

Ana D'Arc Martins de Azevedo
Angélica Góis Morales
Ana Maria Barbosa Quiqueto
Jardilene Gualberto Pereira Fólha
(Orgs.)

Povos Originários e Comunidades Tradicionais

Trabalhos de Pesquisa e
de Extensão Universitária

VOLUME 7



O processo de expropriação/expulsão desses sujeitos de seus territórios, iniciado no século XVI, continua latente no século XXI. Em 2021, o cenário de vulnerabilidade biológica e socio-cultural é preocupante e mostra que a questão agrária sempre foi e ainda é o cerne dos conflitos dessa natureza no Brasil. Para o explorador, é fundamental soterrar saberes e culturas, forçando a desterritorialização desses povos para alargar o projeto de morte evidente nas atividades do agronegócio e hidronegócio, biopirataria, mineração, tráfico ilegal de madeira, pecuária extensiva, turismo, construção de estradas e rodovias, entre outras, dentro de terras tradicionais e ancestrais de povos e comunidades. Nesse contexto, esses sujeitos, ficam à mercê de invasões, expropriações, ameaças e violências iminentes em seus territórios. Invasões ilegais, muitas vezes consentida pelo Estado, pois o mesmo que deveria garantir a proteção dessas vidas e territórios é o mesmo que assina a liberação e execução de megaprojetos em suas terras. Isso evidencia que Estado sabe da gravidade do problema e é conivente com tudo isso, sobretudo, na atual gestão. Desse modo, compreende-se que o caminho é árduo, requer luta e estratégias de enfrentamentos para a desconstrução dos padrões destrutivos que foram criados pelo sistema-mundo-capitalista-colonial. Vale ressaltar que as terras dos povos e comunidades são importantes áreas ricas em biodiversidades, confirmando-se que o prejuízo não é apenas para eles, mas para toda a sociedade. São sobre esses e outros temas que o livro organizado pela Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais (RedeCT), intitulado: Povos Originários e Comunidades Tradicionais: trabalhos de pesquisa e de extensão universitária, fala. Os textos que compõem o volume 07, ora denunciam problemas territoriais vivenciados por esses sujeitos, ora mostram as resistências e estratégias de permanência, fortalecimento identitário, sociocultural e linguístico, perpassando por temas como: Educação Escolar Indígena e Quilombola; Etnomatemática; Saber-Fazer; Educação ambiental; Bem Viver; Decolonialidade; entre outros.

Lorraine Gomes da Silva



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 Morales
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 7

Native peoples and traditional communities:
Research and university extension

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

Organizadores

Ana D'Arc Martins de Azevedo
Angélica Góis Morales
Ana Maria Barbosa Quiqueto
Jardilene Gualberto Pereira Fôlha



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



Obra financiada pelo INSTITUTO DE PESQUISAS AMAZÔNICAS E DE POVOS TRADICIONAIS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de; MORALES, Angélica Góis; QUIQUETO, Ana Maria Barbosa; FÔLHA, Jardilene Gualberto Pereira (Orgs.)

Povos originários e comunidades tradicionais: trabalhos de pesquisa e de extensão universitária – Volume 7 [recurso eletrônico] / Ana D'Arc Martins de Azevedo; Angélica Góis Morales; Ana Maria Barbosa Quiqueto; Jardilene Gualberto Pereira Fôlha (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

268 p.

ISBN - 978-65-5917-360-0

DOI - 10.22350/9786559173600

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

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

CDD: 177

Índices para catálogo sistemático:

1. Comunidade e sociedade

177

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR

REITOR

José Geraldo Ticianeli

VICE-REITOR

Silvestre Lopes da Nóbrega

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Fábio Almeida de Carvalho

CONSELHO EDITORIAL

Alcir Gursen de Miranda

Anderson dos Santos Paiva

Bianca Jorge Sequeira Costa

Fabio Luiz de Arruda Herrig

Georgia Patrícia Ferko da Silva

Guido Nunes Lopes

José Ivanildo de Lima

José Manuel Flores Lopes

Luiza Câmara Beserra Neta

Núbia Abrantes Gomes

Rafael Assumpção Rocha

Rickson Rios Figueira

Rileuda de Sena Rebouças



Editora da Universidade Federal de Roraima
Câmpus do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto – CEP.: 69.310-000. Boa Vista – RR – Brasil
e-mail: editora@ufr.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. Pasqual Barretti

VICE-REITORA

Dra. Maysa Furlan

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 – UNAMA e UEPA – Vice Líder

Dr. Alceu Zoia – UNEMAT

Dra. Angélica Góis Morales – UNESP

Dr. Eduardo Festozo Vicente – UNESP

Dr. Fernando Barnabé Cerqueira – FAG

Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior – UFT

Dra. Izabel Castanha Gil – FATEC e UNIFAI

Dr. Renato Dias Baptista – UNESP

Dra. Suzana Gilioli da Costa Nunes – UFT

Equipe de Editorial Técnico – GEDGS/RedeCT

Fernando da Cruz Souza – mestrando na UNESP – Líder

Me. Anderson Rodolfo de Lima – doutorando na UFSCar

Me. Maria Laura Foradori – doutoranda na Universidad Nacional de Córdoba / Argentina

Natália Lima Gasque – mestranda na UNESP

Isaltina Santos da Costa Oliveira – mestranda na 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

Lorraine Gomes da Silva

Capítulo 1

16

Educação escolar Quilombola: lutas, desafios e retrocessos na comunidade de Peropava – Registro/SP

Quilombola school education: fights, challenges and retrocesses in the community of Peropava – Registro/SP

Andréia Regina Silva Cabral Libório

Cleber Santos Vieira

Marina Graziela Feldmann

Maria Aparecida Custódio Marcolino

Andrew Toshio Hayama

Pâmela Regina Silva Cabral

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Comunidade Quilombola de Peropava. Políticas Públicas Educacionais. Violação de Direitos. Diversidades Culturais. Registro (SP).

Keywords: *Quilombola School Education. Quilombola Community of Peropava. Public Educational Policies. Violation of Rights. Cultural Diversities. Registro (SP).*

Capítulo 2

50

Um grito por sobrevivência: a etnomatemática de pescadores artesanais da Ilha da Madeira em Itaguaí (RJ) como forma de resgate da identidade cultural na escola local

A scream for survival: the ethnomatematics of artisanal fishermen on the Island of Madeira in Itaguaí (RJ) as a way to rescue cultural identity in the local school

Yago Casimiro Cardoso

Márcio de Albuquerque Vianna

Palavras-chave: Educação Escolar Caiçara. Etnomatemática. Identidade cultural. Triangulação. Pesca Artesanal. Ilha da Madeira. Itaguaí (RJ).

Keywords: *Caiçara School Education. Ethnomatematics. Cultural identity. Triangulation. Artisanal fishing. Wood Island. Itaguaí (RJ).*

Capítulo 3

96

Educação escolar indígena: uma análise da política na amazônia paraense

Indigenous school education: an analysis of policy in the paraense amazon

Jones Nogueira Barros

Carmen Pineda Nebot

Palavras-chave: Direitos. Educação Indígena. Povo Originário. Pará.

Keywords: *Rights. Indigenous Education. Original People. Pará.*

Negritude quilombola: um estudo acerca do projeto “Cultura nas Escolas” em São José de Icatú em Mocajuba (PA)

Quilombola negritude: a study about the project “Culture in Schools” in São José de Icatú in Mocajuba (PA)

Ana D’Arc Martins de Azevedo
Sâmia Maírla Viana Pimentel
Maria Betania de Carvalho Fidalgo Arroyo

Palavras-chave: Negritude. Cultura Local. Quilombo. Mocajuba/PA

Keywords: Blackness. Local Culture. Quilombo. Mocajuba/PA.

Capítulo 5**Artesãs e artesãos do quilombo da fazenda em Ubatuba-SP: diálogos com a educação escolar**

Artisans of quilombo da fazenda in Ubatuba/SP: dialogues with school education

Edirlaine Lopes dos Reis
Ana Cristina Zimmermann
Soraia Chung Saura

Palavras-chave: Comunidades Tradicionais; Fenomenologia; Percepção; Corporeidade. Educação Escolar Quilombola. Ubatuba/SP.

Keywords: Traditional Communities; Phenomenology; Perception; Corporeality. Quilombola School Education. Ubatuba/SP.

Capítulo 6**Território, unidades de conservação e escola: a emergência do diálogo junto às infâncias de comunidades tradicionais no extremo sul da Bahia**

Territory, conservation units and school: the emergency of dialogue with the children of traditional communities in the far south of Bahia

Luana Manzione Ribeiro

Palavras-Chave: Pesquisa-ação. Currículos. Infâncias. Comunidades Tradicionais. Bahia/Brasil.

Keywords: Action research. Resumes. Childhoods. Traditional Communities. Bahia/Brazil.

Capítulo 7**A lei nº 11645/2008 na perspectiva indígena: os desafios e possibilidades decoloniais no contexto de retrocesso político atual**

Law nº 11645/2008 from the indigenous perspective: the challenges and possibilities of colonies in the context of current political backwards

Marcelo Aranda Stortti
Thelma Lima da Cunha Ramos
Edson Machado de Brito

Samir Perez Mortada
Mirela Silva Ferreira

Palavras-chave: Educação Intercultural Crítica. Decolonialidade. Cultura Indígena. Lei 11.645/2008.

Keywords: Critical Intercultural Education. Decoloniality. Indigenous Culture. Law 11.645/2008.

Educação ambiental, bem viver e o sustentável na RESEX de canavieiras

Environmental education, buen vivir and sustainable at RESEX de canavieiras

Fábio Pessoa Vieira

Jamille Jesus dos Santos

Mariana Santana Falcão Maia

Palavras-chave: Educação Ambiental. RESEX. Bem Viver. Sustentabilidade. RESEX de Canavieiras.

Keywords: *Environmental Education. RESEX. Buen Vivir. Sustainability. Canavieiras RESEX.*

Educação indígena e memória: um ensaio a partir de um projeto educativo durante a COVID-19

Indigenous education and memory: a essay report from an educational project during COVID-19

Samir Perez Mortada

Thelma Lima Cunha Ramos

Palavras-chave: Educação indígena. Memória. Psicologia Social. Covid-19.

Key-words: *Indigenous education. Memory. Social Psychology. Covid-19.*

A educação escolar indígena e o caso do povo Karipuna, na Aldeia Espírito Santo (Amapá)

Indigenous school education and the case of the Karipuna people in Espírito Santo Village (Amapá)

Aline Ngrenhtabar

Camilo kayapó

Edson Kayapó

Palavras-chave: Karipuna do Amapá. Escola indígena. Educação diferenciada indígena.

Keywords: *Karipuna do Amapá. Indigenous school. Indigenous differentiated education.*

Prefácio

*Lorraine Gomes da Silva*¹

No século XVI, quando colonizadores europeus, sobretudo, espanhóis e portugueses chegaram no Brasil chamaram os povos e comunidades que aqui viviam de selvagens e impuseram diversas formas de violência, dentre elas, a catequização, a dominação cultural, e um processo civilizatório pautado no eurocentrismo.

Assim, a historiografia brasileira foi e ainda é contada para diminuir, inferiorizar, reforçar a negação de direitos e formas específicas desses sujeitos de viverem em suas terras e conforme seus costumes. As expressões “sem cultura”, “sem política”, “sem alma” e “sem conhecimento”, associadas ao colonialismo ainda vigente, deram-se no intuito de promover uma ideologia igualitária que nunca existiu, um constructo para desmobilizar e para encobrir sujeitos considerados inferiores.

Para o colonizador, são sujeitos selvagens e bárbaros, sujos e preguiçosos, indolentes e incapacitados de gerar riquezas à nação. Isso vem reforçando há séculos um pampsesto para apagar a história e geografia de povos e comunidades tradicionais no Brasil. Além disso, desde a invasão das terras brasileiras, esses sujeitos vêm sofrendo injustiças, que culminam no esbulho de suas terras, acompanhado de um verdadeiro genocídio e etnocídio, evidenciados nos dados demográficos atuais.

Trata-se de um longo processo, mais de 500 anos de subordinação, inferiorização e ocultamento do outro, até a promulgação da Constituição

¹ Professora Efetiva da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Cora Coralina. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Estudos Sociambientais (IESA). E-mail: lorrannegomes@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3760-3705>

Federal de 1988, quando alguns segmentos da sociedade passaram a ver e entendê-los como sujeitos de direitos e cidadania, plurais e singulares. Aliados a luta pela garantia dos direitos que só na lei nunca bastou, os movimentos sociais, contribuíram e contribuem para que povos e comunidades pudessem defender seus modos de vida e território em ampla discussão nacional.

Portanto, o capitalismo, modelo econômico vigente, que se diz moderno e global, é conservador, privado, excludente, colonial e patriarcal, e tem desenvolvido projetos para a morte, invadindo Terras Indígenas e de comunidades tradicionais no Brasil e intensificando problemas ambientais, socioculturais e territoriais.

O processo de expropriação/expulsão desses sujeitos de seus territórios, iniciado no século XVI, continua latente no século XXI. Em 2021, o cenário de vulnerabilidade biológica e sociocultural é preocupante e mostra que a questão agrária sempre foi e ainda é o cerne dos conflitos dessa natureza no Brasil.

Para o explorador, é fundamental soterrar saberes e culturas, forçando a desterritorialização desses povos para alargar o projeto de morte evidente nas atividades do agronegócio e hidronegócio, biopirataria, mineração, tráfico ilegal de madeira, pecuária extensiva, turismo, construção de estradas e rodovias, entre outras, dentro de terras tradicionais e ancestrais de povos e comunidades. Nesse contexto, esses sujeitos, ficam à mercê de invasões, expropriações, ameaças e violências iminentes em seus territórios.

Invasões ilegais, muitas vezes consentida pelo Estado, pois o mesmo que deveria garantir a proteção dessas vidas e territórios é o mesmo que assina a liberação e execução de megaprojetos em suas terras. Isso evidencia que Estado sabe da gravidade do problema e é conivente com tudo isso, sobretudo, na atual gestão.

Desse modo, compreende-se que o caminho é árduo, requer luta e estratégias de enfrentamentos para a desconstrução dos padrões destrutivos que foram criados pelo sistema-mundo-capitalista-colonial. Vale ressaltar que as terras dos povos e comunidades são importantes áreas ricas em biodiversidades, confirmando-se que o prejuízo não é apenas para eles, mas para toda a sociedade.

São sobre esses e outros temas que o livro organizado pela Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais (RedeCT), intitulado: Povos Originários e Comunidades Tradicionais: trabalhos de pesquisa e de extensão universitária, fala.

Os textos que compõem o volume 07, ora denunciam problemas territoriais vivenciados por esses sujeitos, ora mostram as resistências e estratégias de permanência, fortalecimento identitário, sociocultural e linguístico, passando por temas como: Educação Escolar Indígena e Quilombola; Etnomatemática; Saber-Fazer; Educação ambiental; Bem Viver; Decolonialidade; entre outros.

Finalizo, as breves palavras desse prefácio, com a provocação de Ailton Krenak, líder, ativista e escritor indígena: “Nós os povos indígenas, estamos resistindo ao “humanismo” mortífero do Ocidente há cinco séculos; estamos preocupados agora é com vocês brancos, que não sabemos se conseguiremos resistir!”

Inhumas (Estado de Goiás/Brasil), 29 de novembro de 2021

Capítulo 1

Educação escolar Quilombola: lutas, desafios e retrocessos na comunidade de Peropava – Registro/SP ¹

Quilombola school education: fights, challenges and retrocesses in the community of Peropava – Registro/SP

Andréia Regina Silva Cabral Libório ²

Marina Graziela Feldmann ³

Andrew Toshio Hayama ⁴

Cleber Santos Vieira ⁵

Maria Aparecida Custódio Marcolino ⁶

Pâmela Regina Silva Cabral ⁷

1 Introdução

Ao longo das discussões e estudos que temos realizado nos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) “Formação de Professores e Cotidiano Escolar” – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), “Grupo de

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive textos, figuras e fotos nele publicadas).

² Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação/Currículo (PUC-SP). Mestra em Ensino de Ciências e Matemática (IFSP). Pedagoga do IFSP (Câmpus Registro). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9955006282999951> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7457-220X> E-mail: andrea.rsc20@gmail.com Endereço correspondência: Sítio Bruno, S/N – Peropava – Registro/SP.

³ Doutora em Educação/Currículo (PUC-SP). Professora Titular da Faculdade de Educação (Programa de Mestrado/Doutorado Educação/Currículo da PUC-SP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5107177703842569>, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3008-2636>, E-mail: feldmnn@uol.com.br.

⁴ Doutorando em Direito Agrário (UFG). Mestre em Direito Socioambiental (PUC-PR). Defensor Público do Estado de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5898870894841056> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4248-5654> E-mail: toshiohayama@gmail.com.

⁵ Doutor em Educação (USP). Professor (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – UNIFESP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6363945865784406> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1398-8674>, E-mail: cleber.vieira@unifesp.br.

⁶ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação/Currículo (PUC-SP). Mestra em Educação/Currículo (PUC-SP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1333913488309430> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9514-9593> E-mail: marcolino.maria28@gmail.com.

⁷ Estudante de Licenciatura em Física (IFSP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9419854255869007> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7265-7835> E-mail: pamelacabral-2013@hotmail.com.

Estudos em Educação Quilombola” – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e “Grupo de Pesquisa e Estudos Afro-brasileiros e Indígenas” (GPEABI) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), temas como o desafio da formação de professores e currículo escolar que compreendam as dimensões das diversidades existentes e, entre essas, a especificidade dos povos e/ou comunidades quilombolas e seus direitos à Educação Escolar Quilombola (EEQ), assim como a exclusão e a invisibilidade histórica desses sujeitos nas políticas, discussões e práticas educacionais: curriculares, de formação docente, de gestão educacional, prática docente, bem como a ausência de materiais didático-pedagógicos específicos que evidenciem a história, a não contada pela versão dos colonizadores ou que ficou congelada no tempo do período colonial imperial, a violação de direitos quanto ao acesso à educação de qualidade, entre outros aspectos, têm nos levado a refletir sobre diversas questões gritantes e ao mesmo tempo desafiadoras e urgentes.

É evidente que a Educação Escolar Quilombola carece de efetividade em sua implementação e, em muitos estados e municípios brasileiros, ainda é notório o desconhecimento acerca dessa modalidade de Educação Básica e dos povos e/ou comunidades quilombolas, sobretudo nos cursos de formação de professores, que necessitam ser reestruturados a fim de compreenderem e contemplarem as especificidades desses povos.

Além disso, muitas comunidades quilombolas, apesar de gozarem da garantia de proteção de seus direitos conforme as legislações vigentes, na prática enfrentam situação de descumprimento e violação desses direitos, por não contarem com o acesso à educação de qualidade no respectivo território e por omissão do poder público na própria implementação da EEQ, tal como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), como é o caso de Peropava.

Desta forma, são recorrentes, ademais, as “políticas” governamentais de desmantelamento das escolas localizadas em territórios quilombolas por meio de ações autoritárias que ignoram os direitos humanos, sobretudo a educação em escola próxima da residência, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 53. O caso mais recente ocorreu no estado de Santa Catarina em que a escola localizada em uma comunidade quilombola foi violentamente demolida em plena pandemia da Covid-19, que tem nos assolado e já nos levou mais de 514 mil vidas, um momento extremamente delicado no qual deveriam ser prioridades a ampliação e a garantia de direitos para uma vida sã. Infelizmente, presenciamos esses episódios de triste esfacelamento da educação, principalmente para os povos quilombolas, os quais são desrespeitados e relegados seus direitos, especialmente em seus territórios.

Destarte, este artigo apresenta como objetivos centrais: refletir e compreender as principais lutas, desafios e retrocessos na Comunidade Quilombola de Peropava, localizada no Vale do Ribeira⁸ – São Paulo, no que tange ao acesso às políticas públicas educacionais, em face do fechamento da Escola Municipal localizada em seu território, no ano de 2017, e discutir acerca dos principais desafios da Educação Escolar Quilombola, com base nessa experiência.

A metodologia trata-se de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica com base nos estudos teóricos e análise de documentos, tais como: legislações, ofícios e Relatório Técnico Científico (RTC) da Comunidade Quilombola de Peropava. Optou-se por esse método em virtude de a abordagem qualitativa possibilitar um maior contato entre o pesquisador, o ambiente e o contexto investigado em conformidade com Lüdke e André (1986).

⁸ “O Vale do Ribeira está localizado no sul do estado de São Paulo e norte do estado do Paraná, abrangendo a Bacia Hidrográfica do Rio Ribeira de Iguape e o Complexo Estuarino Lagunar de Iguape-Cananéia-Paranaguá. Sua área de 2.830.666 hectares abriga uma população de 481.224 habitantes”. Disponível em: <https://www.quilombosdoribeira.org.br/vale-do-ribeira>. Acesso em: 7 maio 2021.

Portanto, apresentamos um breve histórico da referida comunidade, discutimos e tecemos a respeito das lutas para manutenção da Escola, das implicações do fechamento de uma escola localizada em um território quilombola, especialmente para a cultura; a violação do direito constitucional à educação diferenciada, bem como acerca da necessidade do reconhecimento, respeito e valorização da diversidade cultural dos povos quilombolas e da efetivação da garantia à Educação Escolar Quilombola (EEQ). Justifica-se, desse modo, a relevância deste estudo.

2 Educação escolar quilombola: avanços, retrocessos e lutas no quilombo peropava

A Educação Escolar Quilombola (EEQ), fruto de lutas políticas do movimento de negro e quilombola, após diversas reivindicações, foi instituída por meio da Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que define as DCNEEQ. Entretanto, ainda há muito desconhecimento acerca da EEQ:

Muitas resistências enfrentadas pelas comunidades quilombolas na transformação de suas reivindicações em direito e em prol de uma educação de qualidade que dialogue com a sua realidade e cultura próprias advêm do total desconhecimento do poder público e da própria Universidade sobre o tema. Por isso, ao falarmos em Educação Escolar Quilombola, é importante retomarmos alguns aspectos históricos da organização dos quilombos no Brasil, os quais se encontram intrinsecamente ligados à problemática fundiária no passado e no presente. (BRASIL, 2011, p. 9).

Não se pode negar o avanço em matéria de legislação, porém as comunidades quilombolas carecem da efetivação de muitas políticas públicas, como a garantia da **titulação de suas terras**, como preconiza a Constituição Federal de 1988 no art. 68 do ADCT e a Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial (EIR), art. 31:

“Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos” (BRASIL, 1988, p. 138; 2017, p. 21 – grifo nosso).

No tocante à educação diferenciada, trata-se de um direito às populações quilombolas, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB n.º 16/2012:

Existem princípios constitucionais que atestam o direito das *populações quilombolas a uma educação diferenciada*. A Constituição Federal de 1988, no art. 208, I, assegura a todos em idade escolar “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, garantida, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” e afirma ainda no inciso VII, § 3.º, ser competência do poder público “recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. No art. 210, a Constituição diz: [...] *garantindo que a escola levará em conta a cultura da região onde está inserida*.

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra. Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que *é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais*. Para tal, faz-se necessária normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular. (BRASIL, 2012a, p. 18 – grifo nosso).

Além das lutas para a titulação de propriedade definitiva de suas terras, muitas comunidades quilombolas ainda enfrentam diversos desafios para ter acesso à saúde, desenvolvimento socioeconômico, entre outras políticas, sobretudo à educação diferenciada que contemple suas especificidades.

2.1 Comunidade Quilombola de Peropava: um breve histórico

De acordo com Nascimento (1985), o quilombo constitui-se como um movimento de âmbito social e político, que representou e representa uma marca de resistência e organização na história do/a negro/a no Brasil.

Assim como outras comunidades e povos tradicionais, o Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, destaca que os quilombolas:

[...] são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; [...]. (BRASIL, 2007, p. 1).

