerônimo, os 4 (quatro) professores são temporários.

Aluna: A equipe multidisciplinar de saúde é composta por quantos trabalhadores? Quantos indígenas? E não indígenas?

Professora: 7 (sete) indígenas e 8(oito) não indígenas.

Aluna: Quantos são aposentados ou pensionistas?

Professora: Em torno de 40 (quanta) pessoas, a maioria são homens.

Aluno: Quantos possuem bolsa-família?

Professora: A maioria, mãe dos alunos.

Aluno: Quantos membros da comunidade estão trabalhando fora da aldeia?

Professora: A maioria de cada casa está trabalhando na fazenda.

Aluno: Há algum projeto que as lideranças da aldeia estão buscando para que os membros da comunidade trabalhem dentro da aldeia?

Professora: Não. Mas tem que desenvolver alguma coisa, para que eles se mantenham aqui dentro da aldeia.

Aluno: Na opinião do cacique e da professora, que problemas a saída dos indígenas da aldeia pode trazer para o seio da comunidade?

Cacique: Os jovens quando saem fora tem de dar retorno para a comunidade, muitos saem para estudar e pega costume de branco e não voltam mais. Por exemplo, falo do meu irmão que era cacique daqui a filha dele ia estudar e voltar depois, não voltou. Agora não vejo problema quando estão saindo para trabalhar para sustentar a família, porque vão e voltam. Quando tem festa

tradicional todos participam. O único medo que tenho é com o uso daquele produto que se fuma, porque algumas fazendas traz uma coisa que não deve trazer.

Professora: Eu da minha parte fico me sinto privilegiada por morar longe da cidade, porque aqui tem controle de entrada de droga e alcoolismo. Única preocupação que tenho e com trabalhadores da fazenda, porque os fazendeiros não dão assistência de saúde para eles, quando estão com saúde eles aproveitam e quando adoecem vem aqui e fazem tratamento aqui na aldeia.

Fonte: Relatório de atividade da Etapa Intermediária - Licenciatura. Área: “Línguas, Artes e Literatura”

Este delineamento pedagógico está inserido na perspectiva da pesquisa sociológica, pela caracterização do estudo da realidade, ainda que em tempo curto, durante a etapa intermediária, no que se refere à produção de renda.

Desta forma, o estudo e/ou as produções didáticas de oralidade e de escrita estiveram fundamentadas na compreensão de um dos aspectos da realidade do povo Kurâ-Bakairi. Nesta perspectiva, o uso da observação e da escuta foram elementos importantes para a definição de encaminhamentos de registro.

Além desse objetivo, propuseram, ainda, explorar a oralidade na língua portuguesa e desenvolver habilidades de escrita do gênero textual entrevista, com relação aos aspectos linguísticos e textuais inerentes ao gênero.

É importante destacar aqui, que embora a atividade fosse de língua portuguesa, a língua materna bakairi também se fez presente em muitos momentos da aula, como língua de instrução oral. De acordo com o Referencial Curricular para as escolas indígenas (RCNEI), incluir uma língua indígena no currículo escolar é atribuir a ela *status* de língua plena, colocá-la em pé de igualdade com a língua portuguesa, pelo menos no contexto escolar. Primeiramente, deverá ser a língua de instrução oral⁶ no currículo. (BRASIL, 1998)

⁶ Língua de instrução oral é aquela que o professor utiliza para ensinar os conteúdos em sala de aula, dar explicações, apresentar conceitos, podendo ser empregada em várias áreas, como história, geografia, matemática, enfim.

Essa é uma estratégia que possibilita aos alunos que têm pouco domínio do português aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos de fora, necessários devido ao contato com a sociedade envolvente. Além do mais, os alunos ampliarão a competência oral na língua materna indígena, podendo falar sobre novos conhecimentos adquiridos, sem ter que lançar mão da língua portuguesa para tal. (BRASIL, 1998). Isso contribuirá, certamente, para o fortalecimento da língua, uma vez que passará a ter mais uma função importante dentro do âmbito escolar.

4 Considerações finais

O encontro entre diversas etnias na aldeia Santana do povo Bakairi, durante a etapa intermediária, possibilitou o encontro com o Outro, em diferentes aspectos: na dimensão da cultura, porque são povos indígenas diferentes e também com o grupo de pessoas não indígenas que trazem outra forma de olhar e de vivenciar a experiência pedagógica da etapa intermediária.

O encontro de diferentes línguas, de diferentes sentimentos que, em interculturalidade, entre os acadêmicos e acadêmicas da Pedagogia Intercultural e das demais Licenciaturas se interconectam em diferentes áreas do conhecimento: na área da linguagem, nas ciências sociais e também na área das ciências da natureza e da matemática, elaborando experiências interculturais, a partir do que se tem no *lócus* Bakairi. Os/as acadêmicos/as aprendem com as explicações dos anciãos Bakairi que lhes falam e nos falam sobre o viver deste povo originário.