As comunidades quilombolas têm seus direitos constitucionais garantidos pela Constituição Federal de 1988 e são reconhecidas de acordo com os critérios de autoatribuição e autodefinição, em conformidade com o Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, que em seu artigo 2.º considera as comunidades remanescentes de quilombo na contemporaneidade como: “[...] os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003b, p. 1).

Consonante com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2017, p. 10), no documento “Regularização de território quilombola perguntas & respostas”:

Constata-se, por meio dos estudos realizados pelo INCRA e outros órgãos oficiais, que a grande maioria das com unidades quilombolas são rurais, dedicadas à agricultura, ou seja, nos quilombos é praticado o plantio de

alimentos, a pecuária de grandes e pequenos animais, a pesca, o extrativismo, e várias outras atividades que são consideradas agrícolas. Em sua maioria, estas atividades são realizadas não só para o sustento da comunidade, mas também para o fornecimento ao mercado local, contribuindo para o desenvolvimento tanto das comunidades como da região em que estão inseridas. (INCRA, 2017, p.10)

A Comunidade de Quilombo de Peropava (rural), 28.^a reconhecida no Estado de São Paulo, iniciou seu processo de reconhecimento no ano de 2004, por meio de envio de ofício à Prefeitura Municipal de Registro. Em 2005, iniciaram-se os estudos antropológicos pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo – Fundação (ITESP) e foram finalizados em 2011, quando se emitiu a publicação do RTC da Comunidade por meio do Despacho do Diretor Executivo, de 12.07.2011 “Expediente: Processo ITESP/877/2009”. Em 17.05.2012, foi realizada uma cerimônia na Prefeitura local para a entrega desse documento de reconhecimento. Posteriormente, no ano de 2014, a Comunidade recebeu o certificado de autodefinição como quilombola pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

Cabral Libório (2018, p. 196-197), à luz de Santos (2011), realça que o Quilombo Peropava ocupa suas terras desde 1850, onde:

[...] Durante a primeira metade do século XX, os moradores de Peropava viviam às margens do Ribeirão “Mocafé” ou “Mocafre” e ocupavam as suas imediações para abrirem novas roças, e trabalhavam no sistema coivara. Os primeiros a habitarem a comunidade às margens do Ribeirão “Mocafre” foram José Francisco Alves e sua esposa Lucia Maria do Espírito Santo; Chico Alves e sua esposa Rosa. José e Chico eram filhos dos escravizados libertos vindos do bairro Guaviruva e da cidade de Iguape, em busca de terra para morar e trabalhar. Os moradores de Peropava são conhecidos na região como os “mocafe” ou, como os mais velhos da comunidade pronunciavam, “mucafre”. O termo “Mocafé” ou “Mucafre” utilizado pelos membros de Peropava está relacionado ao lugar de onde foram trazidos para o Brasil como escravizados

para trabalhar na extração do ouro, fato que provavelmente ocorreu nos séculos XVII ou XVIII.

Segundo Santos (2011, p. 48), essa denominação “mucafre” estende-se:

[...] aos negros pagãos da África oriental, aplica-se, sobretudo, às populações bantas de Moçambique, África do Sul e dos demais países do sudoeste da África. Esse termo era utilizado pelos europeus durante os séculos XVI, XVII e XVIII para designar os negros vindos da região da África conhecida como Cafria [...].

Atualmente, a Comunidade Quilombola de Peropava conta com 34 famílias que sobrevivem das atividades realizadas na roça com: plantas ornamentais, pupunha, banana, arroz, feijão, hortaliças, milho, aipim, mandioca “brava”⁹ (utilizada para produzir a farinha de mandioca e derivados para consumo e comercialização na cidade), bem como a criação de galinhas e porcos, para o autossustento, e de trabalhos rurais braçais em sítios vizinhos. Alguns moradores trabalham como servidores públicos no centro da cidade e outros na padaria artesanal que a comunidade conquistou em 2010 por meio da adesão ao Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável – “Microbacias II”, executado entre os anos de 2017 e 2018.

O sistema da roça tradicional e a produção de farinha de mandioca (“branca”¹⁰ e “d’água”¹¹) são tradições seculares e símbolos de resistência

⁹ A mandioca “brava”, como é denominada na comunidade, não serve para o consumo direto, sem passar pelo processo de “fornear” para que seja torrada em alta temperatura e, se ingerida diretamente sem esse procedimento, pode ocasionar o envenenamento por substâncias tóxicas, podendo até levar à morte. A mandioca que pode ser consumida diretamente é a mandioca “doce” ou “aipim”, que também é produzida na comunidade.

¹⁰ A farinha de mandioca “branca” é produzida pela massa da mandioca “pura”, sem precisar passar por outro processo de curtimento, como é feito na produção de farinha de mandioca “d’água”.

¹¹ Para a produção da farinha de mandioca d’água é preciso deixar a raiz da mandioca por 15 dias imersa na água, passando assim pelo processo de “curtimento” (fermentação), que vira a “mandipuva”, a qual será misturada com a massa da mandioca sem curtir. Depois de misturadas e unificadas as massas, ficará descansando de um dia para o outro para que assim possa se “fornear” a farinha.

da cultura da Comunidade de Quilombo Peropava, cujo conhecimento é passado de geração para geração. O Sistema Agrícola Tradicional (SAT) foi reconhecido e registrado no ano de 2018 como Patrimônio Cultural do Brasil para algumas comunidades quilombolas, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)¹², porém Peropava ainda não recebeu esse reconhecimento.

As figuras 1 e 2 a seguir demonstram a roça e a produção da farinha de mandioca no Quilombo Peropava.

Figura 1 – Roça de mandioca da Comunidade Quilombola de Peropava utilizada na produção de farinha de mandioca e outros derivados



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2017)

¹² Notícias Iphan: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4838/sistema-agricola-tradicional-do-vale-do-ribeira-agora-e-patrimonio-cultural-do-brasil>; <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4823>. Acesso em: 2 jun.2021.

Figura 2 - Jovem quilombola produzindo farinha de mandioca “branca” na Comunidade Quilombola de Peropava



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2017)

O Decreto n.º 10.088, de 5 de novembro de 2019¹³, em seus artigos 13 e 14, estabelece que:

[...] Os governos deverão respeitar a importância especial que para as culturas e valores espirituais dos povos interessados possui a sua relação com as terras ou territórios, ou com ambos, segundo os casos, que eles ocupam ou utilizam de alguma maneira e, particularmente, os aspectos coletivos dessa relação.

[...] A utilização do termo “terras” [...] deverá incluir o conceito de territórios, o que abrange a totalidade do **habitat** das regiões que os povos interessados ocupam ou utilizam de alguma outra forma.

¹³ “A Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho OIT sobre Povos Indígenas e Tribais foi adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989; aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 143, de 20 de junho de 2002; depositado o instrumento de ratificação junto ao Diretor Executivo da OIT em 25 de julho de 2002; entrada em vigor internacional em 5 de setembro de 1991, e, para o Brasil, em 25 de julho de 2003, nos termos de seu artigo 38; e promulgada em 19 de abril de 2004, revogada e alterada pelo Decreto n.º 10.088, de 5 de novembro de 2019”. (BRASIL, 2019, p. 8).

[...] Dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Além disso, nos casos apropriados, deverão ser adotadas medidas para salvaguardar o direito dos povos interessados de utilizar terras que não estejam exclusivamente ocupadas por eles, mas às quais, tradicionalmente, tenham tido acesso para suas atividades tradicionais e de subsistência. [...].

[...] Os governos deverão adotar as medidas que sejam necessárias para determinar as terras que os povos interessados ocupam tradicionalmente e garantir a proteção efetiva dos seus direitos de propriedade e posse. (BRASIL, 2019, p. 424-425 – grifo do documento).

A luta de Peropava pela titulação definitiva de suas terras é um desafio marcado pela peleja e resistência, assim como por muitas comunidades que passam pelo enfrentamento constante de ameaças e conflitos fundiários, aguarda os trabalhos do INCRA para o reconhecimento no âmbito federal, para que assim possa receber o título de propriedade definitiva de suas terras. Além disso, a comunidade luta pelos seus direitos com a ausência de efetividade de políticas públicas nas diferentes áreas, especialmente no que se refere à saúde e ao acesso à educação.

2.1.1 Fechamento da escola localizada no quilombo peropava – educação pública um direito relegado

O estado de São Paulo conta atualmente, de acordo com a Fundação Cultural Palmares e Instituto de Terras do Estado de São Paulo, com cerca de 52 comunidades, tendo sido o precursor do País a estabelecer um Conselho Estadual de Educação Quilombola, por meio pela Resolução SE n.º 51, de 13.08.2013, e Resolução SE n.º 7, de 27.02.2015, que aprova o Regimento Interno do Conselho de Educação Escolar Quilombola de São Paulo (CEEQ/SP), em 2013. Entretanto, ainda não há uma regulamentação específica em níveis estadual e municipal para a Educação Escolar Quilombola.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Bairro Peropava, localizada no território do Quilombo Peropava, no município de Registro, foi instituída por meio do Decreto Municipal n.º 638, de 12 de abril de 2004. Anteriormente a essa data (desde 1981), pertencia à rede estadual de ensino, passando, a partir de 2002, para a rede municipal de ensino por meio do processo de municipalização, uma escola com classe multisseriada para atendimento de estudantes da Educação Básica na faixa etária de 6 a 10 anos de idade, do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental I (anos iniciais) (CABRAL LIBÓRIO, 2018).

As atividades da Escola foram extintas entre os anos de 2005 a 2011, segundo relatos dos membros da Comunidade Quilombola de Peropava, período em que foi fechada pela Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação de Registro. Em 2011 a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) “José Bruno”, foi criada pela Lei n.º 1.182, de 14 de setembro de 2011, a qual reativou as atividades na comunidade, por meio de uma cerimônia de reinauguração em 17 de setembro de 2011 e, em 2012, reiniciou suas atividades educacionais.

Em seu novo ato de criação, não se constituiu como uma Escola Quilombola. Estruturalmente, é uma Escola localizada no Quilombo, mas esse não é o motivo para que a EEQ não seja efetivada, uma vez que há o direito à EEQ das crianças e jovens, em todas as etapas e modalidades de ensino, seja em escola quilombola, localizada no território quilombola ou àquelas que atendam aos estudantes oriundos das comunidades quilombolas. Ademais, a EMEB “José Bruno”, segundo justificativas do poder público, não era uma Escola Quilombola e, portanto, não se desenvolvia a EEQ como base no disposto na Resolução n.º 8/2012, contrariando o próprio Plano Municipal de Educação com vigência de 2015/2025, que apresenta, entre outros objetivos e metas referentes à Escola, inclusive denominando-a como “Escola Municipal Quilombola”:

1. Elevar a taxa do atendimento escolar da população quilombola em todas as etapas e modalidades da educação básica, atendendo a esfera de competência municipal
2. *Equipar a escola municipal quilombola, a fim de que se torne centro de referência para fortalecimento da comunidade e preservação de suas tradições* (SÃO PAULO, 2015, s/p – grifo nosso).

No ano de 2017, a Escola atendeu a cinco estudantes da Comunidade Quilombola de Peropava e das redondezas. Houve um decréscimo provavelmente resultante da baixa taxa de natalidade nos últimos anos e da imigração de algumas famílias para outros estados ou municípios em busca de trabalho e estudo. A Tabela 1 (a seguir) demonstra o número de estudantes atendidos nessa Escola entre os anos de 2002 a 2017; os anos de 2006 a 2011 não se encontram registrados em razão do período em que a escola teve suas atividades extintas.

Tabela 1 - atendimento de estudantes na escola localizada na Comunidade Quilombola de Peropava - 2002 a 2017

Ano	Número de estudantes atendidos	Ano	Número de estudantes atendidos
2002	10	2013	13
2003	7	2014	12
2004	8	2015	18
2005	9	2016	8
2012	17	2017	5

Na comunidade, também não há atendimento às outras etapas da Educação Básica, como a Educação Infantil, Ensino Fundamental II (séries finais) e Ensino Médio.

O processo de nucleação é uma ação recorrente do poder público, a qual incide como uma “política” de dismantelamento das escolas do campo, e, por vezes, as que são localizadas nos territórios quilombolas também são atingidas, não se considerando as peculiaridades dos estudantes que vivem nesses espaços, acarretando a transferência deles para outras escolas que normalmente ficam distantes das comunidades.

Entendemos que o projeto colonial que se reverbera em nossa sociedade das mais diversas formas, assim como Rodrigues (2017, p. 82-83 – grifo nosso) afirma ao refletir acerca do processo de nucleação das escolas do campo e quilombolas, o qual tem suas bases em um modelo eurocêntrico de educação que se impõe às nossas escolas e se reproduz:

[...] para impedir que haja interrupção no modelo colonial, antecipar-se a quaisquer formas de transgressões por parte das comunidades, continuam sendo estratégias utilizadas pelos dominadores. Sendo assim, garantir as condições para que a educação propicie liberdade e inclusão às populações que ao longo da história foram mantidas na exclusão, não faz parte do projeto de sociedade idealizado e implementado pelos colonizadores.

[...] o fechamento das escolas do campo e quilombolas une-se aos esforços que há séculos a classe dominante, obstinadamente, destina a este fim. Isso porque ao extinguir a escola de uma determinada comunidade as crianças desta, forçadamente, passam a viver afastadas de suas famílias. Com a saída das crianças do seio familiar acontece o *desligamento destas com a cultura local*, ao tempo em que *favorece as condições para que, inconscientemente, conhecimentos, valores e costumes específicos de cada comunidade sejam esquecidos ou não aprendidos*. Nessas circunstâncias, passa a prevalecer a hegemonia da cultura ocidental, considerando que esta é predominante nos espaços escolares e nas práticas de ensino.

O fechamento da Escola de Educação Básica localizada na Comunidade Quilombola de Peropava ocorreu no ano de 2018, por meio de uma prática velada no ano de 2017, a qual deslocava os estudantes por vários dias da semana à unidade sede da Escola, localizada na área urbana, acarretando um esvaziamento em decorrência da transferência dos estudantes para essa Escola, ficando matriculado somente um estudante cuja mãe resistiu a não realizar sua transferência. A argumentação/ação que comumente é utilizada pelo poder público, incorrendo na mudança dos estudantes para outras escolas situadas longe da comunidade, é o fato de que nessas escolas as crianças terão uma educação melhor: com acesso a laboratório de informática, biblioteca, quadra de esportes etc.; a justificativa também gira em torno do número reduzido de alunos e da precariedade do ensino em sala multisseriada.

Segundo Longo e Arruti (2020, p. 74), “Apesar da justificativa para a extinção de unidades escolares ser a redução do número de crianças e jovens em idade escolar, o ritmo do fechamento de escolas rurais dificilmente encontra correspondência nessa redução populacional”.

No processo de fechamento da Escola em Peropava, também não houve uma consulta prévia à comunidade, nem mesmo a participação no processo para que fosse ouvida sobre o assunto, tampouco foi dada a devida explicitação dos procedimentos adotados para tal ação, o que considera-se como um ato coercitivo, um agravo e dissonância com o disposto na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) em seu artigo 28:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da

comunidade escolar. (Incluído pela Lei n.º 12.960, de 2014). (BRASIL, 1996, p. 14).

As Figuras 3 e 4 elucidam o triste contraste entre a ação de fechamento da escola: na primeira imagem, a escola estava funcionando plenamente e na segunda revela o desmantelamento e o abandono pelos órgãos públicos no que tange aos direitos dessas crianças e famílias.

Figura 3 - Sala de aula antes do fechamento coercitivo e ação de desmantelamento da Escola



Fonte: Cabral Libório (2018, p. 244)

Figura 4 – Sala de aula desprovida de materiais após o fechamento coercitivo e ação de desmantelamento da Escola



Fonte: Cabral Libório (2018, p. 246)

Portanto, restam-nos a inquietação e a indagação: por que as escolas rurais e localizadas em territórios quilombolas não podem ter a mesma educação da escola da cidade, com os mesmos insumos, infraestrutura, recursos humanos, materiais didático-pedagógicos, acesso à internet, biblioteca, merenda de qualidade, entre outros, e com a garantia de acessos aos bens culturais diversos, sobretudo da própria comunidade?

Conforme estabelece o Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, os “[...] *territórios tradicionais* [...]”, além de serem espaços cruciais para o desenvolvimento e “reprodução [...] social e econômica dos povos e comunidades tradicionais [...]”, são também imprescindíveis à “[...] *reprodução cultural* [...]” (BRASIL, 2007, p. 1 – grifos nossos).

Considerando o território quilombola como espaço de resistência histórica material e cultural, o fechamento de uma escola localizada nesse território, além de violar e relegar o direito constitucional de acesso à educação, pode trazer consequências irreversíveis para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente na/da cultura, ao desterritorializá-la, pois, se pouco ou nada as crianças aprendem a respeito de sua cultura na escola localizada no quilombo, em escolas mais distantes essa ausência e invisibilidade podem ser ainda maiores. Além desses aspectos, as crianças necessitam se deslocar diariamente, viajando muitos quilômetros em transporte e estrada precários, saindo cedo de casa e retornando somente à tarde, inclusive passando fome devido ao longo trajeto.

No ano de 2017, a partir das constantes ameaças de fechamento coercitivo da Escola localizada na Comunidade Quilombola de Peropava, mães, lideranças e membros da comunidade se mobilizaram e acionaram a Defensoria Pública do Estado de São Paulo (DPE), a qual moveu Ação Civil Pública contra o Município de Registro no ano de 2018. Após o fechamento da Escola nesse mesmo ano, foi determinada pela justiça sua reabertura, bem como que fossem realizados os estudos a respeito do atendimento das outras modalidades de ensino, Educação Infantil (creche e pré-escola), entretanto isso não ocorreu.

A Escola foi reaberta, mas, pelo fato de os alunos terem sido transferidos para a unidade sede, permaneceu somente uma criança, o que acarretou novamente o fechamento da escola em 2019. As Figuras 5 e 6 demonstram o prédio da Escola no estado atual, denotando a situação de abandono.

Figura 5 - Fachada da Escola



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2021)

Figura 6 - Sala de aula



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2021)

2.1.2 Atuação da defensoria pública do Estado de São Paulo

A Defensoria Pública recebeu lideranças da Comunidade Quilombola de Peropava no simbólico 20 de novembro de 2017, “Dia Nacional da Consciência Negra”, data da morte de Zumbi dos Palmares. Nessa ocasião,

entregaram à Defensoria Pública representação e carta em que questionam a decisão de fechamento da escola, o projeto imposto pelo município de Registro e as condições precárias do transporte público e da estrada que dá acesso à comunidade.

As lideranças presentes reiteraram as informações contidas na carta e na representação e pediram providências por parte da Defensoria. Imediatamente, a Defensoria elaborou ofício ao município de Registro e instaurou procedimento de tutela coletiva para apuração da demanda. No documento, a Defensoria Pública requisita informações sobre a pretensão de encerramento da escola e noticia o procedimento de assédio e pressão adotado pela Secretaria Municipal de Educação em face das famílias quilombolas para que transferissem as crianças à Escola do Serrote, em um bairro urbano. Por fim, fundamentou o questionamento com base na legislação, especialmente no artigo 28 da LDB, que impõe rigoroso procedimento na hipótese de interesse de encerramento de escola quilombola.

A Secretaria Municipal de Educação respondeu no dia 6 de dezembro de 2017 por meio do Ofício n.º 370/2017, afirmando, de forma esdrúxula, que a Escola situada na Comunidade de Peropava “não é uma escola quilombola” e por isso o poder público não deveria se submeter à Resolução n.º 08/2012 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes da educação diferenciada quilombola. O raciocínio, torto, fundamenta-se no fato de que a Lei Municipal n.º 1.182/2011 “não dispôs de uma estrutura pedagógica e administrativa que atendesse aos requisitos legais específicos de Comunidade Quilombola”. Por essa razão, conforme o argumento absurdo sustentado pela Secretaria, o Município não teria o dever de observar a Resolução n.º 08/2012 e a legislação específica sobre educação quilombola.

Além de não ser motivo razoável para fechamento de uma escola necessária à comunidade, trata-se de desculpa sem qualquer sentido, na

medida em que a regulamentação da educação quilombola apenas se deu com a aprovação da Resolução n.º 08/2012 pelo Conselho Nacional de Educação, o que ocorreu somente depois da aprovação da Lei Municipal ignorada pelo Poder Executivo de Registro. Portanto, a Lei Municipal que instituiu a Escola Quilombola de Peropava não observou as diretrizes da educação quilombola porque foi aprovada antes da existência da própria Resolução n.º 08/2012, cronologicamente posterior. Por outro lado, eventuais deficiências verificadas no momento da edição da Lei Municipal não podem justificar a manutenção de erros e insuficiências, sob pena de ofender frontalmente o princípio do não retrocesso social, aplicado na área da Infância e Juventude e da educação de grupos etnicamente vulneráveis, como são os quilombolas.

A propósito, é no mínimo curioso que a Secretaria tenha afirmado que a Escola em Peropava não era quilombola, tendo em vista que, entre 2014 a 2016, o Município recebia recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) constando a existência de Escola Quilombola! Logo, embora a Secretaria agora declare que a Escola em Peropava nunca tenha sido quilombola, o Município sempre declarou, para fins de recebimento de recursos, que se tratava de escola quilombola, aliás, a única escola quilombola da cidade. Não obstante o campo para educação quilombola e indígena seja o mesmo, não há escola indígena sustentada pelo Município, tendo em vista que a educação indígena, do início ao fim, é de responsabilidade do Estado-membro.

No entanto, a partir de 2017, não mais constava essa informação para fins de recursos do FUNDEB, o que indica que tal dado foi alterado no sistema certamente em razão do interesse do Município de encerrar de forma arbitrária a unidade escolar. Considerando que se trata da única escola quilombola da cidade, não há dúvidas de que, para fins de recebimento de

recurso específico, o Município reconheceu que a unidade escolar de Peropava era quilombola. Não bastasse, o Plano Municipal de Educação Decenal (2015 a 2025), a cargo da Secretaria Municipal de Educação, faz menção expressa à Escola Municipal de Peropava, admitindo sua existência como escola quilombola.

Tendo em vista a postura do município de Registro e a inviabilidade de solução amigável para o conflito, a Defensoria Pública ingressou, em janeiro de 2018:

[...] com Ação Civil Pública para impedir o fechamento da Escola Quilombola de Peropava, em razão de o procedimento adotado pelo poder público ter desrespeitado os marcos normativos que regem a educação diferenciada. Além de evitar o fechamento da escola, a comunidade pretendia a manutenção do ensino fundamental e a ampliação do atendimento escolar para oferta de creche e pré-escola [...]. (HAYAMA, 2020, p. 26).

Tais serviços, não prestados na Escola Municipal de Educação Básica “José Bruno”. Em manifestação no processo, o Ministério Público foi a favor do acolhimento do pedido de tutela de urgência, vislumbrando, acertadamente, que o fechamento da referida escola traria prejuízos ao ano letivo das crianças. O Juízo concedeu a tutela provisória integralmente, vislumbrando processo administrativo nulo e a existência de violação de direito à educação em comunidade quilombola.

O município de Registro, ao tomar ciência da ação, alegou, em síntese: a) que não existe “escola quilombola” em Registro e que a EMEB “José Bruno” é apenas uma escola com estrutura comum rural; b) a realização de reunião com a comunidade, ocasião em que a maioria concordou com o encerramento das atividades na escola do bairro Peropava; c) a realização de estudos de impacto para ação; d) a existência de custos para manter a escola, com funcionários, infraestrutura e equipe.

Insatisfeito, o município de Registro também interpôs Agravo de Instrumento no dia 1.º de março de 2018, pedindo seu recebimento com efeito suspensivo para que a referida tutela de urgência não fosse concedida, sob alegação de elevado custo para a manutenção da escola. A Desembargadora Relatora da Câmara Especial indeferiu o efeito suspensivo ao agravo, argumentando que:

[...] a Defensoria Pública Estadual não se limitou a pleitear a manutenção do funcionamento da escola “EMEB José Bruno”, mas instruiu a petição inicial com farta documentação, condizente a demonstrar a pertinência do pleito, mormente considerando os apontamentos sobre o não preenchimento dos requisitos legais para o fechamento da escola e o risco que o fechamento acarretará às crianças, em razão das condições precárias do transporte público e da estrada que dá acesso à comunidade. (SÃO PAULO, 2021, s/p.).

Enquanto isso, o município de Registro descumpria parcialmente a decisão liminar, que determinava também a ampliação do serviço público de educação para contemplar creche e pré-escola, não oferecida na comunidade quilombola. A conduta de descumprimento alimentava o argumento utilizado pelo próprio ente municipal de que não havia quantidade suficiente de estudantes que justificasse a manutenção da escola no bairro quilombola.

Infelizmente, em fevereiro de 2019, quase um ano depois, no curso do ano letivo, o Relator da 8.ª Câmara de Direito Público, para onde o agravo foi remetido, concedeu efeito ativo ao referido recurso, autorizando assim o fechamento do estabelecimento educacional quilombola antes mesmo de sentença. A liminar foi confirmada no julgamento de mérito do recurso. Em seguida, tanto o Ministério Público quanto o Juízo de Registro mudaram o entendimento anterior e passaram a se posicionar pela improcedência do pedido, valendo-se exclusivamente de razões econômicas e de

custo e benefício para negar o direito à educação diferenciada na Comunidade Quilombola de Peropava.

Por essa razão, a Defensoria foi obrigada a manejar o recurso de apelação para tentar reverter no Tribunal de Justiça a decisão do Juízo de Registro, ainda pendente de julgamento. A Comunidade Quilombola de Peropava, como não poderia ser diferente, continua firme e lutando para fazer valer seus direitos e seu modo de vida tradicional.

2.2 Educação diferenciada: direito ao reconhecimento da diversidade cultural dos povos quilombolas

A educação diferenciada às comunidades quilombolas é assegurada nos termos da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 210, estabelece: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 164).

Além das diversas demandas no tocante à educação apontadas por lideranças das comunidades quilombolas e indígenas durante uma audiência pública promovida pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo em 2015, no Município de Cananéia/SP, a necessidade da efetivação da educação diferenciada também foi destacada, conforme aponta Hayama (2020, p. 28): “[...] Consideraram tema central a necessidade de implementação da Educação Escolar Diferenciada para reformulação do currículo e calendário, com participação comunitária, que hoje são padronizados e não observam as especificidades quilombolas”.

Nesse sentido, com base nos relatos dos membros da Comunidade Quilombola de Peropava, Cabral Libório (2018, p. 232) realça que:

Para os membros da Comunidade Quilombola, uma verdadeira escola quilombola, diferentemente de uma mera escola no quilombo, é vista como o espaço primordial para efetivação do desenvolvimento dessas práticas

históricas, culturais e de tradição relacionadas à cultura quilombola, e, acredita-se que o ponto de partida para a manutenção da cultura deve ser por intermédio da Educação Escolar Quilombola.

A partir de outros marcos legais da Educação Escolar Quilombola, Parecer CNE/CEB n.º 7/2010, Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010, Parecer CNE/CEB n.º 16/2012 e Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012, faz-se necessária uma estruturação no funcionamento das escolas localizadas nos territórios quilombolas, tal como as que atendam aos alunos oriundos dessas comunidades, com a garantia de uma educação, de um currículo e de uma formação que compreendam o reconhecimento, a valorização de diversidade cultural, dos costumes, das tradições, dos modos de ser, viver, práticas e saber/conhecer das comunidades quilombolas, assim como a formação de docentes e dos profissionais para atuação nessa modalidade de educação que abrange todas as etapas e demais modalidades da Educação Básica.

O documento Cartilha Educação Escolar Quilombola (2018, p. 6) realça a luta das comunidades quilombolas pela educação diferenciada e que atenda aos pressupostos das DCNEEQ:

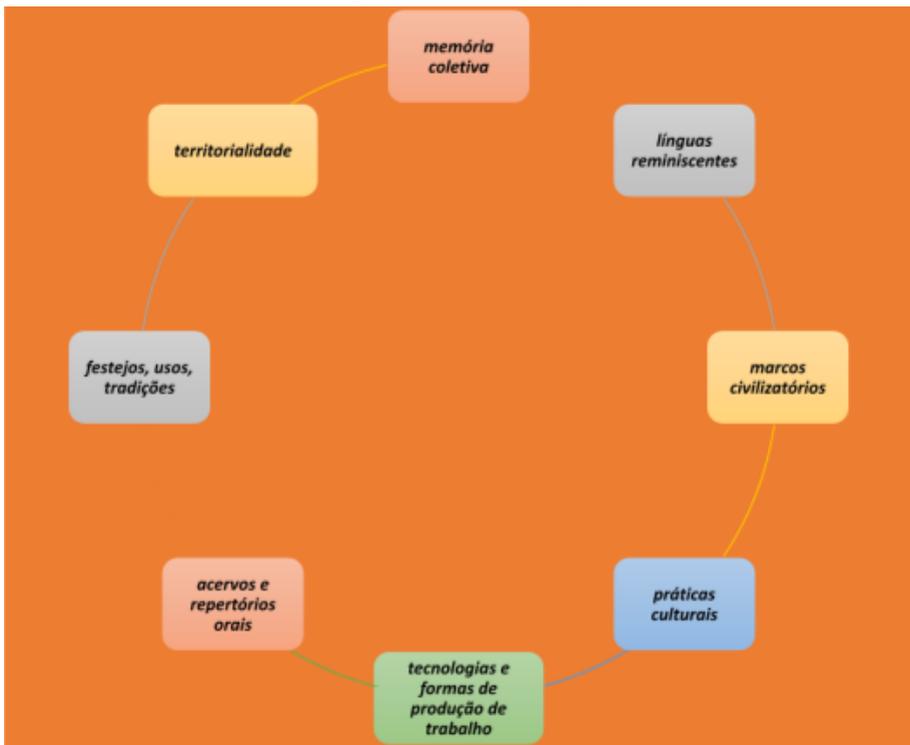
Atualmente, as comunidades lutam para que as escolas, nas quais as crianças, os adolescentes e os jovens estudam, sejam espaços de reconhecimento e valorização da história e de formação de lideranças preparadas para a luta pela garantia do território, da memória ancestral, da tradição, da territorialidade e da cultura quilombola. Além disso, muitas comunidades no Brasil ainda lutam pelo direito ao acesso à educação de qualidade nas comunidades, bem como pela manutenção das escolas em seus territórios.

Trata-se de um processo de luta e de resistência para a garantia do direito à educação em seu território, conforme reafirmado no caso do Quilombo de Peropava. Por conseguinte, destacamos que:

É dever do Estado promover políticas públicas que efetivem plenamente o direito à educação escolar quilombola, garantindo inclusive currículo, projeto pedagógico, formação e capacitação dos educadores, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade, a fim de que o direito à diversidade se concretize. (CARTILHA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, 2018, p. 4).

A organização da EEQ na Educação Básica, consoante com as DCNEEQ (2012, p. 3), apresenta como elementos centrais: fundamentar-se, informar-se e alimentar-se de alguns princípios conforme, representado na Figura 7 (a seguir).

Figura 7 - Eixos centrais da EEQ



Fonte: Adaptado de Brasil (2012a, p. 61; 2012b, p. 3)

Dessarte, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-cultural dos povos quilombolas, bem como de sua história e diferentes modos de viver, são princípios que necessitam ser compreendidos na construção e reconstituição dos currículos escolares, assim como assinala Arroyo (2013), no sentido de que os currículos precisam ser “repolitizados” pelos “coletivos empobrecidos”, entre os quais está a população quilombola, conforme elucida o autor. Assim sendo, o currículo, de acordo com o referido autor, precisa partir da história dos sujeitos que são historicamente excluídos da sociedade.

Considerações finais

Evidenciamos, por meio deste estudo, a partir da experiência da Comunidade Quilombola de Peropava, que inúmeros são os desafios e lutas, além da garantia da efetividade da titulação das terras e os retrocessos que tem enfrentado para o acesso das crianças à educação diferenciada em seu território, conforme preveem as disposições legais para a EEQ, sobretudo com a violação de direitos a essa educação com a matrícula das crianças em escola próxima da residência em virtude do fechamento da Escola Municipal localizada em seu território, sem o diálogo aberto com a comunidade. Atualmente, a Escola encontra-se em situação de abandono, o que denota um verdadeiro descaso por parte do poder público.

É notório que vários fatores interferiram nesse processo de fechamento da Escola como política, relações de poder, ações autoritárias, entre outros, dos quais enfatizamos: a ausência do diálogo prévio com a comunidade conforme prevê a legislação; o argumento de que a escola é desprovida de infraestrutura, recursos materiais e pedagógicos, como laboratório de informática, diferentemente das outras escolas em que os alunos são transferidos, e que não é uma escola quilombola porque não foi constituída como tal em seu ato de criação. Além desses elementos, houve

um decréscimo no número de estudantes no decorrer dos anos, o que consideramos que não deveria ser preponderante nessa decisão de fechamento, uma vez que, nas legislações suprarreferenciadas, explicita-se que a educação de qualidade é um direito de todos/as público e subjetivo, e para as comunidades quilombolas há, ainda, a garantia de uma educação que contemple suas especificidades. Ademais, a matrícula deve ser em escolas próximas às residências dos estudantes, sem necessidade de se deslocarem por longas horas e em trajetos e transportes precários. No entanto, esse direito também foi negado à comunidade de Peropava e às crianças quilombolas.

A Constituição Federal estabelece explicitamente em seu artigo 6.º que a educação dentre outros, é um “direito social”. Isto posto, o fechamento de uma Escola de Educação Básica de qualquer povo e cultura é um agravo e contraditório aos princípios constitucionais. Logo, é perceptível a ausência de efetividade e de acompanhamento em diversas políticas públicas, especialmente educacionais, com os vários retrocessos, porquanto escolas são constantemente fechadas sem a devida participação da comunidade, violando os princípios da gestão democrática.

A educação diferenciada para os povos/comunidades quilombolas é fruto de uma luta política do movimento quilombola e negro e, em 1995, com o surgimento da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), essa luta se intensificou com o movimento quilombola. Ademais, é garantida pela Constituição Federal e demais legislações, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Todavia, as comunidades quilombolas lutam e resistem historicamente contra a exclusão, o racismo e a opressão, fruto do projeto colonial que se reverbera na sociedade. Além das lutas pela garantia do território, enfrentam diversos desafios e retrocessos, no tocante às políticas públicas,

sobretudo educacionais, com as desigualdades exacerbadas no período pandêmico.

Aponta-se, ainda, que há violação de direitos ao acesso à educação, nas comunidades quilombolas, por meio de uma “política” de desmantelamento das escolas localizadas nesses territórios por meio da nucleação, como é o caso do Quilombo de Peropava, o que pode acarretar consequências ao processo de ensino-aprendizagem das crianças, especialmente da cultura.

Em vista de todo o exposto, ressaltamos a existência de currículos seletivos (comuns), hegemônicos, conflitantes e resistentes a compreender e contemplar as diversidades. Entendemos que é possível construir uma educação diferenciada para os estudantes quilombolas, partindo de sua própria realidade, território e cultura, conquanto fazem-se necessários a abertura para a mudança e respeito às diferenças, a formação tanto inicial quanto continuada dos professores, a gestão democrática, a participação efetiva das comunidades quilombolas nos processos decisivos da escola, a reestruturação dos currículos, entre outros aspectos, a fim de abarcar as especificidades desses povos que fazem parte da riqueza histórica e cultural que constitui a sociedade brasileira e que muitos ainda desconhecem. Para tanto, são fundamentais engajamento político e a disposição dos órgãos públicos na efetivação de políticas públicas para que essa Educação se efetive em Peropava e em outras comunidades que ainda lutam por uma educação diferenciada, partindo do reconhecimento e do respeito às especificidades dessas comunidades, de seu território, culturas, tradições, saberes e conhecimentos tradicionais e a valorização da diversidade étnico-cultural com a efetivação da Educação Escolar Quilombola (EEQ).

Realçamos que, apesar de o acesso à educação diferenciada pelos povos e/ou comunidades quilombolas ser um direito constitucional, ainda há muitos desafios para a implementação da Educação Escolar Quilombola

(EEQ). Ademais, é preciso desconstruir práticas e políticas hegemônicas para o devido respeito, reconhecimento e valorização dos povos e/ou comunidades quilombolas, o que exige urgentemente repensar currículos, formação docente, gestão e práticas educacionais a fim de compreenderem as diversidades étnico-culturais. Destarte, faz-se necessário ampliar o debate acerca da EEQ e envolver os estudantes e a comunidade escolar nas tomadas de decisão sobre a educação diferenciada, o que é imprescindível para uma participação coletiva e democrática.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre cultura. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo** [recurso eletrônico]. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1.º abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro 2003a**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003b**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n.º 7/2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pcebo07-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010b**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rcebo04-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Parecer CNE/CEB n.º 16/2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pcebo16-12&Itemid=30192. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012b**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rcebo08-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial**: Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 5. ed. 1. reimpr. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. 116p. (Série Legislação; n. 248).

BRASIL. **Decreto n.º 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho – OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art6. Acesso em: 18 nov. 2020.

CABRAL LIBÓRIO, Andréia Regina Silva. **Reflexões sobre o currículo sob a perspectiva da etnomatemática**: possibilidades em uma Escola “Quilombola”. 2018. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUA%C3%87%C3%83O/MESTRADO/Ensino_de_Ci%C3%A2ncias_e_Matem%C3%A1tica/Dissertacoes/2018/Andreia_Regina_Silva_Cabral_Liborio_1680081_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

CARTILHA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA. Resolução n.º 08/2012 do Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Equipe Andréia Regina Silva Cabral Libório; Andrew Toshio Hayama; Elson da Silva; Lisângela Kati do Nascimento; Luiz Marcos de França Dias; Vanderlei Ribeiro (Déco) (ilustração). 2018. Disponível em: https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/39/quilombola_cartilha.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

HAYAMA, Andrew Toshio. Defensoria Pública e Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Escolar Diferenciada na região do Vale do Ribeira: mobilizações,

mapeamentos e ações. *In*: NASCIMENTO, Lisângela Kati do; TEIXEIRA, Gabriel da Silva (org.). **Comunidades tradicionais e educação escolar diferenciada no Vale do Ribeira**: violações de direitos e conflitos. São José do Rio Preto, SP: Balão Editorial, 2020. p. 20- 34 Disponível em: https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/Repositorio/39/Documentos/comunidades_tradicionais_e_educacao_escolar_diferenciada_no_vale_do_ribeira1.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Regularização de território quilombola perguntas & respostas**. Diretoria de Ordenamento da Estrutura Fundiária. Coordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas - DFQ. Atualizado em 13.04.2017. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas_respostas.pdf. Acesso em: 4 maio 2020.

LONGO, Flávia Vitor; ARRUTI, José Maurício. Fechamento de escolas e oferta de transporte público escolar no Vale do Ribeira paulista. *In*: NASCIMENTO, Lisângela Kati do; TEIXEIRA, Gabriel da Silva (org.). **Comunidades tradicionais e educação escolar diferenciada no Vale do Ribeira**: violações de direitos e conflitos. São José do Rio Preto, SP: Balão Editorial, 2020. Disponível em: https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/Repositorio/39/Documentos/comunidades_tradicionais_e_educacao_escolar_diferenciada_no_vale_do_ribeira1.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodípora: Revista do Mundo Negro**, n. 6-7, p. 41-49, 1985. Disponível em: https://issuu.com/institutopesquisaestudosafrobrasile/docs/afrodi_spora_-_volume_6_e_7. Acesso em: 12 abr. 2021.

RODRIGUES, Maria Diva da Silva. **Política de nucleação de escolas**: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola. 2017. 125 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31321>. Acesso em: 27 maio 2021.

SANTOS, Patrícia Scalli dos. **Relatório Técnico Científico** – RTC – Quilombo de Peropava. Instituto de Terras do Estado de São Paulo – ITESP. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Prefeitura Municipal de Registro. **Decreto Municipal n.º 638, 12 de abril de 2004**. Dispõe sobre criação de unidades escolares. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sp/r/registro/decreto/2004/64/638/decreto-n-638-2004-dispoe-sobre-criacao-de-unidades-escolares?q=638> . Acesso em: 12 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Prefeitura Municipal de Registro. **Lei Municipal n.º 1.182, de 14 de setembro de 2011**. Dispõe sobre criação e instalação de Unidade Escolar. Disponível: <https://leismunicipais.com.br/a1/sp/r/registro/lei-ordinaria/2011/119/1182/lei-ordinaria-n-1182-2011-dispoe-sobre-criacao-e-instalacao-de-unidade-escolar?q=1.182>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Prefeitura Municipal de Registro. **Lei n.º 1.514, de 23 junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Registro. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Educação de Registro. **Ofício n.º 370/2017**. Assunto: Educação escolar diferenciada na Comunidade Quilombola de Peropava. Registro/SP, 06 de dezembro de 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Relato - Defensoria Pública do Estado de São Paulo**. 2021.

Capítulo 2

Um grito por sobrevivência: a etnomatemática de pescadores artesanais da Ilha da Madeira em Itaguaí (RJ) como forma de resgate da identidade cultural na escola local ¹

*A scream for survival: the ethnomatematics of artisanal
fishermen on the Island of Madeira in Itaguaí (RJ)
as a way to rescue cultural identity in the local school*

*Yago Casimiro Cardoso²
Márcio de Albuquerque Vianna³*

1 Introdução

Antes de iniciarmos o mergulho ao conhecimento exposto neste trabalho devemos primeiro fazer um olhar profundo sobre a atividade pesqueira no Brasil, no Estado do Rio de Janeiro e, principalmente, no município de Itaguaí, mais especificamente, no bairro da Ilha da Madeira.

O Brasil é um país populoso, com cerca de 212.559.929 habitantes (IBGE, 2021), possui cerca de 63,88% da área total da bacia hidrográfica amazônica (BRASIL, 2006a) e uma costa marítima de 8,5 mil km (BRASIL,

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive textos, figuras e fotos nele publicadas).

² Mestre em Educação, Ciências e Matemática (UFRRJ). Especialista em Gestão Escolar, Orientação Pedagógica e Supervisão Escolar (FSB). Graduado em Matemática (UFF). Endereço: rua Van Jaffa, 75, casa fundos - Santa Cruz - Rio de Janeiro - RJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5289220065111484> E-mail: yagocasimiro@yahoo.com.br

³ Doutor em Ciência Tecnologia e Inovação em Agropecuária (UFRRJ). Mestre em Educação Matemática (USU). Graduado em Matemática (UCB). Endereço Profissional: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (UFRRJ). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Ciências e Matemática (UFRRJ). Endereço: BR 465 - km 7 - UFRRJ - Seropedica (RJ). E-mail: albuvianna@uol.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6751-7926> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1194444335975667>

Dentre os 25 municípios anteriormente mencionado está Itaguaí, com certa de 134.819 habitantes (IBGE, 2021). Com relação ao número de habitantes, o município de Itaguaí ocupa a posição 13.^o em relação aos outros 25 municípios do litoral do Estado do Rio de Janeiro. Já com relação a produção de pescados, no primeiro semestre de 2019, o município foi registrado apenas com a atividade de pesca artesanal, obtendo 98.404,43 Kg de pescado (PMAP-RJ, 2021).

No bairro da Ilha da Madeira, que fica localizado às margens da Baía de Sepetiba, diversas famílias, residentes do bairro, se dedicam a pesca artesanal para sobrevivência e sustento de seu grupo familiar. Para iniciarmos um diálogo, devemos explicitar do que se trata uma pesca artesanal:

[...] é aquela praticada por pescador profissional, de forma autônoma ou em regime de economia familiar, com meios de produção próprios ou mediante contrato de parceria, desembarcado ou podendo utilizar embarcações com Arqueação Bruta (AB)¹ menor ou igual a 20. (art. 8^o, inciso I, “a”, da Lei Federal nº 11.959/2009 e art. 2^o, inciso IV, da Instrução Normativa Interministerial 10/2011)

A localidade portuária da Ilha da Madeira/RJ fez com que diversos mega empreendimentos, destacando a CIA Ingá Mercantil⁴, o Porto Sudeste e outros⁵, se instalassem na localidade.

O Porto Sudeste do Brasil se trata de um porto privado, projetado exclusivamente para o carregamento de granéis sólidos. Sua atual localização é no bairro da Ilha da Madeira, em Itaguaí (RJ). Essa instalação foi devida sua localização representar a menor distância entre os produtores de minério de ferro de Minas Gerais e seus clientes. Possui

⁴ A Companhia Mercantil Industrial Ingá, indústria de zinco, instalou-se em Itaguaí, em 1962, e foi desativada em 1998.

⁵ Tais como: Nuclebrás Equipamentos Pesados S.A. (NUCLEP), Fundação Técnica Sulamericana (peças para a indústria naval) e a Usina Itaguaí (transformação de metais não ferrosos), Companhia Siderúrgica do Atlântico Thyssen Krupp (TKCSA), dentre outros.

capacidade de receber embarcações, além de ser dotado de um ramal ferroviário de 2,3 quilômetros, também é detentor de dois pátios de estocagem com capacidade para 2,5 milhões de toneladas e de prédios administrativos e operacionais. Em operação desde agosto de 2015, o terminal tem capacidade para movimentar até 50 milhões de toneladas de minérios por ano, podendo esta capacidade ser dobrada (PORTO SUDESTE, 2021).

Desde o processo de instalação até hoje foram diversos os transtornos causados pelas indústrias para a população local, bem como para os pescadores artesanais. Esse processo de instalação de megaempreendimentos no bairro iniciou a partir do ano de 1962 com a CIA Ingá Mercantil, sendo que essa era “especializada em atividades de processamento de minério para a produção de zinco de alta pureza” (PAZ, 2014, p.04). Seu funcionamento na Ilha da Madeira durou cerca de 36 anos e causou diversos impactos ambientais, pois lançava resíduos líquidos e sólidos na localidade, o que gerou mortalidade de algumas espécies de animais aquáticos e vegetações, bem como problemas de saúde para a população local.

O Porto Sudeste, além de causar impactos ambientais, culturais e econômicos, trouxe para o bairro da Ilha da Madeira um prejuízo na área educacional, que foi o encerramento das atividades da Escola Estadual Municipalizada General Hildebrando Bayard Melo, pois, para que os empresários finalizassem o processo de implementação do porto, a Prefeitura Municipal de Itaguaí teve que desapropriar o terreno onde ficava localiza a unidade escolar.

Para recompensar a perda, os responsáveis pelo Porto Sudeste, em conjunto com a Prefeitura de Itaguaí/RJ construíram um novo prédio para a E. M. Elmo Baptista Coelho, enquanto outra unidade escolar do bairro

atendia, antes do encerramento, as turmas de anos finais do Ensino Fundamental, para que esta pudesse atender os alunos e professores que viriam da antiga E. E. M. General Hildebrando Bayard Melo.

A Escola Municipal Elmo Baptista Coelho fica localizada na Estrada Joaquim Fernandes, nº 419, Ilha da Madeira, no município de Itaguaí, do Estado do Rio de Janeiro. Foi criada através do Decreto Lei n.º 1.361, de 10 de março de 1986, pelo Prefeito Otoni Rocha. Atualmente atende cerca de 189 alunos, segundo Mapa Estatístico da U.E., distribuídos da Pré-Escola da Educação Infantil ao 9.º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Paz (2018), no momento de implementação do Porto Sudeste, diversos questionamentos foram feitos por partes dos pescadores artesanais que se sentiam prejudicados pelas obras. A autora relata ainda que há existência de Áreas de Influência Direta (AID) e Áreas Diretamente Afetadas (ADA). Nas ADA, encontram-se aquelas em que poderão ocorrer os impactos mais importantes, entre as quais está inserida a Ilha da Madeira, principalmente às margens da Estrada Joaquim Fernandes, local ao qual se encontra a E. M. Elmo Baptista Coelho.