Pela escuta, a interculturalidade que é troca, que é interlocução, que é reconhecer o Outro pela diferença se constrói, mediante processo de captura corporal, em que a escuta assume a dimensão da apreensão do mais íntimo do Outro. Ao mesmo tempo que é possível ouvir a sonorização da língua materna bakairi, pois todos são falantes fluentes, é possível, também, ouvir e aprender outros sons e significados que se apresentam na diferença e na cultura, assim como se tem a possibilidade de encontros e de semelhanças. A língua portuguesa é, pois, uma; não a única.

Nesse processo de diferenças e de encontros, os grupos de trabalho são formados com acadêmicos e acadêmicas de diferentes etnias, com a participação das pessoas da comunidade da aldeia em que a etapa intermediária está acontecendo e, indiscutivelmente, com a participação de estudantes da educação básica de diferentes idades e seus/suas professores/as. Esse jeito de fazer a etapa intermediária é uma ação que não se descola do fenômeno da interculturalidade, porque já se dá pelo encontro, pela escuta, pela forma do desenvolvimento pedagógico da temática e pelas trocas implícitas e explícitas de diferentes Pedagogias Indígenas. Nesse sentido, a amostra que aqui apresentamos dá visibilidade ao fato de que conteúdos e gêneros textuais trabalhados na aula de língua portuguesa da escola indígena não foram definidos a partir de uma sequência pré-estabelecida por manual didático, mas sim mediante a necessidade de se responder à(s) pergunta(s) decorrente(s) das discussões na roda de cultura. Mais que isso, sinaliza para um esforço coletivo típico da interação verbal, pois, ao estarem envolvidos/as nas práticas reais de linguagem, foi-lhes necessário protagonismo não apenas para a escolha das estratégias mais adequadas para dizer o que se tinha a dizer, mas principalmente para a negociação de formas e sentidos.

De outro modo, o que há e ocorre na etapa intermediária como na presencial é um afloramento da interculturalidade em ação curricular, pois, de acordo com Paula (1999), antes de as escolas serem bilíngues e interculturais, as sociedades indígenas já as são: há muito têm se relacionado com outros povos indígenas e mesmo com outras sociedades não indígenas, desde o momento do contato. Nesta perspectiva, de fato, bilinguismo e interculturalidade devem ser compreendidos como características constitutivas da educação escolar indígena, inclusive, no Ensino Superior.

É importante salientar que esse conceito de interculturalidade em documentos e leis tem qualificado, principalmente, os espaços de formação escolarizada indígena, não apenas no Brasil, mas por toda a América Latina. É também em nossa compreensão uma forma de afirmar currículos

e práticas pedagógicas indianizadas sem que se fechem em si mesmas, mas que, ressignificados pelos povos indígenas, tenham e reafirmem a possibilidade do fazer intercultural e de práticas próprias. De outra maneira, a construção de Pedagogias Indígenas.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1997.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- FACULDADE INDÍGENA INTERCULTURAL. **Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas**. UNEMAT, Barra do Bugres – MT 2010.
- FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagens**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- PAULA, E. D. de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 76-91, Dec. 1999. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-32621999000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 29 June 2020. <https://doi.org/10.1590/So101-32621999000200007>.
- MENEGASSI, R.J. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.
- WALSH, C. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU (Org). **Educação Intercultural na América Latina: Entre Concepções, tensões e Propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

Índice remissivo de assuntos e temas

Index of topics

ASSUNTOS E TEMAS	CAPÍTULOS
Bico do papagaio, região do Tocantins	7.
Caiçaras	1.
Comunicação indígena e de comunidades	6, 7.
Cultura e interculturalidade	6, 7, 9, 10.
Descolonialidades	9, 10.
Educação escolar indígena	8, 9, 10.
Etnografia	1, 7.
Extensão universitária	2, 3, 7, 10.
Geoconservação	7.
Gestão social	2, 3, 7.
Identidade cultural de povos e comunidades	1, 7, 9, 10.
Indígenas, povos e etnias	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10.
Indígenas no ensino superior	3, 10.
Informação, políticas e instrumentos de	5, 6.
Itaguaí, Estado do Rio de Janeiro	1.
Kurá-bakairi, povo indígena	10.
Mêbêngôkre Kayapó Gorotirê, povo indígena	8.
Meio ambiente	4, 7.
Pataxó, povo indígena	4.
Pescadores artesanais	1.
Políticas públicas	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.
Potiguara, comunidade indígena	2.
Projetos para o desenvolvimento local	3.
Quilombola, comunidade	7.
Roraima, Estado de	6.
São Roque, comunidade quilombola (RS)	7.
Saúde	4.
Segurança alimentar	2, 7.
Território	1, 5, 7.
Tocantins, Estado do	7.
Truaru da Cebeceira, povo indígena	6.
Turismo	7.
Visibilidade indígena	6.
Zo'e, povo indígena	5.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org