O prejuízo causado permanece com reflexos até hoje, pois as comunidades pesqueiras vêm perdendo seus espaços e muitos pescadores foram desistindo de suas profissões e até mesmo tiveram que se mudar. Essas comunidades pesqueiras são detentoras de valores culturais repassados a cada geração. Diversos saberes e fazeres destes grupos, podemos elencar, alguns que inclui saberes matemáticos por exemplo.

Os pescadores artesanais, assim como outros grupos, buscaram suas sobrevivências em determinadas práticas, de forma que seja perpetuada ao longo de suas gerações. São através destas preocupações que a matemática surge, como descrito por D'Ambrosio (2018) “como o conhecimento geral, é resposta às pulsões de sobrevivência e de transcendência, que sintetizam a questão existencial da espécie humana”.

Diferente do que muitos pensam, a Etnomatemática não vem a ser um ramo específico da matemática, pois ao nos depararmos com a escrita da palavra notaremos que: **etno** - significa o ambiente natural, social, cultura e imaginário; **matema** - significa o ato de explicar, aprender, conhecer, lidar com; e por fim, **tica** - significa os modos, estilos, artes e técnicas. Ao unirmos os significados desses três fragmentos teremos a etnomatemática, que resulta em explicar/aprender as técnicas de determinados grupos de indivíduos que partilham de uma mesma identidade cultural.

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identifiquem por objetivos e tradições comuns aos grupos (D'AMBROSIO, 2018, p. 09).

A forma de expressão/ linguagem/ estilo/ conhecimento de um determinado grupo, que compartilham seus conhecimentos, a qual também podemos compreender também como polo de agregação de conhecimentos compatibilizados, conhecemos como **cultura**. D'Ambrosio exemplifica cultura como “conjunto de conhecimentos compartilhados e comportamentos compatibilizados” (D'AMBROSIO, 2018, p. 33) e exemplifica da seguinte forma:

Ao reconhecer que os indivíduos de uma nação, de uma comunidade, de um grupo compartilham seus conhecimentos, tais como a linguagem, os sistemas de explicações, os mitos e cultos, a culinária e os costumes, e têm seus comportamentos compatibilizados e subordinados a sistemas de valores acordados pelo grupo, dizemos que esses indivíduos pertencem a uma cultura (D'AMBROSIO, 2018, p. 19).

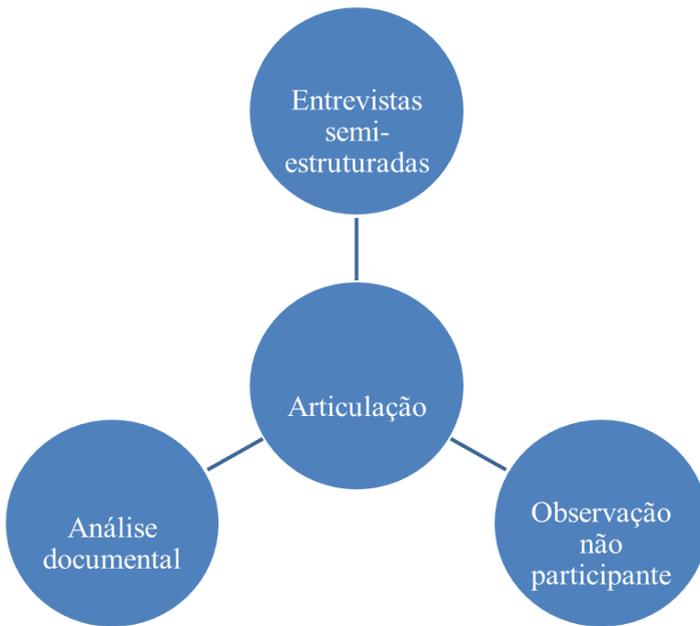
Logo, a Etnomatemática, descrita por D'Ambrosio (2018), valoriza enfoques onde os objetivos e tradições de um grupo de pescadores são comuns a eles a fim de um propósito: a sobrevivência de sua geração.

A cultura dos pescadores artesanais da Ilha da Madeira, Itaguaí/RJ, vem perdendo seu espaço após a inserção de megaempreendimentos locais, mas Escola Municipal Elmo Baptista Coelho não dialoga com a comunidade escolar sobre essa questão.

Este artigo tem como objetivo construir uma proposta na qual a Etnomatemática dos pescadores artesanais da Ilha da Madeira, ao ser inserida na Unidade Escolar, podem possibilitar o processo de resgate da cultura deste grupo, bem como auxiliar a matemática escolar tradicional aplicada em sala de aula.

Nesta pesquisa utilizaremos as seguintes dimensões para realizarmos a discussão: Análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação não-participante, nos apoiando na Análise por Triangulação de Métodos que é um procedimento analítico de interpretação de dados qualitativos, onde este método pode ser utilizado em três dimensões que são diferenciadas (MARCONDES; BRISOLA, 2014).

Figura 2 – Modelo de Análise por Triangulação de Métodos.



Fonte: Os autores.

Esta análise deve seguir três processos interpretativos, sendo: (1) valorização fenomênica e técnica das informações coletadas; (2) análise contextualizada e triangulada dos dados; e (3) construção-síntese. No primeiro processo deve haver a transcrição dos dados cuidadosamente, avaliando os mesmos de forma a expressar qualquer tipo de relevância que foi expressa e por fim elaborar categorias de análise para facilitação do segundo processo interpretativo. Já no segundo processo deverá haver uma leitura aprofundada do material coletado, para posteriormente se ancorar em diálogos de autores que te favoreçam no enriquecimento do material; a seguir, deve-se realizar uma macroanálise, que se entende como um maior diálogo entre esses autores e as ideias que foram selecionadas de forma conjunta. No terceiro processo deverá haver uma nova

interpretação da interpretação, ou seja, uma análise da situação que chegue com a realidade mais ampla do trabalho.

Marcondes e Brisola (2014, p. 206) apontam que devido a riquezas de interpretações possibilita no aumento de consistência das conclusões, pois:

A opção pela *Análise por Triangulação de Métodos* significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões.

Desta forma utilizando a triangulação através dessas técnicas ampliaremos o universo informacional que se encontra no em torno do objeto de pesquisa (MARCONDES; BRISOLA, 2014).

Quanto a legislação utilizada, citaremos algumas legislações pertinentes à educação e cultura nas esferas federal, estadual e municipal, dando foco no município de Itaguaí. Esses documentos servirão para realizarmos a triangulação dos dados e para que assim possamos prosseguir com os diálogos da observação não participante.

Tabela 1 – Legislações que serão usadas na triangulação de dados.

Legislação	Esfera	Motivo da escolha
Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Federal	Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014	Federal	Comenta sobre o Currículo da Educação Nacional
Lei Estadual n.º 7.035, de 07 de julho de 2015	Estadual	Institui o Sistema Estadual de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, o programa estadual de fomento e incentivo à cultura
Lei Municipal n.º 3.462, de 14 março de 2017	Municipal	Cria o Conselho Municipal de Política Cultural de Itaguaí
Lei Municipal n.º 3.405, de 29 de março de 2016	Municipal	Instituiu o Fundo Municipal de Cultura
Lei Municipal n.º 3.352, de 17 de setembro de 2015	Municipal	Aprova o Plano Municipal de Cultura (PMC),

Lei Municipal n.º 3.148, de 20 de agosto de 2013	Municipal	Institui o dia municipal da preservação do patrimônio histórico e cultural
Lei Municipal n.º 3.084, de 18 de abril de 2013 revogada pela Lei Municipal n.º 3.380, de 08 de dezembro de 2015	Municipal	Autoriza o poder executivo a instituir os órgãos que menciona, traz para o município a independência da criação de uma Secretaria Municipal de Pesca.
Lei Municipal n.º 3.119, de 18 de junho de 2013	Municipal	Declara de utilidade pública a SINTRUIPAB-BR (Sindicado dos Trabalhadores Rurais de Itaguaí e Pescadores Artesanais do Brasil
Lei Municipal n.º 2.819, de 26 de novembro de 2009	Municipal	Conselho Municipal de Meio Ambiente, Agricultura e Pesca de Itaguaí (COMAAP).
Lei Municipal n.º 2.662, de 15 de abril de 2008	Municipal	Disciplina a organização do Sistema de Rede Municipal de Ensino de Itaguaí
Lei Municipal 3.324, de 30 de junho de 2015	Municipal	Institui o Plano Municipal de Educação – PME, descreve todo documento elaborado pela SME de Itaguaí.
Projeto Político Pedagógico da E. M. Elmo Baptista Coelho	Municipal	Obtém a visão da escola, bem como seus projetos, metas e etc.

Fonte: Os autores.

Tabela 2 – Atores sociais a serem entrevistados.

Profissionais da E. M. Elmo Baptista Coelho	Pescador e resp.de aluno da Unid. Escolar	Pescador e ex responsável de aluno da Unidade Escolar	Membros do Bairro da Ilha da Madeira
Agente da Direção Escolar (DE); Professores DE-1 - Anos Iniciais (PR1 e PR2); Professores DE-4 - Anos Finais (PR3).	Pescador PA1.	Pescador PA2; Pescador PA3.	Agente da Direção da APLIM (A1); Agente de Campo da FIPERJ (A2).

Fonte: Autores

As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturadas, serão feitas através de duas formas, tendo em vista a pandemia da COVID-19, sendo a primeira fase realizada no período entre 31/05/2019 e 30/11/2019 e foi registrada de forma presencial em contato direto com o entrevistado, sendo totalmente gravada com equipamentos de áudio, sendo posteriormente transcritas fielmente em arquivo de texto digital no; já a segunda fase, registrada posteriormente a 01/04/2020, através de perguntas e respostas enviadas pelo aplicativo *WhatsApp*, que podem ser localizadas nos

anexos deste trabalho cujos fragmentos serão utilizados para análise dos dados com o método da triangulação.

Os elementos norteadores para as entrevistas que foram realizadas com os profissionais da E. M. Elmo Baptista Coelho seguiram o seguinte roteiro: (1) “Sabe dizer se existe algum projeto para a preservação dessa identidade cultural do bairro da Ilha da Madeira? Se existir, qual?” (2) “Você acha que é possível pensar em um projeto de aulas/eventos no futuro destinado a preservação dessa identidade cultural?”

Os elementos norteadores para as entrevistas que foram realizadas com os pescadores artesanais (PA2 e PA3), bem como com os agentes de campo (A1 e A2) seguiram o seguinte roteiro: (4) “Sabe dizer se existe algum projeto para a preservação dessa identidade cultural do bairro da Ilha da Madeira? Se existir, qual?” (5) “Você acha que é possível pensar em um projeto de aulas/eventos no futuro destinado a preservação dessa identidade cultural?” (6) “Você utiliza alguma técnica específica para pesca?” Com o pescador artesanal (PA1) seguiu o mesmo roteiro, porém devido ao fato dele ser pai de aluno da Unidade Escolar E. M. Elmo Baptista Coelho, foi inserido a questão (2) “Como você acha que a E. M. Elmo Baptista Coelho vê essa mudança?”.

2 Desenvolvimento

2.1 Um grito por sobrevivência: A cultura da Ilha da Madeira

Segundo Bechara (2009, p. 457) o ato de gritar, é falar em voz alta, bradar, clamar por socorro, queixar-se, protestar, reclamar, dentre outros. A intenção ao elencar a palavra “gritar” é justamente propor uma reflexão e desespero dos moradores do bairro que vivem sofrendo seguidamente ataques de diversas formas.

Diversas situações complicadas e catastróficas aconteceram aos moradores do bairro da Ilha da Madeira, uma das mais recentes e que gerou

um grande impacto na educação local foi a ocupação da E. M. Elmo Baptista Coelho por responsáveis de alunos das pequenas Ilhas vizinhas que dependem do transporte marítimo para terem acesso a Unidade Escolar.

Figura 3 - Sequência de imagens da ocupação da E. M. Elmo Baptista Coelho por responsáveis de alunos



Fonte: Blog Boca no Trambone Itaguaí/RJ⁶

Analisamos as frases: “Ilha da Madeira constrói submarino, mas não tem barco para as crianças” e “Caminhando por uma luta, pois navegar está difícil”. A reflexão que devemos ter sobre a leitura dessas duas frases é de que os responsáveis de alunos se sentem abandonados pela gestão municipal.

A gestão municipal sempre esteve focada em “melhorias”, porém estas melhorias não são para um bem comum de todos e sim do crescimento

⁶ Página da WEB Blog Boca no Trambone Itaguaí/RJ: <https://bocanotramboneitaguaui.com/tag/alunos/>. Acessado em 04 de janeiro de 2021.

econômico do município. A Direção Escolar atual tomou posse praticamente no momento dessa ocupação e sentiu a aflição dos pais e decidiu refletir ajuda através do PPP (Projeto Político Pedagógico).

[...] eu iniciei em 15/01/2019, eu peguei o PPP e observei que é a cara da escola. Só que observei que existiam alguns Projetos com outros nomes. Aí nós inserimos algumas informações, claro que junto com a equipe, nós estudamos juntos e conversamos sobre, e sugerimos esse nome. Até porque na verdade, não sei se eu posso falar, foi devido a uma situação que ocorreu ano passado, onde a escola teve sérios problemas com relação ao barco. Os pais dos alunos das Ilhas nos procuraram, logo no início, assim que trocou a gestão. Aí questionaram como a Direção poderia nos ajudar. Aí eu vi a necessidades deles, eles não queriam arrumar problema, só queriam buscar os direitos deles, uma ajuda e tal. Aí eu falei: gente nós estamos no mesmo barco. Nós estamos aqui para ajudar vocês no que for preciso, no que estiver ao meu alcance, nós vamos trabalhar para isso. E aí surgiu essa ideia através de uma conversa com esses pais das Ilhas que eu falei “estamos juntos no mesmo barco”, vai ser essa proposta e o nome do nosso PPP (Resposta do agente da direção escolar).

Mesmo com os diversos impactos causados pelas indústrias, algumas delas, como por exemplo o Porto Sudeste, tentam através de projetos/parcerias com a E. M. Elmo Baptista Coelho “recompensar” o dano causado no bairro. O professor PR3, confirma a informação através de sua fala “Então eles sempre procuram, é..., tá ajudando a escola de alguma forma, né. Tá sempre fazendo parceria, isso, festa de Natal, dos dias da criança, eles tão sempre junto, né.”. Porém ao questionar a professora PR2 sobre como ela vê essa mudança atualmente ela informa que:

[...] olha, eles têm uma parceria com escola de alguns projetos que eles procuram, né. Até assim p'ra amenizar um pouquinho essa questão, né. Então eles tentam ajudar. Mas eu não vejo muita diferença, assim no que diz ao contexto escolar, porque eles fazem um projeto muito.... muito.... como é que eu vou dizer ... Acho que eu tô falando até demais (Resposta do professor PR2).

Observamos que o receio ao comentar algo negativo da parceira faz a funcionária refletir e falar que “está falando demais” tenho a impressão de que tal fato ocorreu uma vez que a sala que me foi cedida para entrevistar os funcionários era de frente para a sala da Direção. Posso até salientar que devido a este fato a funcionária se sentiu reprimida em expressar ainda mais sua opinião sobre o assunto em questão e após um pequeno momento de pausa continuou: “Sim, as crianças se envolvem com o projeto horta escola que eles têm parceria aqui com a gente, entendeu. As crianças ficam empolgadas com esse projeto. Eles gostam”. Os diálogos expressos pela professora PR2 não tem encaixe nesse momento, o que me faz pensar que ela não se sentiu confortável ao dialogar de forma verdadeira sobre os projetos da escola em parceria com as indústrias.

Ao verificar tal ação da professora questiono “Você vê esse projeto como? Ele é mais para se desculpar ou realmente para valorizar alguma coisa local?” E obtenho como resposta da PR2 “Não tenho resposta (risos)”.

Prolongamos um pouco mais o assunto e questiono se existe algum projeto dentro do PPP para a conservação dessa identidade cultural local na escola e a PR2 informa que:

[...] No momento eu não me lembro, a gente sempre faz resgate da cultura, né. A gente procura ter o antes e o depois. Mas assim um Projeto específico a gente não está trabalhando. Entendeu? Tem até uma proposta p’ra gente fazer um projeto de resgate aqui, de trazer ... Eu lembro que quando antigamente a gente procurava a pessoa mais idosa da comunidade. Convidava p’ra ir à escola p’ra poder. Tá conversando com os alunos contando. Como era, tinha até uma questão de folclore, que tinha um homem que vivia no morro, entendeu? Então eu lembro de algumas coisas assim..., mas eu estou com a cabeça um pouco tumultuada, então eu não consigo organizar direito o pensamento. Mas se tem algum projeto específico, eu não sei te dizer no momento (Resposta do professor PR2).

Ao fazer o mesmo questionamento ao professor PR3, ele retorna com a seguinte resposta:

Olha só, sinceramente eu não sei, e isso quem poderia te falar melhor é até a própria Ilma, né, a minha a minha matéria é educação física, né. Então num num (sic) tem muito envolvimento com isso, com esses projetos, né. De repente alguma outra área, né, que pode estar desenvolvendo, outra coisa que eu não tenho conhecimento, entendeu? [...] (Resposta do professor PR3).

A Unidade Escolar possui alguns projetos dentro do PPP, bem como o próprio foco do PPP, voltados para o resgate e preservação da identidade cultural da pesca artesanal local do bairro da Ilha da Madeira, conforme afirma a agente da direção da Unidade Escolar entrevistada:

Pode ser que eu me engane, mas assim, eu acho que a empresa não teve influência em mudar algo na escola Elmo Batista Coelho, porque o colégio continua no mesmo lugar, dentro da área da Ilha da Madeira. A infraestrutura do colégio hoje, você pode se dizer que que melhorou, né? Porque o colégio antigamente era um, agora é outro e a cultura continua mesmo do colégio eu acho que não teve muita influência, a empresa com a escola. Ah, meu pensamento é esse, eu acho que não (Resposta da agente diretiva da escola).

Ao questionar os entrevistados sobre a existência de algum projeto voltado para a preservação da identidade cultural local, o pescador PA1 relata: “eu acho que não; se tem eu desconheço [...] Po cara até mim num cá chego”, ele não se sente valorizado e diz que “gosto dessa profusão porque eu trabalho pra mim mesmo tenho minha própria renda [...] e que ainda gero emprego tem 8 homem q trabalha com migo”. Já o pescador PA2 também concorda dizendo que “Nunca...não tem projeto nem um .. só que eu saiba não !!” e o pescador PA3 também informa que “nada, tem nada”.

Mesmo os agentes de campo (A1 e A2) informam ou desconhecem ou até mesmo citam instituições externas como igrejas como parceiras no auxílio da preservação, porém em nenhum momento citam a E. M. Elmo Batista Coelho como parceira, o que de fato é entristecedor ver que uma escola que tem a função social de propagação do conhecimento e valorização do ser enquanto cidadão não ajudar neste quesito.

A comunidade aqui da Ilha da Madeira, junto com a Igreja São Pedro, até porque nós temos, São Pedro, como padroeiro dos pescadores. Estamos fazendo um projeto inicial sobre um memorial dos pescadores. Não seria bem o museu, mas estamos colhendo dados, fotos antigas, colhendo para fazer um centro de memórias do pescador [...] Nós tivemos agora o segundo festival de frutos do mar em que a finalidade é que a comunidade resgate, comidas tradicionais daqui da região, né. E esse é o meu modo de manter sempre viva essa chama. (Resposta do agente de campo A1).

Então, o Porto e outras empresas como a Vale, eu acho que tem até alguns projetos com a escola, mas assim, no meu ponto de vista, são projetos bem..., projetos que poderiam ser uns projetos melhores né, e não só para falar que está fazendo algo em prol da escola. Eu acho que poderia ter uns projetos melhores para os alunos da Ilha da Madeira (Resposta do agente de campo A2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, aborda que a educação abrange os processos formativos em diversas maneiras, sendo uma delas nas manifestações culturais (Art. 1.º). O ensino nas escolas deverá ser ministrado com base no princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Art. 3.º, Inciso II).

Com relação ao currículo, o Artigo 26, da respectiva Lei, relata que os currículos da Educação Básica devem ter uma base nacional comum, porém deve existir uma parte diversificada que contenham características culturais.

Os Artigos 78 e 79 abordam sobre o incentivo da União em sistemas de ensino que preservem a cultura do índio, bem como apoio técnico e financeiro.

Ao se tratar de uma Lei Federal, a LDBEN proporciona aos estados e municípios grande abertura no que diz respeito a sua heterogeneidade cultural. Cabendo a esses organizar e estruturar suas realidades baseadas em um princípio comum: a educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) segue como uma proposta de auxiliar o professor em regência de turma. Sobre o respeito cultural podemos observar que:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13).

O documento retrata que todos as crianças ou jovens brasileiros devem ter acesso ao conjunto de conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, de forma que a garantia seja estendida a todos os brasileiros sem uniformização do conhecimento, ou seja respeitando a cultura local de cada cidadão.

Aborda que o exercício da cidadania plena e democrática requer que a escola seja um espaço de formação e informação para seus estudantes, de forma que:

Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do

aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais (BRASIL, 1997, p. 33).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País” (BRASIL, 1997, p. 69), e:

[...]conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997, p. 69)

Com relação à disciplina de matemática, os PCN, admitem que:

A construção e a utilização do conhecimento matemático não são feitas apenas por matemáticos, cientistas ou engenheiros, mas, de formas diferenciadas, por todos os grupos socioculturais, que desenvolvem e utilizam habilidades para contar, localizar, medir, desenhar, representar, jogar e explicar, em função de suas necessidades e interesses (BRASIL, 1998, p. 32).

No que diz respeito a pluralidade cultural (Brasil, 1998, p. 32), afirma que “valorizar esse saber matemático cultural e aproximá-lo do saber escolar em que o aluno está inserido, é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem”. Sendo assim, cita que uma das importantes reflexões do ensino do professor de matemática é “conhecer a

história de vida dos alunos, seus conhecimentos informais sobre um dado assunto, suas condições sociológicas, psicológicas e culturais”.

Quanto à seleção dos conteúdos da matemática, descreve que:

A seleção de conteúdos a serem trabalhados pode se dar numa perspectiva mais ampla, ao procurar identificá-los como formas e saberes cultural cuja assimilação é essencial para que produza novos conhecimentos. Dessa forma, pode-se considerar que os conteúdos envolvem explicações, formas de raciocínio, linguagens, valores, sentimentos, interesses e condutas. Assim, nesses parâmetros os conteúdos estão dimensionados não só em conceitos, mas também em procedimentos e atitudes (BRASIL, 1998, p. 49).

A Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, prevê no Artigo 1.º que a vigência desta lei será de 10 (dez) anos, ou seja, até o dia 25 de junho de 2024 as metas e estratégias apresentadas nesta lei deverão estar em vigor.

Segundo o Artigo 2.º, uma das diretrizes do PNE é melhoria da qualidade da educação (Artigo 2.º, Inciso IV), bem como promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País (Artigo 2.º, Inciso VII) e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Artigo 2.º, Inciso X).

O parágrafo 1º, do Artigo 7.º, relata que caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

Na Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Podemos apontar as estratégias 2.7 e 2.8.

2.7) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região; 2.8) promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural; (BRASIL, 2014)

Na Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Podemos apontar as estratégias 3.1 e 3.10.

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; 3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar; (BRASIL, 2014)

Na Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Podemos apontar as estratégias 6.1, 6.3, 6.4 e 6.9.

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e

multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014)

Na Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb.

Podemos apontar as estratégias 7.27, 7.29:

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência; 7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional; (BRASIL, 2014)

A Escola Municipal local é a única que não auxilia (fora do papel) a preservação da cultura, mesmo que os profissionais desta Unidade tenham conhecimento que a cultura é algo de importância, bem como sendo está regida sob a luz da Lei Federal n.º 9.394/96, o que de certa forma contraria todo um acesso educacional as crianças e jovens detentores dessas raízes culturais.

Outro assunto que também merece destaque é que ao questionar o pescador PA3 se acharia bom ter uma escola que tivesse o Ensino Médio no bairro da Ilha da Madeira ele informa que seria uma excelente proposta que as crianças pudessem concluir a Educação Básica no próprio bairro sem necessitar de descolamento e ainda ressalta que poderia existir parcerias para essa escola fornecer cursos técnicos.

Sim cara, sem dúvida, acho que deveria ter um uma escola aqui na ilha devido as empresa que tem em volta, se você olhar ao redor as empresas que tem volta aqui na ilha, eu acho que as escolas aqui da Ilha era pra ser uma escola tipo uma escola modelo, pô, podia ter curso de computador, podia ter as criança igual aqui da ilha mesmo, começar os estudo aqui, terminar aqui mesmo O curso técnico, acredito que poderia ter sim. Sim, é claro, não com a ajuda só do Governo, porque sabe que a Prefeitura nunca ia fazer isso, mas com a ajuda das empresas (resposta do pescador artesanal - PA3).

A Lei Estadual n.º 7.035, de 07 de julho de 2015, que institui o Sistema Estadual de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, o programa estadual de fomento e incentivo à cultura, e apresenta como anexo único as diretrizes e estratégias do plano estadual de cultura, que destina a promover condições para a melhor formulação e gestão da Política Pública do Estado do Estado de Janeiro.

O Artigo 2.º aborda que são princípios do Sistema Estadual de Cultura SIEC: o respeito e valorização das identidades, da diversidade e do pluralismo cultural (Artigo 2.º, Inciso I); a participação de todos os

municípios do estado (Artigo 2.º, Inciso VI); a valorização e a preservação da memória, ancestralidade e do patrimônio cultural fluminenses (Artigo 2.º, Inciso VIII); e responsabilidade dos agentes públicos pela implementação das políticas culturais (Artigo 2.º, Inciso XI).

O Artigo 3.º aborda que são objetivos do Sistema Estadual de Cultura SIEC: promover a interação da política cultural com as demais políticas, destacando o seu papel estratégico no processo de desenvolvimento (Artigo 3.º, Inciso III); proteger e difundir as diferentes expressões culturais (Artigo 3.º, Inciso V); estimular a criação de conselhos, planos e fundos municipais de cultura e conselhos municipais de patrimônio cultural (Artigo 3.º, Inciso VIII); estimular a presença da arte e da cultura no ambiente educacional (Artigo 3.º, Inciso XII); e estimular os saberes e fazeres das culturas tradicionais de transmissão oral como parte fundamental da formação cultural fluminense, bem como de seus processos de transmissão na educação formal (Artigo 3.º, Inciso XIV).

O Artigo 4.º aborda que algumas entidades integram o Sistema Estadual de Cultura SIEC, sendo uma delas os Conselhos municipais de Cultura (Artigo 4.º, Inciso VII).

Ao analisarmos também as legislações educacionais direcionadas ao Sistema de Ensino verificaremos que muitas coisas ficam apenas no papel, pois as gestões têm autonomia suficiente, baseadas por lei, para garantir um ensino de qualidade e com pluralidade cultural.

A Lei Municipal n.º 2.662, de 15 de abril de 2008, que disciplina a organização do Sistema de Rede Municipal de Ensino de Itaguaí, aborda no Artigo 2.º que uns dos objetivos da educação municipal são: promover a autonomia da escola e a participação comunitária na gestão do sistema municipal de ensino (Artigo 2.º, Inciso IV); e favorecer a inovação do processo educativo, valorizando novas ideias e concepções pedagógicas (Artigo 2.º, Inciso V).

O Artigo 6.º aborda que as instituições de educação terão algumas incumbências, sendo algumas delas: elaborar e executar sua proposta pedagógica (Artigo 6.º, Inciso I); e articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (Artigo 6.º, Inciso VI).

O Artigo 9.º relata que cabe a Secretaria Municipal de Educação e Cultura elaborar e executar políticas educacionais em conformidade com as diretrizes, objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (Artigo 9.º, Inciso IV).

O Artigo 12.º informa que será elaborado um Plano Municipal de Educação, com diretrizes, objetivos e metas, que será estabelecido através de uma Lei Municipal e terá validade de dez (10) anos.

A Lei Municipal 3.324, de 30 de junho de 2015, que institui o Plano Municipal de Educação – PME, no Artigo 1.º relata que o documento tem duração de 10 anos, em conformidade com o Artigo 12.º da Lei Municipal n.º 2.662/08.

No Artigo 4.º informa que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em conjunto com o Fórum Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação devem avaliar o PME estabelecendo mecanismos para acompanhamento das metas estabelecidas.

Na Meta 3: Estabelecer e implementar, de acordo com a legislação vigente, as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino, construídas através de processo participativo e democrático no prazo de um ano após aprovação deste plano; com vistas a favorecer a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio. Podemos apontar as estratégias 3.2 e 3.5.

3.2. Garantir a inclusão dos conteúdos da cultura e da história regional local, afro-brasileira, africana e indígena no currículo de todas as disciplinas; (LEI MUNICIPAL 3.324/2015) 3.5. Institucionalizar programa curricular, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (LEI MUNICIPAL 3.324/2015).

Ao analisarmos esses documentos, percebemos que se faz necessário o pensamento no resgate desses valores para a valorização desses moradores, uma vez que Lei Estadual n.º 7.035, de 07 de julho de 2015, deixa claro que essa valorização pode ser feita de diversas formas. Uma das formas que deixo como sugestões neste trabalho são, por exemplo: palestra dos pescadores nas escolas, aulas com temas direcionados a pesca artesanal, feira pedagógica abordando a cultura local, dentre outros.

Algumas controvérsias podem ser observadas no diálogo do professor PR3, ao dar entender que a pesca é algo “pequeno” e que o “maior” é algo adquirido com o desligamento dessa herança familiar, herança a qual D’Ambrósio (2018) descreve como dimensão histórica. Explicita ainda que alguns tiveram oportunidade de estudar para não depender da pesca, já outros não tiveram essa mesma oportunidade. Reconhece a importância da educação na evolução das pessoas, porém utiliza essa evolução como forma de trampolim, ou seja, passando por cima de uma atividade importantíssima e que é altamente negligenciada.

Antigamente poucos estudavam, né, o o filho de pescador, é, seguia o pai e era pescador. Poucos muito poucos estudavam e normalmente o cara virava pescador e tem alguns aí na ilha ainda aqui o pai era pescador. E que hoje são

barqueiros, né, tem barco. Tem quer dizer isso já é uma evolução porque esses caras tiveram pai, bem pobre, pescador de canoa de rede, né. E agora esses caras tem barco a motor, né. Tão vivendo de pesca turística entendeu, levando pessoas pra pescar. Tem seu carro, né. [...] Então muita gente teve que seguir os caminhos do pai, outros não né, Mas antigamente não tinha muita opção. Era isso, né. O cara é.... poucos sobreviveram, não, quer dizer saíram né, desse ramo da da da pesca, poucos mudaram de profissão, tiveram oportunidade de mudar, porque até condução era difícil na Ilha da Madeira. [...] O meu primo, você deve conhecer, foi professor da Rural lá é o Jailson Barbosa Coelho. Ele foi professor de piscicultura se não me engano. Já tá aposentado e é atualmente e foi foi secretário de Agricultura e Pesca, né. Pô era filho de pescador. Então o pai dele era pescador. Então algumas pessoas, poucas, conseguiram mudar de vida. Outros seguiram, mas essa proporção hoje é muito melhor as pessoas, o pai, tem consciência de que não quer a pesca pro filho, então bota pra estudar e tenta outras coisas, entendeu? (Resposta do professor – PR3).

A atividade pesqueira atualmente se encontra tão negligenciada e menosprezada que “herdeiros” desse conhecimento nem ao menos reconhecem que o estudo que adquiriram é gerado graças ao financiamento do trabalho do pescador.

2.2 A Inexistência de projetos para a valorização da pesca artesanal na escola local

Ao ser questionado sobre um projeto de aulas/eventos no futuro, destinado a preservação dessa identidade cultural, o agente de campo A1 cita novamente o projeto memorial do pescador, que está sendo criado em parceria com a Igreja São Pedro. Tal projeto é uma excelente ideia para o pescador mostrar aos seus descendentes, ou seja, conhecimento que deve ser passado de geração para geração.

Em relação a ter essas aulas, essa é uma das diretrizes que o memorial do pescador tem, pois tem em que mostrar, né, para os seus descendentes, os filhos de pescadores, que essas coisas foram passadas de pai para filho. Que

muitas vezes é você ter o conhecimento de olhar pro céu e saber hoje que vento vai ventar, se vai dar sudoeste para o vento que é hoje, né, o conhecimento de você ter que só quem vive no mar é que acaba, acaba adquirindo isso por experiência, né, de você olhar com um olhar diferenciado da maioria e consegue se sobressair nesse meio (resposta do agente de campo A1).

Ao questionar o pescador PA1 sobre tal argumento é possível notar que ele se encontra sem ânimo e desacreditado em ajuda, pois segundo ele “Pô, acho difícil porque tudo que entra é para prejudicar o pescador” e ainda me questiona “Tu vai ver mesmo alguma coisa?”. Ao mesmo tempo eu questiono o porquê e ele responde “eu não gosto de fazer esses troços não, eu só tô fazendo essa entrevista contigo por causa da Silva. Não sou muito fã de ficar fazendo isso não, nunca tive benefício de nada com isso”.

Observem que a fala do pescador PA2 também soa como algo sem ânimo e ele também se encontra desacreditado, uma vez que explicita que não tem apoio nem mesmo do Chefe do Poder Executivo (prefeito do município):

Então cara, eu no meu ponto de vista eu não acho possível não cara, porque uma: a Prefeitura ela num ela nunca gostou, o Prefeito, nunca gostou desse negócio de atividade Pesqueira, Turismo, ele mesmo já falou que ele não depende do turismo pra sustentar de Itaguaí e as empresas querem tirar, né, os pescadores. Eles acham pescadores um problema, ali por causa dele, por causa da Porto Sudeste, CSN, CSA, a Marinha ali agora, eles acham que os pescadores é um problema pra ele, então se eles pudessem acabar com os pescadores, pra eles terem o melhor, entendeu? Mas eu acredito que num existe nenhum projeto pra destinar, destinado aos pescadores, pra valorização dos pescadores, não, mas isso não, no meu ponto de vista, isso num é possível não, sei lá quem sabe o futuro, mas é bem difícil (resposta do pescador - PA2).

O pescador PA3, ao ser questionado, informa da existência do festival de frutos do mar⁷ que o agente de campo A1 relatou na entrevista, segundo o pescador “tá tendo essa festa aqui uma vez no ano aqui na madeira, é a única que tem pra poder levantar algumas coisas, a cultura daqui da ilha, mas ela já é o terceiro ano que já tem.”. Observem que a fala do pescador PA3 remete um certo tipo de descrença também, pois parece que ele não se sente valorizado com essa festa.

No mesmo momento questionamos se ele sente que sua profissão está sendo valorizada com essa festa e o pescador dizendo “não” e ainda questiono se ele poderia me dizer o porquê e automaticamente o pescador retorna com um emoji dizendo “é sério isso!!!”. Sentindo que ele estava desconfortável pergunto se ele deseja falar sobre, o que não é obrigatório, ou poderia passar para a próxima pergunta e obtenho como resposta “Pode sim pô, tranquilo, de boa.”.

A Lei Municipal n.º 3.462, de 14 março de 2017, que cria o Conselho Municipal de Política Cultural de Itaguaí, através do Artigo 4.º, cita que uma das competências do conselho é “colaborar para o estudo e o aperfeiçoamento da legislação sobre a política cultural e fomento para as atividades culturais no âmbito municipal” (Artigo 4.º, Inciso V) e também “estimular a elaboração de estudos e pesquisas voltadas à identificação de problemas relevantes no cenário cultural do município, para a propositura de ações que visem sanar os mesmos” (Artigo 4.º, Inciso VI).

O Inciso I, do Artigo 5.º, desta Lei, traz a composição de 05 (cinco) membros do Poder Público para compor o conselho, onde podemos observar a existência de 1 membro da Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí. Já o Inciso II, do artigo supracitado, traz a composição de 05

⁷ O Festival de Frutos do Mar e Cultura da Ilha da Madeira é um evento de iniciativa do Comitê de Desenvolvimento da Ilha da Madeira para beneficiar a comunidade local. O evento conta com barracas gastronômicas dos moradores locais vendendo pratos com frutos do mar, tendas de artesanatos e dentre outras atividades.

(cinco) membros da Sociedade Civil, onde 01 (um) deve ser representante de empreendedorismo cultural: dono de negócio cujo objeto social seja a cultura.

A Lei Municipal n.º 3.405, de 29 de março de 2016, que instituiu o Fundo Municipal de Cultura, aborda no Artigo 4.º que os recursos do Fundo serão destinados a “dar apoio financeiro a ações e projetos que visem à criação, à produção, à preservação e à divulgação de bens e manifestações culturais do Município (Artigo 4.º, Inciso I).

O Artigo 5.º, desta Lei, aborda que são abrangidas pelo FMCI – Fundo Municipal de Cultura de Itaguaí as produções e eventos culturais dentro de diversas áreas, sendo uma delas a cultura popular e artesanato (Artigo 5.º, Inciso VI).

A Lei Municipal n.º 3.352, de 17 de setembro de 2015, que aprova o Plano Municipal de Cultura (PMC), no Eixo 1 (Diversidade Culturais) aponta que inexistente em Itaguaí legislação cujo objetivo seja salvaguardar, promover e fomentar expressões culturais representativas da diversidade cultural existente no município, que também não existe política definida para salvaguardar a herança cultural dos mais importantes grupos étnico-culturais, nativos, e migratórios. Para este Eixo, foi elaborado e discutido três Diretrizes, são elas: Diretriz 1, que visa promover e valorizar as expressões culturais locais tradicionais; Diretriz 2, que visa salvaguardar a memória e a história de Itaguaí; e Diretriz 3, que visa incentivar a inovação e o desenvolvimento artístico local.

No Eixo 2 (Cultura, Sociedade e Cidadania) aponta que pequena parcela da população consome bens e usufrui dos serviços culturais ofertados no município. Para este Eixo, foi elaborado e discutido duas Diretrizes, são elas: Diretriz 1, que visa garantir a todos os cidadãos do município o acesso à cultura, facilitando a fruição de bens e serviços culturais; e Diretriz 2,

que visa criar uma rede de equipamentos culturais públicos de qualidade e adequados às práticas de mercado.

No Eixo 3 (Economia da Cultura) aponta que constatou que em Itaguaí há um número reduzido de negócios na área da cultura que sejam legalmente formalizados, que as ações de turismo não exploram de maneira efetiva a história do município. Para este Eixo, foi elaborado e discutido três Diretrizes, são elas: Diretriz 1, que visa fomentar o empreendedorismo local na área da cultura; Diretriz 2, que visa ampliar os recursos financeiros públicos para a cultura local; e Diretriz 3, que visa desenvolver o turismo de natureza cultural no município e na região.

No Eixo 4 (Gestão e Institucionalidade) aponta que constatou-se a necessidade de um programa de qualificação para os gestores públicos e privados da área da cultura de Itaguaí, que o Poder Público e a sociedade civil reconhecem o modelo de gestão atual como inadequado, que tem necessidade de maior articulação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura com a Câmara de Vereadores com a garantia da elaboração de legislações para a formulação de Políticas Públicas para a cultura, pontua-se que não existe parceria com a Secretaria de Educação e Cultura com outras secretarias, que inexistem no município ações em conjunto com municípios vizinhos em prol do fortalecimento da cultura local, que inexistem programas e ações conjuntos da Secretaria de Educação e Cultura com órgãos de fomento das esferas estaduais e federais, que existe pouca participação da sociedade civil nas discussões sobre a elaboração de Políticas Públicas voltadas a cultura de Itaguaí. Para este Eixo, foi elaborado e discutido três Diretrizes, são elas: Diretriz 1, que visa promover a institucionalização e o fortalecimento da gestão pública da cultura no município; Diretriz 2, que visa promover parcerias com instituições municipais, estaduais e federais; e Diretriz 3, que visa incentivar a participação da sociedade civil na cultura e nas discussões de Políticas Públicas para o setor.

A Lei Municipal n.º 3.148, de 20 de agosto de 2013, que institui o dia municipal da preservação do patrimônio histórico e cultural, aponta que fica estabelecido o dia 17 de setembro como comemoração anual do dia municipal da preservação do patrimônio histórico e cultural, pela Secretaria de Turismo e Eventos.

A Lei Municipal n.º 3.084, de 18 de abril de 2013, que autoriza o poder executivo a instituir os órgãos que menciona, traz para o município a independência da criação de uma Secretaria Municipal de Pesca (Artigo 1.º, Inciso VII). Descreve que as atribuições desta Secretaria são: a) planejar, organizar, dirigir, coordenar e implementar atividades ligadas a pesca no Município; b) controlar e supervisionar toda política pesqueira desenvolvida pelo Município; c) implementar e promover a articulação com diferentes órgãos, tanto no âmbito governamental (União, Estados e Municípios), assim como organismos privados, visando o fomento da atividade pesqueira e seu destaque na economia municipal; d) elaborar projetos específicos para as áreas pesqueiras com a colaboração de outras Secretarias, sobre tudo a Secretaria Municipal de Meio Ambiente; e) Analisar tecnicamente e fiscalizar a execução e a fiscalização de convênios destinados a área pesqueira; e f) exercer outras atividades determinadas pelo Prefeito Municipal.

Esta Lei ficou em vigor até a publicação da Lei Municipal n.º 3.380, de 08 de dezembro de 2015, que estabelece a reforma administrativa da estrutura do Poder Executivo e dá outras providências, onde a representação da pesca foi retirada de uma Secretaria Municipal para um Departamento dentro da Secretaria Municipal de Meio Ambiente.

Ações como criações de conselhos, feita através da Lei Municipal n.º 2.819, de 26 de novembro de 2009, que cria o Conselho Municipal de Meio Ambiente, Agricultura e Pesca de Itaguai (COMAAP), bem como declaração de utilidade pública de algumas entidades que de certa forma valorizariam

a cultura e os pescadores locais, feita através da Lei Municipal n.º 3.119, de 18 de junho de 2013, que declara de utilidade pública a SINTRUIPAB-BR (Sindicado dos Trabalhadores Rurais de Itaguaí e Pescadores Artesanais do Brasil), foram feitos, conforme as leis que fixarei abaixo, porém nada mais foi que aqueles um relato em uma folha de papel publicada.

Com todo esse diálogo que fizemos e expomos e em comparação com as legislações supracitadas, observamos que tais recursos não são destinados devidamente e isso de certa forma é um mecanismo para que a preservação desta cultura não perpetue dentro do bairro da Ilha da Madeira em Itaguaí/RJ.

2.3 A Etnomatemática de Pescadores Artesanais da Ilha da Madeira: Uma Proposta de Resgate de Valores

Antes de iniciarmos o diálogo sobre as técnicas mais predominantes na pesca da Ilha da Madeira, Itaguaí/RJ, irei citar a frase do agente de campo A1 (filho de pescador) para reflexão “ou você aprende no amor, ou você aprende na dor, mas é isso, o pescador em cada em cada região, em cada local que a gente vai pescar, a gente sempre aprende alguma coisa, porque nenhum pescador domina todas as artes”.

Agora discorreremos sobre as artes mais utilizadas na pesca artesanal do bairro da Ilha da Madeira – Itaguaí/RJ, que são através da rede de espera ou “emalhe”, arrastos que podem ser duplos ou simples e o cerco. Essas três que são mais utilizadas aqui na Ilha da Madeira, bem como o mergulho que é uma pesca mais profissional e a pesca de linha que é voltada para o turismo local. Interessante destacar é que, segundo a agente de campo A2, “o arrasto duplo e o cerco é proibido dentro da nossa Baía por lei (...) alguns tipos de emalhes também que são proibidos também”.

Agora dialogaremos um pouco sobre cada técnica de pesca utilizada no bairro da Ilha da Madeira em Itaguaí/RJ, conforme descrito por ICMBio (2021).

A pesca de espera ou emalhe é uma forma de pescar relativamente simples, onde é utilizada uma rede de emalhar (prender em malhas) retangular com flutuadores nas extremidades e pesos nas outras extremidades opostas, a qual é lançada à água. Os cardumes de peixe ao nadarem e passarem pela rede ficam presos nas malhas. Segundo o ICM-Bio existem três tipos de redes para esta técnica, sendo elas: (1) de superfície, (2) de fundo ou (3) de meia água. O que as diferenciam é exatamente como a nomenclatura, a de superfície é fixada na superfície do mar, a de fundo é fixada no fundo do mar e a meia água fica localizada entre superfície e fundo, ou seja, exatamente ao meio.

Esse saber-fazer da pesca pode dialogar com os conhecimentos matemáticos escolares de “metade”, ao se considerar que a rede pode ficar à “meia altura” da profundidade do mar no local. Como proposta o professor da escola pode mostrar aos alunos os diagramas da Figura 4, ao apresentar as possibilidades nas modalidades de pesca, em consonância com o conceito que os alunos já possuem de fração a partir do conceito de “metade”.

Analisando o exposto acima com a BNCC podemos levar em consideração a unidade temática de números do 6.º ano de escolaridade do Ensino Fundamental com objetos de conhecimentos como frações, onde podemos trabalhar as habilidades (EFo6MAo7 até EFo6MA10) que consiste em:

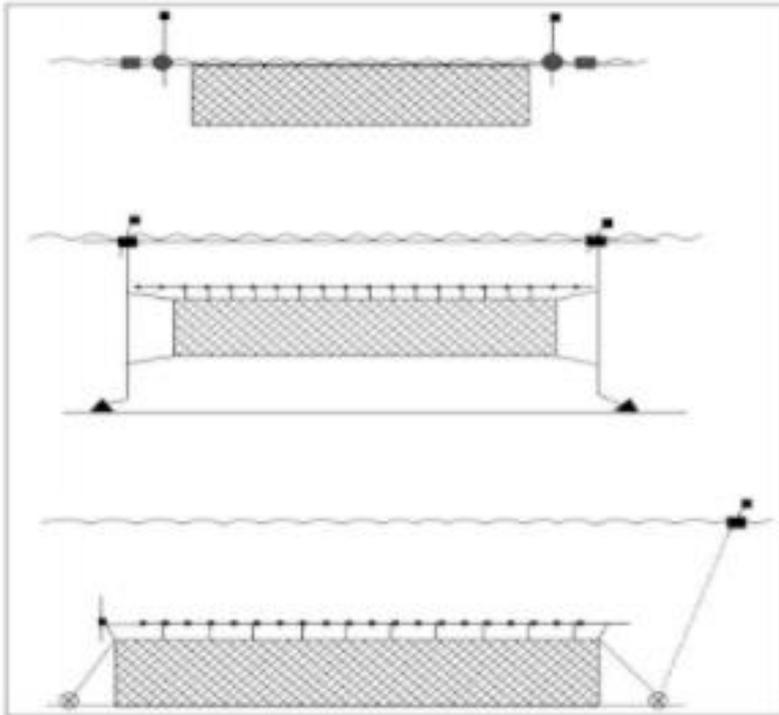
(EFo6MAo7) Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.

(EFo6MAo8) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica.

(EFo6MAo9) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso

de calculadora. (Efo6MA10) Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária. (BRASIL, 2018, p. 297).

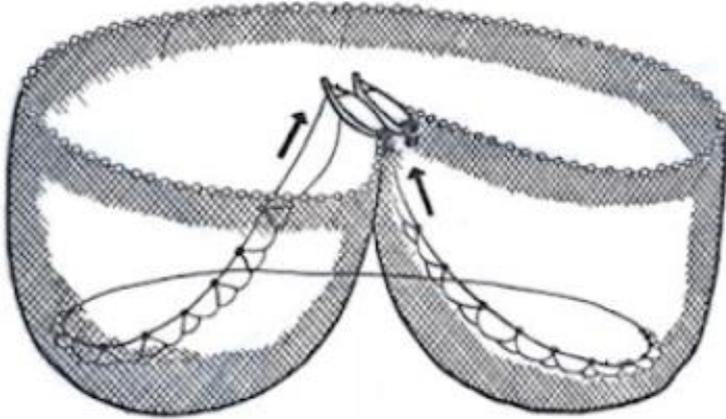
Figura 4 - Modelo ilustrativo de uma rede de pesca por espera ou emalhe.



Fonte: ICMBio (2021)⁸

⁸ Página da WEB do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/cepsul/artes-de-pesca.html>. Acessado em 04 de janeiro de 2021.

Figura 5 - Modelo ilustrativo de uma rede de pesca por cerco.



Fonte: ICMBio (2021).

O pescador PA1 é especialista em pesca com rede de cerco. Eu questiono se a rede que é lançada no mar fica presa no barco ou se realizam algum movimento com a rede, automaticamente o pescador PA1 me responde que *“vai para água e depois recolhe”*. Questiono qual tipo de pescado que essa rede pega e ele informa que é a espécie manjubinha.

O pescador PA1 encaminhou um vídeo explicando como é feita essa técnica de pesca e eu automaticamente pergunto *“vocês dão uma volta com a rede como se fosse um círculo na água?”* e ele responde que sim. Questiono também o tamanho mais ou menos da rede que é utilizada e sou informado que é de quatrocentos (400) metros, pergunto se esse seria o mínimo e ele informa que seria duzentos e cinquenta (250) metros. Questiono ao pescador se quanto menor a rede, menor a quantidade que eles pegam de pescado e ele informa que sim.

Nesse momento podemos observar o conhecimento empírico do pescador PA1 pode ser levado para sala de aula como experiência e desenvolver assuntos matemáticos que podem ser dialogados dentro do

currículo escolar. A Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 294) descreve que:

Para o desenvolvimento das habilidades previstas para o Ensino Fundamental – Anos Finais, é imprescindível levar em conta as experiências e os conhecimentos matemáticos já vivenciados pelos alunos, criando situações nas quais possam fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade, estabelecendo inter-relações entre eles e desenvolvendo ideias mais complexas. Essas situações precisam articular múltiplos aspectos dos diferentes conteúdos, visando ao desenvolvimento das ideias fundamentais da matemática, como equivalência, ordem, proporcionalidade, variação e interdependência.

Ao observarmos a fala do pescador e tendo conhecimento que a rede utilizada no cerco é lançada ao mar como uma espécie de círculo, podemos levar em consideração a unidade temática de grandezas e medidas do 8º ano de escolaridade do Ensino Fundamental com objetos de conhecimentos como área do círculo e comprimento de sua circunferência, onde podemos trabalhar a habilidade (EF08MA19) que consiste em “resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos.”.

No momento em que o pescador cita que existem diferentes tamanhos de rede cerco para a pesca, podemos observar que o pescador tem noção de quanto maior a rede (maior comprimento da circunferência), maior será a quantidade de pescado (maior será a área atingida pela pesca, o que conseqüentemente trará mais pescado). Porém cabe ressaltar que nada seria possível sem o conhecimento científico do pescador ao saber onde encontra-se os cardumes naquele exato momento, tal fato fica explícito na fala dos pescadores PA2 e PA3:

E corvina, né, quando a gente pesca por corvina, a gente bota a rede, nossa rede é 50, fio 45 e a gente cerca, bota a boia cerca, faz um, tipo, meia-lua, aí vem com a poita, uma, um chumbo na conta de um cabo, aí vem batendo, duma boia pra outra e depois volta pra boia que nós acabamos. Pega rede e vai retirando, que geralmente o peixe que tá no meio corre pra cima da rede, entendeu? Porque o peixe ele corre contra a maré, a gente cerca contra a maré e a rede fica parada no fundo e vai batendo de uma boia para outra e o peixe corre tudo pra cima da rede e aí a gente retira, vai puxando a rede e retirando o peixe (Resposta do pescador - PA2).

Aí tem a pesca da corvina, a pesca da corvina, a gente sai de casa de madrugada, aí cerca, até a hora que a maré começa encher, enquanto a maré ta rasando, nós tamo cercando. Aí cerca e bate. Aí puxa, aí cerca, outro lugar de novo bate e puxa, cada cerco é geralmente a gente pega uma caixa de peixe, cada seco, aí chega no final do dia com oitenta quilos, sessenta. Ai da uma faixa de uns quatro lances mais ou menos. São quatro cercos até na hora da maré (Resposta do pescador - PA3).

Parafrazeando o grande mestre da educação, Paulo Freire: “a Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Devemos entender que a educação é o local principal para iniciarmos qualquer tipo de mudança e é com esse sentido que a etnomatemática é a principal ferramenta para o diálogo e valorização dessa cultura com as pessoas.

Segundo D’Ambrosio (2018, p. 22) “o cotidiano está impregnado dos saberes fazeres próprios da cultura”, ou seja, os saberes fazeres dos pescadores artesanais podem estimular a disseminação do conhecimento desses pescadores e fazer com que eles se sintam valorizados e que sua herança cultural seja preservada. Ele conclui essa ideia ao afirmar que “a cultura se manifesta no complexo de saberes / fazeres, na comunicação, nos valores acordados por um grupo, uma comunidade ou um povo” e continua dizendo que: “cultura é o vai permitir a vida em sociedade” (D’AMBROSIO, 2018, p. 59).

Segundo Kinijnik “para a Etnomatemática, a cultura passa a ser compreendida não como algo pronto, fixo e homogêneo, mas como uma produção, tensa e instável.” (KINIJNIK et al., 2013, p. 26). Instrumentos de natureza matemática podem ser utilizados como importante componente da etnomatemática, possibilitando uma visão crítica da realidade (D’AMBROSIO, 2018, p.23).

A Etnomatemática desmitificará a matemática como algo fixo e conteudista, uma vez que utilizará a cultura como ferramenta para uma mudança sempre constante de acordo com os conhecimentos que forem sendo adicionados, uma vez que “as práticas matemáticas são entendidas não como um conjunto de conhecimentos que seria transmitido como uma “bagagem”, mas que estão constantemente reatualizando-se e adquirindo novos significados, ou seja, são produtos e produtores da cultura” (KINIJNIK et al., 2013, p. 26).

Devemos valorizar esses conhecimentos dos pescadores, pois (D’AMBROSIO, 2018, p. 50) relata que “todo conhecimento é resultado de um longo processo cumulativo, onde se identificam estágios, naturalmente não dicotômicos, entre si, quando se dão a geração, a organização intelectual, a organização social e a difusão do conhecimento”.

Devemos trabalhar esse assunto no presente (cotidiano) do aluno uma vez que “o elo entre o passado e futuro é o que conceituamos como presente. Se as teorias vêm do conhecimento acumulado ao longo do passado e os efeitos da prática vão se manifestar no futuro, o elo entre teoria e prática deve se dar no presente” (D’AMBROSIO, 2012, p. 74).

Trabalhando esses conhecimentos interligados aos conteúdos de sala de aula faremos com que essa cultura seja perpetuada dentro do próprio bairro e que seguirá como exemplo para outras culturas locais do município de Itaguaí/RJ existentes em outros bairros, pois todo conhecimento é válido e importante, pois “todas as culturas e em todos os

tempos, o conhecimento, que é gerado pela necessidade de uma resposta a situações e problemas distintos, está subordinado a um contexto natural, social e cultural” (D’AMBROSIO, 2012, p. 24) e continua: “em todos os tempos os tempos e em todas as culturas, matemática, artes, religião, música, técnicas, ciências foram desenvolvidas com a finalidade de explicar, de conhecer, de aprender, [...], o futuro”.

Nós, enquanto professores, devemos ser os responsáveis pela propagação inicial dessas ideias dentro de sala de aula, principalmente na valorização do saber / fazer de um determinado grupo, o qual existe uma herança cultural enraizadas dentro da nossa escola. Pois a “Educação é um ato político. Se algum professor julga que sua ação é politicamente neutra, não entendeu nada de sua profissão” e continua frisando que: “Tudo o que fazemos – o nosso comportamento, as nossas opiniões e atitudes – é registrado e gravado pelos alunos e entra naquele caldeirão que fará a sopa de sua consciência” (D’AMBROSIO, 2012, p. 78).

Devemos ser adeptos ao conceito de educação que D’Ambrosio (2012, p. 63) explicita dizendo que é “uma estratégia da sociedade para facilitar que cada indivíduo atinja o seu potencial e para estimular cada indivíduo a colaborar com os outros em ações na busca do bem comum”. Que a busca do bem comum seja eterna na nossa vida enquanto professores e cidadãos de bem, pois qualquer ajuda sempre é bem-vinda para a valorização do próximo.

Considerações finais

Pudemos observar que, com a chegada das indústrias, a identidade cultural das práticas dos pescadores artesanais do bairro da Ilha da Madeira vem, nas últimas décadas, diminuindo radicalmente. Isso tem feito com que os pescadores, moradores e outros membros do bairro não acreditem mais em melhorias para a população local e apenas tenham o

sentimento de tentar reviver o passado caracterizado pelas suas práticas ancestrais.

As agressões que os pescadores vêm sofrendo frequentemente fazem com que até eles desacreditem na sua profissão e se desvalorizem. Essas atitudes necessitam ser modificadas. Assim, a escola do bairro passa a ser uma peça fundamental para promover discussões e iniciar a valorização necessária para a preservação desta atividade. Porém, constatamos que a escola local não tem dialogado/discutido sobre essa problemática, uma vez que seus projetos ficam apenas no “papel” e não são refletidos pelo corpo docente ou discente.

Uma vez que a escola não dialoga sobre essa questão com toda a comunidade escolar, pudemos observar que o ensino de matemática e dos demais componentes curriculares da escola investigada não desenvolve atividades que valorizem a atividade da pesca artesanal, assim como não utiliza as etnomatemáticas locais para preservar a identidade cultural da pesca no sentido de dialogar com a matemática escolar. Tal fato, pudemos evidenciar e trazer também para discussão que todas as disciplinas que os estudantes veem na grade do Ensino Fundamental em uma escola são respaldadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que por sua vez não trata da etnomatemática em suas habilidades. Contudo, a valorização de qualquer saber-fazer pode ser iniciada por meio do diálogo de tais conhecimentos com os conteúdos escolares.

Conforme verificamos nas falas de todos os envolvidos nessa pesquisa, podemos destacar que atividades voltadas para a valorização da atividade pesqueira artesanal na escola, com base na investigação das práticas realizadas pelos antepassados dos alunos, poderiam preservar a identidade cultural ameaçada de extinção e, mais ainda, dar mais significado social para os conhecimentos matemáticos e científicos escolares. E

para que isso ocorra, oferecemos algumas reflexões e propostas de como os professores da escola do bairro podem proporcionar tais discussões.

Os resultados encontrados apontam para possibilidades de diálogo entre a escola e as identidades culturais locais do bairro através da etnomatemática como ponte da construção desse diálogo. Assim, os resultados encontrados serão enriquecedores para a matemática escolar, para o estudo das ciências sociais e naturais e para a disseminação desse conhecimento, o que irá proporcionar a valorização do saber-fazer dos pescadores artesanais.

A necessidade de conscientização de professores e alunos sobre a questão local é de extrema importância para a conscientização e a ampliação desse conhecimento popular que pode ser considerado uma “ciência popular”. Uma proposta de ferramenta para que isso ocorra é a divulgação do vídeo⁹ (elaborado pelos autores) entre os educadores, alunos e moradores, o qual poderá despertar curiosidade, alerta e propostas de discussões nas aulas de matemática e de ciências da escola do bairro. Porém é importante destacar que os conhecimentos descritos neste trabalho também podem ser dialogados com outras disciplinas e campos educacionais em projetos inter e transdisciplinares, pois desta forma poderemos melhorar a rede de conhecimento e de valorização dessas comunidades de pesca artesanal.

Esse capítulo é um recorte e um desdobramento da dissertação de mestrado (CARDOSO, 2021) em Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEduCIMAT) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e que pode ser ampliado em futuras pesquisas e ser melhor aprofundado em alguns outros campos que se fazem necessários de forma a enriquecer

⁹ Disponível no link: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599468>.

o conhecimento desses pescadores e, sobretudo, da comunidade escolar e extra-escolar do local.

Espera-se que esse trabalho seja uma contribuição para todo esforço educacional necessário para ajudar os pescadores artesanais desta localidade e de todo o território nacional que tenham seus conhecimentos e heranças culturais em processo de extinção, de forma que suas atividades sejam valorizadas e suas etnomatemáticas sejam perpetuadas por várias gerações.

Referências

BECHARA, E. **Minidicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOCA NO TRAMBONE. **Pais de alunos falam da falta de transporte marítimo na escola da Ilha de Madeira**. Blog Boca no Trambone, 2017. Disponível em: <https://bocanotromboneitaguai.com/tag/alunos/>. Acessado em: 04/01/2021.

BRASIL. **Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998. 148 p.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Caderno da Região Hidrográfica Amazônica**. Brasília: 2006a. 124 p. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/161/_publicacao/161_publicacao03032011024915.pdf

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Plano Nacional de Recursos Hídricos**. Brasília, 2006b. 4 v.. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/publicacoes/agua/category/42-recursos-hidricos.html?start=20>

BRASIL. **Lei Federal n.º 11.959, de 29 de junho de 2009**. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e da Pesca. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11959.htm. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **Instrução Normativa Interministerial MPA/MMA nº 10, de 10 de junho de 2011**. Aprova as normas gerais e a organização do sistema de permissionamento de embarcações de pesca para acesso e uso sustentável dos recursos pesqueiros, com definição das modalidades de pesca, espécies a capturar e áreas de operação permitidas. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/instrucao-normativa-interministerial-10-2011_78184.html. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. 470p.

BRASIL. **Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acessado em: 28/08/2019.

CARDOSO, Y. C. A **Etnomatemática dos pescadores artesanais da Ilha da Madeira – Itaguaí (RJ)**: uma proposta de preservação da identidade cultural em uma escola municipal local. (Dissertação de Mestrado). PPGEducIMAT, UFRRJ, Seropédica, 2021.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: Da teoria à prática** – Ed.; 23. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática** . Elo entre as tradições e a modernidade – 5. Ed.; 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FIPERJ. Fundação Instituto de Pesca do Estado do Rio de Janeiro. **Pesca**. Disponível em: <http://www.fiperj.rj.gov.br/index.php/main/pesca>. Acessado em: 04/01/2021.

ICMBio. **Artes da Pesca**. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, 2021. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/cepsul/artes-de-pesca.html>. Acessado em: 12/01/2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa de População**. Disponível: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/estimativa_d_ou_2020.pdf Acesso em 21/05/2021.

ITAGUAÍ. **Lei Municipal n.º 2.662, de 15 de abril de 2008**. Disciplina a Organização do Sistema da Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <https://cpdoc.camara.itaguaui.rj.gov.br/images/leis/2008/L2662-2008.pdf>. Acessado em: 12/04/2018.

ITAGUAÍ. **Lei Municipal n.º 2.819, de 26 de novembro de 2009**. Cria o Conselho Municipal de Agricultura, Meio Ambiente e Pesca. COMAAP. Disponível em: <https://cpdoc.camaraitaguaui.rj.gov.br/images/leis/2009/L2819-2009.pdf>. Acessado em: 12/04/2018.

ITAGUAÍ. **Lei Municipal n.º 3.084, de 18 de abril de 2013**. Autoriza o Poder Executivo a Instituir Órgãos que menciona, e dá outras providências (Secretarias: I - Desenvolvimento Econômico; II - Agricultura e Abastecimento; III - Turismo e Eventos; IV - Esporte e Lazer; V - Meio Ambiente; VI - Assuntos Portuários e Marítimos; VII - Pesca; VIII - Transporte e Trânsito - Secretarias Municipais de Indústria, Comércio e Turismo, de Meio Ambiente, Agricultura e Pesca, Relações Públicas, Trânsito, Defesa Civil, Segurança, Obras, Urbanismo e Conservação, Advogado, Procurador, Planejamento, Captação de Recursos, Finanças, Fazenda, Controladoria. Disponível em: <https://cpdoc.camaraitaguaui.rj.gov.br/images/leis/2013/L3084-2013.pdf>. Acessado em: 12/04/2018.

ITAGUAÍ. **Lei Municipal n.º 3.119, de 18 de junho de 2013**. Declara de Utilidade Pública a SINTRUIPAB-BR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itaguaí e Pescadores

Artesanais do Brasil. Disponível em: <https://cpdoc.camaraitaguai.rj.gov.br/images/leis/2013/L3119-2013.pdf>. Acessado em: 12/04/2018.

ITAGUAÍ. **Lei Municipal n.º 3.148, de 20 de agosto de 2013**. Institui o Dia Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural. Disponível em: <https://cpdoc.camaraitaguai.rj.gov.br/images/leis/2013/L3148-2013.pdf>. Acessado em: 12/04/2018.

ITAGUAÍ. **Lei Municipal 3.324, de 30 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 239 da Lei Orgânica do município de Itaguaí - Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/174657/Itaguaí_Lei_3.324_15_Plano_Municipal_de_Educacao.pdf. Acessado em: 12/04/2018.

ITAGUAÍ. **Lei Municipal n.º 3.352, de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Cultura (PMC), e dá outras providências. Disponível em: <https://cpdoc.camaraitaguai.rj.gov.br/images/leis/2015/L3352-2015.pdf>. Acessado em: 12/04/2018.

ITAGUAÍ. **Lei Municipal n.º 3.405, de 29 de março de 2016**. Institui o Fundo Municipal de Cultura e dá outras providências. Disponível em: <https://cpdoc.camaraitaguai.rj.gov.br/images/leis/2016/L3405-2016.pdf>. Acessado em: 12/04/2018.

ITAGUAÍ. **Lei Municipal n.º 3.462, de 14 março de 2017**. Dispõe sobre Conselho Municipal de Política Cultural de Itaguaí. Disponível em: https://cpdoc.camara.itaguai.rj.gov.br/images/leis/2017/L3462_2017.pdf. Acessado em: 12/04/2018.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda M.; DUARTE, Claudia G. **Etnomatemática em movimento**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014.

PAZ, M. O. C.. Processos de modernização e seus impactos no cotidiano dos pescadores artesanais: O caso da Ilha da Madeira – Itaguaí – RJ. **VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**. Vitória/ES. 1-12, 2014.

PAZ, M. O. C. **Território, conflitos e pesca artesanal**: os impactos do Porto Sudeste no cotidiano dos pescadores artesanais na Ilha da Madeira – Itaguaí (2010-2015). (Dissertação de Mestrado em História Social do Território. Faculdade de Formação de Professores) São Gonçalo: UERJ, 2018, 108f.

PMAP/RJ. **Projeto de Monitoramento da Atividade Pesqueira no Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://pescarj.fundepag.br>. Acessado em: 04/01/2021.

PORTO SUDESTE. **Quem somos**. Porto Sudeste do Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.portosudeste.com/quem-somos/>. Acessado em: 10/01/2021.

RIO DE JANEIRO. **Lei Estadual n.º 7.035, de 07 de julho de 2015**. Institui o Sistema Estadual de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, o programa estadual de fomento e incentivo a cultura, e apresenta como anexo único as diretrizes e estratégias do plano estadual de cultura. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/e9589b9aabbd9cac8032564fe065abb4/d9efbccd9957bb9483257e8ao05fc958?OpenDocument>. Acessado em: 13/08/2019.

SILVA, E. L.; MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**.3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

Capítulo 3

Educação escolar indígena: uma análise da política na amazônia paraense ¹

*Indigenous school education:
an analysis of policy in the paraense amazon*

*Jones Nogueira Barros ²
Carmen Pineda Nebot ³*

1 Introdução

O desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil confunde-se a própria história do país. De tal modo que sua análise e compreensão necessariamente precisa considerar a trajetória da historiografia do país. Inicialmente, no período imperial a lógica da educação indígena seria fazer com que o indígena pudesse por meio da alfabetização se intercomunicar para saber lidar com os problemas criados pela sociedade. Com o período republicano, até a Constituição de 1988, o entendimento seria de integrar o indígena à sociedade nacional, de igual para igual. Em cada período histórico a educação é tratada de um jeito e realizada pelos homens que comandaram a política e a sociedade como um todo. Contudo, é fato que existe é uma dívida social e histórica para com este povo que sofreu, e ainda hoje, não tem seus direitos assegurados.

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e do uso de imagens, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive textos, figuras e fotos nele publicadas).

² Doutor em Administração (Universidade do Amazonas). Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade da Amazônia (UNAMA). Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0651589545083115> ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7246-8938> E-mail: jonesbarros1@hotmail.com

³ Mestra em Direito pela Universidade Complutense de Madri. Mestra em Ciência Política e Administração pela Universidade Autônoma de Madri. Coordenadora de Pesquisadora do grupo CLACSO “Espaços Deliberativos e Governança Pública” (UFV-Brasil) e pesquisadora do GEGOP. Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0200014196446151>. Link para o ORCID: [0000-0001-6101-8560](http://orcid.org/0000-0001-6101-8560). E-mail: carmenpinedanebot@hotmail.com

Barbosa (1984) ao revisar as perspectivas a respeito dos antecedentes históricos ressalta que até os anos 1970 do século passado, é notório de forma pragmática que a educação indígena no Brasil fora implementada, como forma de socialização e catequese para que pudesse ocorrer a assimilação dos indígenas na sociedade brasileira.

O processo de socialização seria para integrar e civilizar dentro de um estrato social, sempre com uma percepção da condição étnica inferior, a partir da cultura ocidental cristã. Para que tal processo ocorresse alguns órgãos públicos como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e posteriormente com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) objetivaram parcerias com instituições de caráter religioso, com o objetivo claro de um trabalho escolar dentro das aldeias indígenas, porém sem uma preocupação em colocar em prática um projeto de educação indígena específica percepção à população indígena.

Silva (1981) advoga que o Estado, ao tratar da educação indígena jamais se preocupara em desenvolver uma política de educação específica para que fosse sempre voltada para a integração, deixando sempre a desejar, pela ausência de proposta e de fato de uma educação escolar indígena.

Kahn e Franchetto (1994) apontam que nos anos 1980 a educação indígena passara por mudanças de formas ambíguas. Para as autoras a ambiguidade se dá pela ausência de políticas que possibilitassem transformar na prática a educação indígena, porém ocorreu no Brasil uma transformação das concepções sobre a questão indígena, fortalecida pelos movimentos indigenistas, organizações da sociedade civil de apoio à causa indígena e pelas universidades que também se mobilizaram, especialmente a partir de centros e cursos de Antropologia em defesa de uma política específica para a educação escolar indígena.

A contar da década de 1980 o direito à educação aos povos indígenas no Brasil foi estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº

9.394/1996 (Lei de Diretrizes da Educação Nacional-LDBEN), resguardando como característica uma educação específica, bilíngue, intercultural, que atente para as peculiaridades e que possam respeitar e preservar a sua cultura e tradição.

Como órgão principal cabe ao Ministério da Educação (MEC) a competência da política educacional escolar indígena, porém os estados e municípios atuam como entes federados na sua execução. Com a educação indígena, como com outras políticas públicas no Brasil, há problemas para sua implementação. No Estado do Pará as leis foram implementadas após negociação de um Termo de Ajuste de Conduta entre o Governo e o Ministério Público, mas ainda é bastante precarizada nas comunidades das principais etnias, há a necessidade da criação de uma legislação estadual específica. Os povos indígenas precisam de um modelo de escola indígena, uma matriz curricular própria, professores bilíngues e preparados em conhecimentos tradicionais dos povos (RESENDE, 2014).

O artigo tem como objetivo a análise da educação escolar indígena no Brasil, especificamente, o estudo foca na política pública de educação escolar indígena no Estado do Pará. Procura-se compreender como a educação escolar indígena é implementada no Estado, a partir da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, suas diretrizes, desafios e projetos voltados ao atendimento desta população.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva exploratória (CHIZZOTTI, 1995). Para tanto buscou-se o exame em marcos legais que possibilitem a compreensão da relação estabelecida entre o Estado Brasileiro e parte de seu povo, na garantia de seus direitos. Tomou-se como referência nesse estudo os principais marcos legais estabelecidos desde o início do século XX. Dentre os documentos examinados no estudo estão: Decreto nº 8.072/1910; Lei nº 5.371/967; Lei 6001/1973; Constituição Federal de 1988; Lei 9394/1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Resoluções que tratam da questão, dados e evidências da educação escolar indígena na Amazônia Paraense, bem como entrevista com a coordenação estadual de educação escolar indígena.

Este artigo está organizado em três seções além desta introdução e das conclusões finais. Na primeira seção busca-se apresentar e discutir sobre os antecedentes históricos da educação escolar indígena e as perspectivas de formação para a educação escolar indígena no Brasil. Na segunda seção centra-se nos principais marcos legais estabelecidos para a educação escolar indígena. Já a terceira seção, apresenta a educação escolar indígena na Amazônia Paraense procurando compreender suas diretrizes, desafios e projetos.

2 Revirando a história: antecedentes históricos da educação escolar indígena

"... são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições..."
(Brasil, 1988)

A educação escolar na concepção indígena, tratando de aspectos históricos e seus antecedentes, estabeleceu-se no período denominado Brasil Colônia, a partir de 1.500 no qual as ordens religiosas tiveram a incumbência de catequizá-los e “civilizá-los” dentro de uma concepção europeizada, desprezando a cultura vigente e introduzindo uma nova concepção de vida e hábitos.

As sociedades indígenas se desenvolvem com algumas características inerentes, tais como: uma economia solidária; a casa como um elemento importante de educação e de seu parentesco; o simbolismo através da mitologia; rituais envolvendo os ancestrais, divindades e a natureza integrada dentro desse cotidiano.

De acordo com Santos (2011) o desenvolvimento escolar indígena ocorreu de fato na segunda metade do século XVI, diante de uma situação na qual os indígenas precisavam ser preparados para uma sociedade colonial portuguesa, com suas características e uma determinação de povoar e gerar lucro. Diante do período histórico, num primeiro momento, seria necessário através das missões religiosas católicas a responsabilidade por esse processo vigente de civilizar e catequizar este indígena.

O entendimento sobre o histórico das relações sociais no Brasil importa a análise de um olhar voltado para o século XVIII, na concepção da primeira forma de escravidão que ocorreu no Brasil, período da escravidão indígena, de exploração e doenças trazidas do velho mundo, até as mudanças de paradigma e substituição para uma mão de obra do negro africano, nos engenhos de cana de açúcar (RIBEIRO, 2006).

No Brasil Império, a lógica seria fazer com que o indígena pudesse através da alfabetização se intercomunicar para saber lidar com os problemas criados pela sociedade. Com o período republicano, até a Constituição de 1988, o entendimento seria de integrar o índio a sociedade nacional, de igual para igual.

Em cada período histórico a educação é tratada de um jeito e realizada pelos homens que comandaram a política e a sociedade como um todo. Contudo, o que de fato existe é uma dívida social e histórica para com este povo que sofreu e ainda hoje não tem seus direitos assegurados, embora existam leis que tratam da questão a exemplo da Constituição Federal de 1988.

Barbosa (1984), ao revisar as perspectivas a respeito dos antecedentes históricos ressalta que até os anos 1970 do século passado, é notório de forma pragmática que a educação indígena no Brasil fora implementada como forma de socialização e catequese para que pudesse ocorrer a assimilação dos índios na sociedade brasileira.

Ressalta-se que esse modelo de educação foi imposto aos diferentes grupos sociais indígenas, sem o direito de escolha quanto a implementação do projeto de educação para eles estabelecidos. Um projeto educacional que contribuiu, sobremaneira, com a dizimação cultural de muitas etnias no país (SILVA, 2016).

Grizzi e Silva (1981) advogam que o Estado, ao tratar da educação indígena jamais se preocupara em desenvolver uma política de educação específica para que fosse sempre voltada para a integração, deixando sempre a desejar, pela ausência de proposta e de fato de uma educação escolar indígena, o que nos leva a refletir que a educação diferenciada efetivamente torna-se um mito, como pontua Silva (2016) em seus estudos sobre a educação escolar indígena Ticuna no Alto Solimões Amazonas, afirmando, então as contradições no campo das políticas públicas educacionais indígenas.

Kahn e Franchetto (1994) apontam a análise da problemática da educação indígena com base em duas vertentes: a primeira vertente oficial, tem como diretriz as determinações da FUNAI e pelas secretarias estaduais ou municipais de educação. Tal vertente tem como projeto o desenvolvimento nas escolas indígenas o modelo das escolas rurais e também urbanas para dentro das aldeias. A presença nas escolas das missões religiosas foi notória, com escolas bilíngues, cuja fundamentação teórica é mais elaborada que as escolas do governo.

A segunda vertente tem sua origem pela organização de setores da sociedade civil, das organizações não-governamentais, atividades de intervenção e assessoria a comunidades. Nessa vertente as universidades brasileiras foram fundamentais em formular e viabilizar uma política nacional de educação indígena com ênfase em quatro princípios básicos: i) a vinculação e reconhecimento das escolas indígenas no Sistema Nacional de Educação; ii) o uso das línguas maternas e incorporação dos processos

próprios de aprendizagem como base de implantação da escola formal; iii) o desenvolvimento de programas, currículos e materiais didáticos específicos e diferenciados para as escolas indígenas; iv) preparação de recursos humanos especializados para a formação de professores indígenas (KAHN e FRANCHETTO, 1994).

Ainda corroborando com essa questão, Kahn e Franchetto (1994) ressaltam que os quatro princípios apresentados foram considerados pelo Ministério da Educação e constam em um documento oficial intitulado "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", formulado em 1992, por força de um decreto presidencial de 1990 que transferiu da FUNAI para o MEC a tarefa de garantir a escolarização dos grupos indígenas no Brasil. Tais diretrizes foram um marco no processo de reconhecimento por parte do Estado brasileiro da necessidade de políticas públicas específicas para os povos indígenas, porém, sem grandes efeitos práticos.

2.1 O PROLIND: perspectiva de formação para a educação escolar indígena

No ano de 2005, o Ministério da Educação criou o Prolind/MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com apoio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação.

O objetivo do PROLIND foi apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão

e promovam a valorização do estudo de temas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas (OLIVEIRA, 2016).

Desde o lançamento do Programa em 2005, até 2010, o Prolind teve três editais de convocação: 2005 - Edital de Convocação nº 5, de 29/6/2005; 2008 - Edital de Convocação nº 3, de 24/6/2008; e 2009 - Edital de Convocação nº 8, de 27/4/2009.

No âmbito dos projetos aprovados pelo Prolind foram beneficiadas 22 Instituições de Ensino Superior-IES até 2010, representando grande avanço para a política nacional de educação escolar indígena. Contudo, a crítica ao Programa dá-se pela ausência de acompanhamento técnico-pedagógico da equipe do MEC para avaliar se os objetivos definidos estão sendo alcançados, e se os resultados da formação específica para os professores indígenas estão tendo algum tipo de impacto dentro das aldeias/comunidades indígenas (OLIVEIRA, 2016).

Na prática os cursos de licenciaturas interculturais ofertados pelo Prolind podem vir a ser um dos principais mecanismos de afirmação cultural e gestão territorial dos indígenas, pois possibilita a ampla participação das lideranças pajés, rezadores, jovens, anciões, anciãs e demais membros das comunidades em todos os momentos dos cursos, para com isso criarem um vínculo entre os professores a serem formados, suas comunidades e a universidade responsável pelo curso.

Segundo De Oliveira (2016) as universidades brasileiras sempre tiveram dificuldade para se relacionar com os povos indígenas. No entanto, apesar das críticas sobre o Programa, pode-se afirmar que as portas de algumas instituições acadêmicas estão se abrindo para um diálogo equiparado com os povos indígenas, possibilitando uma inter-relação entre os conhecimentos produzidos e os saberes ancestrais.

3 Principais marcos legais estabelecidos para a educação escolar indígena

A análise da questão indígena no Brasil necessariamente requer o exame em marcos legais que possibilitem a compreensão da relação estabelecida entre o Estado brasileiro e parte de seu povo, na garantia de seus direitos. Tomam-se como referência nesse estudo os principais marcos legais estabelecidos desde o início do século XX. Dentre os documentos examinados na pesquisa estão: Decreto nº 8.072/1910, Lei nº 5.371/1967; Lei 6001/1973; Constituição Federal de 1988 e; Lei 9394/1996.

A proteção da população indígena brasileira historicamente esteve estabelecida por diretrizes do governo federal. Em 20 de junho de 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais - SPILTN, pelo Decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios do território nacional (OLIVEIRA, 1985).

A partir de 1918 o SPILTN foi transformado no Serviço de Proteção aos Índios. Ressalta-se que a proposta de criação do SPI foi influenciada pelo Marechal Rondon, o qual desde 1908 idealizara a criação de uma agência indigenista do Estado brasileiro.

O projeto do SPI instituiu a assistência leiga, que tinha dentre outros objetivos afastar a Igreja Católica da catequese indígena, seguindo a diretriz republicana de separação Igreja-Estado. A ideia de transitoriedade do índio (OLIVEIRA, 1985) orientava esse projeto: a política indigenista adotada iria civilizá-lo e, transformaria o índio em um trabalhador nacional. O interesse nacional estaria relacionado a questões de desenvolvimento econômico, deixando a margem o processo de inclusão social do indígena. Para isso, seriam empregados métodos e técnicas educacionais controlando esse processo, baseado em mecanismos de nacionalização dos povos indígenas.

Observa-se os paradoxos na relação Estado Brasileiro e povos indígenas, se em um momento é questionado o poder da igreja e então a sua

separação é necessária, por outro, através do Código Civil de 1916 e do Decreto nº 5.484, de 1928, os indígenas tornaram-se tutelados do Estado brasileiro, um direito que implicava num aparelho administrativo único, mediando as relações índios - Estado - sociedade nacional (OLIVEIRA, 2001) e que impunha os indígenas aos interesses nacionais.

A Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, constitui-se num importante marco na história dos povos indígenas. Criou-se pela referida lei a Fundação Nacional do Índio, órgão com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado. Dentre as finalidades da FUNAI estariam: i) estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista; ii) promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional.

No ano de 1973 foi instituído o Estatuto do Índio pela Lei 6001/73 e constitui-se um dos principais marcos legais na garantia dos direitos dos indígenas brasileiros. Em seu artigo 1º observa-se seu caráter positivista ao estabelecer como princípio “a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional”. Percebe-se que, de acordo com essa normativa, esses povos precisavam ser integrados à nação, como se não fossem brasileiros, o que de certo modo justifica a ausência de políticas públicas setoriais, como a de educação.

No Título V e nos demais artigos da Lei 6001/73, estabelece-se o direito assegurado à educação indígena, ao tratar da “Educação, Cultura e Saúde”. A referida Lei faz referência específica a questão da educação indígena considerando que a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira. Outra questão apontada na Lei é que a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa

compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

O exame da Lei 6001/73 possibilita a compreensão que no campo teórico e da legislação, com as reflexões e críticas que o documento requer a intenção em garantia dos direitos dos indígenas, no entanto, na prática, deixou a desejar pela ausência de uma política educacional para que tais direitos estabelecidos no Estatuto fossem assegurados.

Como resultado de um conjunto de esforços da sociedade civil formados por representantes indígenas e também da parte governamental, foi efetivado debates sobre os direitos indígenas, sobretudo na década de 80 do século passado (CUNNINGHAM,1996), como forma de incidir a tomada de decisão por parte do Estado para uma agenda que de fato atendesse a questão da educação indígena.

A Figura 1 abaixo evidencia a realização do 2º Fórum de Educação Escolar Indígena (FNEEI, 2016), como espaço de diálogo e luta pela garantia do direito à educação indígena.

FIGURA 1 - 2º Fórum de Educação Escolar Indígena



Fonte: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32685-educacao-indigena?start=20>. Acesso em 28.01.2021

Os movimentos organizados foram importantes para que os povos indígenas do Brasil tivessem por direito assegurado, uma educação de caráter particular, específica, bilíngue. Como resultado a Constituição de 1988 e posteriormente a Lei nº 9394/96 estabeleceram as diretrizes e bases para a educação nacional, cabendo ao Ministério da Educação a competência e coordenação de caráter nacional das políticas de educação escolar indígena e a nível de execução, os Estados e Municípios, fomentando essa parte específica da educação básica do nosso país.

Organismos internacionais como a ONU, através de um Foro Internacional, designou um projeto de declaração de direito dos povos indígenas, com 45 artigos, voltada para os direitos humanos. Evidenciando a temática da educação, para que apresente um salto qualitativo e permanência da cultura e valores indígenas. Na mesma direção a declaração das Nações Unidas e a Organização Internacional do Trabalho - OIT com a sua convenção 169, tem como amparo legal, proteger os direitos coletivos dos indígenas, os quais não se restringem as terras em que vivem, mas também, o direito à educação.

O Conselho Nacional de Educação – CNE no ano de 1999 estabeleceu a estrutura e o funcionamento, com suas normas, ordenamentos adequados a realidade e, fixando as diretrizes curriculares deste ensino intercultural e de caráter bilíngue, preservando a cultura indígena e a realidade da comunidade.

No ano de 2009 foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. O evento teve como o centro das discussões a Gestão Territorial e Afirmção Cultural e contou com a participação de estudantes, comunidades e dirigentes indígenas e das áreas da educação do governo federal e dos estados e municípios. Ressalta-se que de acordo com o CNE no ano de 2009, no país existia 2.517 escolas indígenas de educação básica em 24 estados da Federação (CNE, 2009), sendo que 1999, quando

foi realizado um primeiro censo específico da Educação Escolar Indígena, foram identificadas 1.392 escolas.

No ano de 2012 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 5. Foi instituído também em 2013 a Ação Saberes Indígenas na Escola e no ano de 2014 o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE). No ano de 2018 foi realizada a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e em 2019 as discussões para o I Plano Nacional de Educação Escolar Indígena – PNEEI.

O exame documental permite compreender que o Ministério da Educação promoveu várias audiências públicas para discussão do I Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI). Organizado pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP/MEC, o Plano, em linhas gerais, visa garantir, por meio de diretrizes específicas, uma educação igualitária e de qualidade a todas as comunidades indígenas do país. Entre os principais assuntos tratados nas sessões estão: a regulamentação e gestão da oferta da educação indígena; práticas pedagógicas e material didático; valorização e formação de professores indígenas; infraestrutura escolar; sistema de avaliação e; oferta de ensino superior.

Os marcos legais e diretrizes estabelecidas à nível nacional servem como norteadores para que Estados e municípios implementem a política pública educacional escolar indígena. Contudo, a realidade enfrentada pelos entes federados nas diversas regiões do país, requer um Plano Nacional, que de fato integre a agenda pública, com prioridade à educação escolar indígena.

4 A educação escolar indígena na amazônia paraense: diretrizes, desafios e projetos

A educação deve possibilitar ao indígena preservar seus conhecimentos tradicionais, mas também, que garantam as condições de sociabilidade

e que lhes permitam se posicionar e ter participação política nas discussões de seus interesses.

Para obter as informações sobre como vem sendo implementada a educação escolar indígena no Estado do Pará, realizou-se entrevista com a coordenadora da Educação Escolar Indígena – CEEIND, na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará - SEDUC, com o objetivo de compreender as diretrizes, desafios e projetos voltados para o público específico.

No tocante às diretrizes da educação escolar indígena no Estado do Pará, a coordenadora ressaltou que não existe ainda um Plano de Educação Escolar Indígena no Estado, mas fez as seguintes observações em relação a sua implementação:

[...] Ao longo de décadas, a partir da municipalização do ensino fundamental, a Secretária de Estado de Educação ficou responsável pela oferta e atendimento do ensino médio prioritariamente. No entanto, a Educação Escolar Indígena é dever do estado, assim significa dizer que quando os municípios não conseguem atender o ensino fundamental o estado não está desobrigado. Podendo também, assinar termos de cooperação técnica com estes. Mesmo com a municipalização a escolarização de os povos ficaram sob a competência da esfera estadual em toda a educação básica, desde a educação infantil ao ensino médio que são os Tembé, no município de Santa Luzia do Pará, e os Gavião, no município de Bom Jesus do Tocantins. A SEDUC atende as escolas de Bom Jesus e Santa Luzia do Pará através de todo o ensino fundamental e para o ensino médio regular, bem como a Educação de Jovens e Adultos (Coordenadora CEEIND/SEDUC/PA, 2021).

Observa-se que ainda que não exista um Plano Estadual voltado para a educação escolar indígena, o atendimento vem ocorrendo. Com o objetivo de definir os desafios e iniciar a elaboração do plano de trabalho que vai consolidar as diretrizes da educação escolar indígena no território paraense, no final de janeiro de 2020, a Secretaria de Estado de Educação

iniciou a discussão sobre a definição da Política Educacional Indígena do Estado, em cumprimento ao Decreto nº 93, de 09 de maio de 2019, que regulamenta o Conselho Estadual de Política Indigenista (CONSEPI/PA). Identificando três eixos fundamentais: Governança, Gestão de Pessoas e Gestão Pedagógica.

A criação do Grupo de Trabalho representa um avanço na construção de uma política indígena no Pará e a esperança de que as políticas públicas possam, enfim, ser concretizadas. As principais reivindicações das lideranças indígenas tratam:

- a. das construções e reformas de escolas nas aldeias,
- b. contratação de professores e técnicos
- c. concurso público para professores indígenas.

Observa-se que as reivindicações apontadas pelas lideranças indígenas no Estado do Pará tratam de infraestrutura e espaço físico adequados para o atendimento escolar, profissionais qualificados para atuar com o público específico, bem como concurso para professores, o que poderia evitar a rotatividade de profissionais contratados temporariamente, sem continuidade nos trabalhos desempenhados nas escolas, além de inviabilizar os planos de formação continuada que a carreira requer.

Nesse sentido, de acordo com a coordenadora da CEEIND, os principais desafios para a implementação da educação escolar indígena no Estado do Pará são: i) linguística; ii) geografias e logística; iii) acesso; iv) falta de infraestrutura; v) matriz curricular específica.

Compreende-se que os desafios apontados pela coordenadora constituem um conjunto de fatores que estão interligados e dos quais dependem a oferta de uma educação escolar indígena que atenda as reais necessidades e características dos povos indígenas. A questão da infraestrutura, de fato, constitui-se um dos desafios para se implementar a educação escolar

indígena no estado, pois relaciona-se diretamente com a questão geográfica e de acesso. Tal questão exige um mapeamento situacional das escolas para verificar a necessidade de reformas e o acompanhamento das obras de construção de novos colégios nas aldeias.

No que se refere a contratação de professores e técnicos para dar suporte às escolas, a coordenadora da CEEIND, ressalta que, enquanto não houver concurso público para atender as demandas das escolas indígenas e como forma de garantir a continuidade da educação aos povos indígenas, a contratação de professores é uma necessidade.

Para além da questão de profissionais, está a necessidade de elaboração de um currículo específico para a educação escolar indígena, que garanta os conhecimentos, as línguas e valorização das culturas e saberes dos povos indígenas como prioridade, apontado como um dos desafios para a coordenadora da CEEIND.

Quanto aos projetos da SEDUC para a educação escolar indígena, a coordenadora da CEEIND, menciona:

[...] No sentido de ampliar a oferta e o atendimento, a SEDUC, vem implantando a educação básica enquanto Ensino Médio através do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME. Estamos na elaboração do Currículo específico, e a proposta da SEDUC e elaborar e implantar a Política Regional de Educação Escolar Indígena, construída a partir da escuta e elaboração conjunta com os povos indígenas (Coordenadora CEEIND/SEDUC/PA, 2021).

Observa-se que os projetos idealizados pela SEDUC por meio da CEEIND indicam um cenário de interesse em garantir aos povos indígenas a oferta de educação especialmente a nível médio, etapa importante para o acesso ao mundo do trabalho e do ensino superior, inclusive para futura formação em cursos de licenciatura que possibilitem a docência para o ensino sobre conhecimentos específicos dos povos indígenas e o acesso aos programas de formação como o Prolind.

A elaboração e implantação da Política Regional de Educação Escolar Indígena e a elaboração do currículo específico, constituem-se iniciativas importantes para a implementação de uma educação escolar que valorize e os povos tradicionais. Ressalta-se que o envolvimento dos atores indígenas, dando-lhes a voz no processo de formação dá-se de forma inexorável para o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para os povos específicos, em especial, a política educacional (CHAMBERS, 1994).

Considera-se que embora a participação de representações dos indígenas não produzam os resultados esperados, enxerga-se nessas práticas colaborativas (*bottom-up*) a possibilidade de compartilhar com a gestão da SEDUC na elaboração da política da educação escolar indígena, de modo que os atores tenham relevante papel na construção de espaços de ação pública mais democráticos e participativos (AVRITZER; COSTA, 2004; TEODÓSIO, 2008), em tempos em que o tratamento dispensado pelo governo federal, na atual gestão, aos povos indígenas tem sido de descaso e desrespeito.

Considerações finais

Discutir a educação escolar indígena é assumir a importância de tal questão e a necessidade de trazê-la para o debate e contribuir para a lacuna que existe nos estudos historiográficos, em especial na Amazônia Paranaense, indo de encontro a visão simbólica que os povos indígenas ainda representam na percepção de muitos.

O artigo teve como objetivo compreender como a educação escolar indígena é implementada no Estado, a partir da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, suas diretrizes, desafios e projetos voltados ao atendimento desta população.

Constatou-se a inexistência de um plano de educação escolar indígena que estabeleça as diretrizes para a educação no Estado do Pará, contudo, a

SEDUC, está em processo de elaboração do referido documento e vem atendendo os povos com a oferta, inclusive, do ensino médio modular.

Os desafios desvelados pelo estudo para a implementação da educação escolar indígena apontam que a questão da infraestrutura, a questão geográfica, de acesso e a inexistência de uma matriz curricular, constituem-se como os principais gargalos a serem superados pela SEDUC, o que requer um esforço imperioso da gestão para a superação.

No que se refere aos projetos da SEDUC a elaboração e implantação da Política Regional de Educação Escolar Indígena e a Elaboração do Currículo Específico, constituem-se iniciativas importantes para a implementação de uma educação escolar que valorize os conhecimentos e saberes dos povos tradicionais.

Pode-se inferir que a implementação da educação escolar indígena no Estado do Pará, carece de uma Política Regional de Educação Escolar Indígena que considerem todos os desafios apresentados anteriormente e que seja elaborada de forma colaborativa com a participação dos principais interessados, os povos indígenas. Eis o desafio.

Referências

- ALMEIDA, Tereza Cristina Cruz. Educação indígena sob a tutela da legislação: o desafio da afirmação étnica e cultural. In: VASCONCELO, J.G, SOARES, E.L.R, CARNEIRO, ISABEL M.S.P. **Entre tantos**: Diversidade na Pesquisa Educacional. Fortaleza, UFC, p.262-270. 2006.
- AVRITZER, Leonardo; COSTA, Sérgio. **Teoria crítica, democracia e esfera pública**: concepções e usos na América Latina. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2004.
- BARBOSA, Priscilla F. Educação e política indigenista. **En Aberto**, Brasília, v.3, n.21, p.1-11, maio/jun. 1984.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Recuperado em 23 de outubro, 2020, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Cosntituicao.htm.

BRASIL. **Decreto n. 8072**. 1910. Recuperado em 25 de setembro, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D8072.htm.

BRASIL. **Lei n. 5371**.1967. Recuperado em 25 de setembro, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5371.htm

BRASIL. **Lei n. 6001**. 1973. Recuperado em 25 de setembro, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm

CHAMBERS, R. **The origins and practice of participatory rural appraisal**. World Dev, 22:953-969, 1994.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COMITÉ, D. E. E. I. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. **Cadernos de Educação Básica**.1994.

CUNNINGHAM, M. Políticas lingüísticas y legislaciones sobre lenguas indígenas en América Latina. En **II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe** La Educación Intercultural Bilingüe dentro y fuera de la Escuela. Santa Cruz de La Sierra, mimeo. 1996.

De OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade. A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010). Em De OLIVEIRA L.A. A. (org.) **A questão indígena na educação superior**, 10. Jul-dez. p. 9-14. 2016.

GRIZZI, D. C. S., & SILVA, A. D. **A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates**. A questão da educação indígena. São Paulo: Comissão Pró-Índio: Brasiliense. 1981.

- KAHN, Marina, & FRANCHETTO, Bruna. **Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios**. *Em Aberto*, n.14, v. 63. 1994.
- OLIVEIRA, Joao Pacheco de. **Contexto e horizonte ideológico: reflexões sobre o Estatuto do Índio**. Sociedades indígenas e o direito: uma questão dos direitos humanos-ensaios. Florianópolis: UFSC, p. 40-52. 1985.
- OLIVEIRA, Joao Pacheco de. **Políticas indígenas contemporâneas na Amazônia brasileira: território, modos de dominação e iniciativas indígenas**. O Brasil não é mais aquele... mudanças sociais após a redemocratização. São Paulo: Cortez, p. 217-233. 2001.
- RESENDE, Ana Catarina Zema de. **Direitos e autonomia indígena no Brasil (1960 – 2010): uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial**. RIUnB, 2014.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras. 2006.
- SANTOS, Kátia Sylvia. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. **2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação-ANPAE**. Políticas Públicas e Gestão da Educação-construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Anais... São Paulo-SP (p. 01-13). 2011.
- SILVA, Aracy Lopes da. **Concepções e práticas de educação escolar indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões, AM**. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia), Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2016.
- TENÓRIO, Fernando Guilherme et al. **Critérios para a avaliação de processos decisórios participativos deliberativos na implementação de políticas públicas**. ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNANÇA, v. 3, 2008.

Capítulo 4

Negritude quilombola: um estudo acerca do projeto “Cultura nas Escolas” em São José de Icatú em Mocajuba (PA) ¹

*Quilombola negritude: a study about the project
“Culture in Schools” in São José de Icatú in Mocajuba (PA)*

*Ana D’Arc Martins de Azevedo ²
Sâmia Maírla Viana Pimentel ³
Maria Betania de Carvalho Fidalgo Arroyo ⁴*

1 Introdução

O presente artigo é uma pesquisa de graduação realizada em 2018 que investigou sobre negritude quilombola em interface com o Projeto Cultura nas Escolas como reconhecimento de valorização da cultura local da Comunidade Quilombola São José do Icatú do município de Mocajuba, na mesorregião nordeste do Estado do Pará, na região do Baixo Tocantins.

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e do uso de imagens, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive textos, figuras e fotos nele publicadas).

² Doutora em Educação/Currículo (PUC/SP). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestre em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Graduação em Pedagogia pela União do Ensino Superior (UNESPA). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora Titular do Programa Stricto Sensu em Comunicação, Linguagens e Culturas e do Programa Mestrado Profissional em Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento Socioambiental (UNAMA). Endereço: av. José Bonifácio 788. Ap. 901. Ed. Pedra de Jade. São Brás. Belém - PA. Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0257982352792085> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4240-9579> E-mail: azevedoanadarc@gmail.com

³ Graduada em Filosofia (UEPA). Integrante do grupo de pesquisa EDUQ - Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE). Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4847319019648051> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9921-6378> E-mail: samiamairla25@gmail.com

⁴ Doutora em Administração (PPAD/UNAMA). Mestre em Ensino Superior e Gestão Universitária (UNAMA). Graduada em Pedagogia (FICOM). Atua profissionalmente na Reitoria da UNAMA. Docente no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Linguagens e Cultura (PPGCLC/UNAMA). Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6652286587435605> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-6394> E-mail: betania.fidalgo@unama.br

Diante do exposto, Munanga (2003) aborda que compreender as dificuldades que os povos afrodescendentes encontram para canalizar suas identidades culturais para pronunciarem a sua resistência diante dos impactos sofridos, consiste em um movimento de afirmação do negro valorizando sua cultura que teve sua existência negada, sofrendo com ameaças destrutivas, o que leva a pensar que os “objetivos fundamentais da negritude era a afirmação e a reabilitação cultural, da personalidade própria dos povos negros” (MUNANGA, 2003, p. 38). Não se pode pensar em representatividade, sem envolver os valores culturais que abarcam o local de fala do sujeito como: seu contexto histórico, fator linguístico e psicológico.

As propostas colocadas neste artigo, por meio da pesquisa realizada, salientam que vidas negras importam, porque são pessoas carregadas de histórias, histórias essas, que merecem ser ouvidas, valorizadas. Assim, é importante executar estratégias inovadoras em quilombos, com intuito de proteger sua ancestralidade, mostrando como esse povo pensa e age como ações de resistência.

A existência humana necessita pertencer a um lugar e aprender sobre si mesmo, dentro dessa teia sociocultural para representar e convencer a sociedade das grandezas produzidas por um povo que reconhece sua negritude como elemento de luta, combate e principalmente, um grito contra o silêncio.

A inquietação que levou a pensar sobre esta pesquisa, são questões atuais e pertinentes que influenciam diretamente o povo negro, são armas de resistência e de luta pensar negritude, o que requer atenção e cuidado. Tem historicidade e construção do sujeito negro. Desse modo, a pesquisa realizada considerou a seguinte pergunta problema: De que forma a negritude quilombola faz interface com o “Projeto Cultura nas Escolas” como

reconhecimento de valorização da cultura local, em São José de Icatú em Mocajuba (PA)?

O objetivo geral consistiu conhecer de que forma a negritude quilombola faz interface com o “Projeto Cultura nas Escolas” como reconhecimento de valorização da cultura local em São José de Icatú em Mocajuba (PA). E como objetivos específicos: caracterizar a compreensão do professor coordenador sobre o projeto negritude quilombola como reconhecimento de valorização da cultura local; identificar as estratégias utilizadas no projeto como reconhecimento de valorização da cultura local.

O método utilizado para a obtenção da resolução do problema da pesquisa foi o método hipotético-dedutivo, uma vez a resposta da problemática foi respondida mediante algumas hipóteses e a negação de outras. Nesse sentido, obteve-se a realização de conclusões que são aplicáveis e possíveis de serem trabalhadas posteriormente por aqueles que se interessam por questões sobre negritude, cultura, quilombo e história do povo negro.

As fases da pesquisa foram a observação direta, a entrevista semiestruturada, a análise documental e bibliográfica.

A coleta de dados realizada pela entrevista semiestruturada, que foi produzida para um professor, foram dez perguntas relacionadas ao Projeto Cultura na Escola envolvidas na questão da negritude. Logo em seguida, houve a observação direta de campo. A análise dos dados se deu pela triangulação dos dados coletados em campo pelos instrumentos da pesquisa.

2 Negritude em contextos teóricos

É importante entender como nasceu o termo negritude dentro dos povos negros, porém para compreender este termo é importante expor as condições históricas que os africanos vivenciaram e que abriu as portas

para o surgimento do termo negritude. A história do povo africano é rodeada de desespero e horror, pois foi um povo que não saiu do seu território por vontade própria, não escolheu ser escravizado, não pediu pra ser vendido, chicoteado e maltratado. O povo negro foi aniquilado de todas as formas possíveis, e para lutar contra essas violências e injustiça praticada pelos senhores dos engenhos, os negros começaram a se unir para buscar formas de resistências, todavia é importante sabermos o período onde tudo começou.

Segundo Munanga (2020) os primeiros europeus desembarcaram na África no século XV, porém antes de relatar esse ocorrido histórico, deve-se recordar o fato de que a África era um país politicamente aperfeiçoado, ou seja, todos tinham voz e seu lugar de fala. No entanto, o desenvolvimento técnico era diferente em comparação aos outros países, para deixar claro que esses avanços tecnológicos não aconteceram devido às condições ecológicas, socioeconômicas e históricas da África naquele período.

No século XV, houve um acontecimento histórico que foi a conquista da América sobre a expedição de Cristóvão Colombo, em 12 de outubro de 1492. Não houve apenas o conhecimento de um novo continente, mas nasceu também, um novo mundo daquele equívoco grandioso com muitas consequências, consequências essas que não abalaram apenas o mundo europeu, mas impactaram povos de uma forma negativa e destruidora. O desvelamento do ocorrido é demonstrado quando Colombo invadiu as terras indígenas e aniquilou aquele povo, e os que sobreviveram, foram vendidos como escravos na Servilha e morreram miseravelmente.

Os negros escravizados no Brasil eram tratados como objetos, eram vendidos, depois nas senzalas, recebiam os piores tratamentos, trabalhavam dia após dia, tinham uma alimentação precária, eram violentados, suas vestimentas eram trapos e eram acorrentados para evitar fugas. No

entanto, houve um período em que o povo africano deu um basta e começou a lutar para sobreviver e ter uma vida humana, diversas lutas ocorreram e diversas lutas existem atualmente, para que se quebrem a corrente do racismo e preconceito.

Neste sentido, houve o tempo em que o negro não podia praticar seus costumes, sua cultura foi totalmente negada e sem existência. O negro tinha que se vestir de branco até em seu caráter para ser “aceito”, até mesmo quando a escravidão foi abolida. Nesse sentido, o colonizador faz um esforço para provar ao colonizado, uma justificativa de mantê-lo tanto pela palavra como pela conduta escravizado.

No protagonismo da história tiraram sua autonomia, uma vez que, eram vistos como objetos e nunca sujeitos, todas essas circunstâncias contribuem para o negro pensar que nunca desfrutará da sua nacionalidade e cidadania.

É através de todas essas circunstâncias e desvalorização impostas ao negro, que chega o momento no qual os negros são privados da educação tradicional. O ensino perpassado nas escolas, não ensina sobre sua história, os ancestrais africanos começam a ser substituídos pelos cabelos loiros e olhos azuis, o livro discutido fala sobre um novo mundo, mundo esse diferente daquele que o circundou. Nesse sentido, a liberdade sobre sua negritude é esmagada pelos costumes, cultura e língua dos europeus, criando no negro a ideia de que praticando essas imposições culturais, poderiam ingressar na vida social.

Diante disso, o negro detinha sobre suas escolhas apenas duas opções, a primeira conteve-se no embranquecimento, ou seja, assemelha-se o mais perto possível do branco e depois reivindicar com ele sobre seu reconhecimento de fato e direto. O negro então cria os sentimentos de ódio e vergonha de si mesmo, pois o principal meio dessa assimilação se daria apenas por fazer da cultura europeia a sua e negar totalmente suas raízes,

o rompimento estabelecesse quando a língua colonizadora passa a ter domínio sobre a língua africana. Pois:

A língua do colonizado não possui dignidade nenhuma no país e nos concertos dos povos. Se o negro quiser obter uma colocação, conquistar um lugar, existir na cidade e no mundo, deve primeiro dominar a estranha de seus senhores (MUNANGA, 2020, p. 33).

Nesta perspectiva, nasce a admiração por línguas invasoras, e a vergonha diante da sua linguagem, até nos dias atuais é muito mais importante dominar a língua inglesa, francesa e portuguesa porque dentro do seu continente serão mais reconhecidos e valorizados por se expressarem bem. Com isso, a sua língua materna é perdida, o que faz o preconceito racial criado pelo colonizador ser internalizado.

Como se percebe desde o século XV até tempos atuais, vestir-se de branco não tornou a sociedade melhor para o negro, ele continuou a ser excluído, sendo objeto de inúmeras humilhações. A segunda saída pensada pelos negros foi a recusa a essa assimilação, como embranquecer-se não trouxeram resultados, começaram então a buscar novos caminhos.

É nessa busca de aceitação que nasce a negritude, pois quando o negro compreende que faz parte da história e que através dela pode buscar meios de lutar, ele começa a criar maneiras de perpassar sua cultura, seus valores e costumes, porque agora o objetivo é lutar pela emancipação.

A negritude tem esses objetivos de reabilitar e afirmar a identidade cultural do povo negro. O que pretende-se é fazer com que cada povo, na sua subjetividade – pois sabemos que as consequências da colonização perpetuam nos povos trazendo modificações em alguns aspectos de seus costumes.

Pode-se compreender que a negritude representa não apenas passividade, não busca uma ordem do esmorecimento e da dor, não prega o

patético, ela não é nem emoção e nem dor. A negritude procede de uma atitude ativa e agressiva da alma é um verdadeiro despertar de dignidade e consciência. Segundo Césaire (2010, p. 23) “ela é uma rejeição, e rejeição da opressão. Ela é luta, isto é, luta contra a desigualdade. Ela é também revolta”. Desta maneira, não se trata apenas pensar a negritude como uma representação sobre a cor da pele negra, ela abarca um contexto de história, de luta e afirmação da construção de uma solidariedade entre as vítimas.

Portanto, a negritude transfigura-se em recursos de engajamento do povo negro, este fato importante carrega diversas ligações que afetam diretamente o negro para que seja uma porta acessível de combater o racismo, o preconceito, e principalmente existir oportunidades do negro ser ouvido, ser visto e valorizado.

3 Cultura conceituada em várias perspectivas

Atualmente, vivemos em um século no qual existe a consciência de que o mundo vive em mudanças fortes e profundas que não se modificam apenas estruturalmente em formas, mas causam grandes influências na maneira que vemos o mundo e o convívio social.

Sabemos que existe uma diversidade cultural presente no ciclo social que nos cerca, são simbólicas e marcam fortemente a identidade de um povo ou comunidade, influenciam diretamente o comportamento dos indivíduos que praticam tais costumes, práticas essas que vão desde a religiosidade até a forma de se vestir. No entanto, não existe uma recepção adequada da sociedade diante de algumas culturas, dentre elas está a cultura negra que sempre impactou a criação de diversos costumes que muitos apreciam até o momento atual. Todavia, para que houvesse essa acessibilidade das culturas, pensaram na construção de políticas públicas

que protegessem e promovessem os direitos de determinado povo que sempre foi discriminado e subalternizado.

Apesar disso, “é possível detectar uma sensação de impotência, de não sabermos como lidar positivamente com essas questões” (CANDAU, 2016, p. 3), isto é um fato determinante quando se pensa sobre a cultura negra, desde a chegada dos africanos as terras europeias que sua cultura foi massacrada e considerada primitiva, além do mais, não eram vistas como uma ferramenta que possibilitasse a entrada do negro como cidadão da sociedade. Existiu sempre essa diferença que acabou gerando o preconceito e discriminação cultural.

É importante haver a aceitação do diferente como riqueza cultural de uma sociedade que tem como objetivo ampliar a visão de mundo e as experiências pessoais e coletivas que se pode adquirir quando existe o interesse do sujeito em conhecer um novo modo de ver o mundo, a vida e as coisas que o cercam. Existindo o respeito com os costumes de uma comunidade, consegue-se pensar em uma sociedade mais acolhedora que busca a construção de uma nova direção de vida social que possibilite o acesso de novas possibilidades de ver e estar no mundo.

A cultura é conceituada em várias perspectivas, moldadas de acordo com a realidade pessoal e as exigências globais. É um processo que caracteriza o ser humano como ser de mutação que vive em transcendência, todavia, a questão é como essas modificações trouxeram a perda de grande parte da cultura do povo negro, tornando-as múltiplas e fazendo com que muitas comunidades perdem-se os costumes tradicionais que eram praticados pelos povos.

Importante considerar a cultura popular como uma ferramenta de efeito conscientizador para ultrapassar os conhecimentos eruditos que são carregados de lógicas dominantes. Cultura e educação discutidas em diálogo com a cultura popular, é uma das possibilidades possíveis, uma

vez que, quando a Lei 10.639/03 foi sancionada, incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana, tornou-se possível mostrar os valores culturais das comunidades populares, possibilitando novos meios de reflexão sobre as condições de vida e as representatividades que cada gesto ou símbolo carrega por trás de cada povo (BRASIL, 2003).

Segundo Brandão (2009, p. 49), "a Cultura Popular deixa de ser somente um conceito de valor científico para tornar-se a palavra-chave de um projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros sujeitos sociais", permitindo a possibilidade que os educandos possam aprender sobre outros costumes e se tornar sujeitos mais humanos e igualitários para que possam respeitar e compreender que não existe cultura superior ou inferior.

Com isso, sabe-se que no Brasil existem diversas culturas e povos, nesse sentido, o aprender sobre novas culturas para investigar sobre negritude quilombola como reconhecimento de valorização da cultura local, em São José de Icatú em Mocajuba (PA). É procurar maneiras de saber se nessa comunidade, os seus costumes são valorizados pelo reconhecimento da sua história.

4 Quilombos como ato de resistência

Para compreender qual foi/é o papel dos quilombos na história do povo negro, importante representar historicamente como surgiram essas comunidades, como ela simboliza um ato de resistência e como este território reflete as heranças sociais e culturais de um povo. Os quilombos são "como forma de luta contra a escravidão, como estabelecimento humano, como organização social, como reafirmamento, dos valores das culturas africanas, sob todos estes aspectos, o quilombo revela-se como um fato novo"(SALLES, 1971, p. 204).

Os quilombos foram fundados não apenas como um local de fuga ou proteção, mas são formas de resistência ao sistema e as opressões vividas no período colonial. A primeira vez que quilombos foi mencionado surgiu em 2 de dezembro de 1740, quando atribuíram o conceito de que quilombo “era toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões nele” (MOURA, 1986, p. 16). Existiram/existem muitas comunidades quilombolas no Brasil todas significativas para a construção histórica social do negro, todavia, existiu um quilombo que destacou-se na história no século XVII que foi o quilombo de Palmares.

Neste sentido, os quilombos são fortes representações de resistência cultural, pois dentro dessas comunidades, o povo negro praticava livremente seus costumes, tinha autonomia sobre seus gostos e suas maneiras de ver o mundo.

Muitos movimentos negros para lutar por uma sociedade igualitária e contra o preconceito nasceram e foram pensadas dentro de um quilombo, isto demonstra que além da preservação da cultura, era também local de planejamento de ferramentas para que o negro pudesse ser ouvido, ocupando seu espaço dentro da sociedade.

Todavia, para a conquista de sua liberdade e pelo território ocupado houveram lutas que causaram mortes e dor aos africanos e seus descendentes, a “abolição do trabalho escravo, porém, não alterou substancialmente as práticas de expropriação e controle da terra, e com elas a situação dos grupos negros” (LEITE, 2008, p. 966). Era necessário lutar pelos direitos às terras, para que fosse possível o reconhecimento dos quilombos como locais que existem diferentes formas de usos e ocupações de espaços, tendo como base os laços familiares praticando ações solidárias e recíprocas.

Lutas foram/são travadas para que houvesse o direito dos quilombolas sobre as terras que vivem, ter este direito prova a importância da resistência em ocupar seus espaços e o porquê se movimentar por uma causa acarretou que “as terras dos quilombos foram consideradas parte do patrimônio cultural desses grupos negros e, como tal, deveriam ser alvo de proteção por parte do Estado” (LEITE, 2008, p. 969).

Essas imposições conduziram a um resultado de cidadania e liberdade que eram negadas aos negros, no entanto, sabe-se que ainda tem muito a ser feitos pelos quilombos, que possuem direitos, mas nem todas as comunidades são beneficiadas por eles. Por isso, é relevante externar o valor simbólico que cada quilombo carrega, pois não foram terras compradas por um valor estimado, são lugares que carregam histórias fortes sobre a sobrevivência de um povo.

5 Negritude quilombola e o “projeto cultura nas escolas” em São José de Icatú em Mocajuba (PA)

O acolhimento ocorreu na escola local pelo professor da comunidade e o idealizador do projeto implantado na comunidade, fundamentado como projeto político pedagógica da escola, envolvendo as crianças e os jovens influenciando o quilombo também. O professor, além de ser um dos membros da Comunidade São José de Icatú, é também professor da escola municipal local. Através da sua atuação como educador pedagogo, desenvolve projetos educativos e lúdicos que possam ser trabalhados nas crianças e ser exteriorizado na comunidade, onde todos possam aprender e relembrar suas raízes.

O coordenador do projeto, ao responder sobre o tempo que executa o projeto, diz:

Desde quando a comunidade recebeu a titulação de comunidade remanescente de quilombo, que foi em 2012, e de lá pra cá começamos a trabalhar na escola,

atualmente, está em execução. Percebemos que o projeto vem ajudando no reconhecimento da negritude de valorização da cultura local, envolvendo a música e a dança, por meio de convites para apresentações em outros eventos comunitários, em escolas, etc., como exemplo temos o Samba de Caçete que é uma tradição antiga da comunidade que é uma das principais manifestações culturais, ela ficou uns anos um pouco apagada, mas a partir da comunidade ter recebido conhecimento de comunidade quilombola, a gente vem tentando resgatar essas culturas” (PROFESSOR COORDENADOR DO PROJETO. Entrevista feita em março de 2018).

O professor ainda respondeu sobre a relevância do projeto promover a consciência crítica:

Exatamente, não só as crianças, jovens também. Tocam e cantam outros instrumentos. O projeto se insere na escola, mas também se insere no geral, na comunidade através de um grupo folclórico que a gente tem, que eu coordeno, chamado, “os seguidores de zumbis”, e esse nome é uma alusão ao Zumbi dos Palmares, o nosso herói negro e a gente faz uma referência a ele, o homenageando através do grupo folclórico” (PROFESSOR COORDENADOR DO PROJETO. ENTREVISTA FEITA EM MARÇO DE 2018).

Pela pesquisa realizada com o coordenador do projeto, foi constatado que o projeto visa valorizar a cultura local para um aprendizado prazeroso, quando se trabalha com crianças e jovens da comunidade, por meio de danças, músicas e instrumentos predominantes do quilombo. Com isso, a Comunidade Quilombola de Icatú, utiliza uma ferramenta interessante de ensinar a cultura ao seu povo, trazendo a educação como principal meio de perpetuação dos seus costumes, utilizando métodos pedagógicos e lúdicos de ensinar, repassar e preservar essa identidade. A demonstração disso está quando a comunidade cria esse projeto. É um projeto criado pela escola, que envolve a participação e contribuição de todos os quilombolas.

O projeto desenvolvido pela escola intitulado “Projeto Cultura nas Escolas”, tem como finalidade despertar nos alunos, a negritude quilombola de valorização da cultura local, envolvendo a música e a dança. Sendo assim, o projeto é demonstrando através da dança, por exemplo, a produção da farinha até a sua venda, que é um dos principais meios da economia da comunidade utilizada pelos seus ancestrais por muito tempo, considerando conscientizar as suas raízes, e dentro desse movimento, demonstrar o valor da negritude quilombola.

Em outra perspectiva, é colocada a música que são como gritos de resistências carregados de protesto sobre a negritude quilombola. A música foi o elemento crucial para a certeza de que não vai morrer a sua cultura e a sua existência como forma de manter suas raízes com intuito de envolver nas crianças e nos jovens, memória de uma história contada por inteiro, que a sua negritude não refere-se ao feio, e que nunca devem sentir vergonha da sua história, e por último, a importância da sua resistência para o movimento negros.

Uma das músicas cantadas pelas crianças carrega um grito de resistência sobre a forma que o negro é visto pela sociedade, pretendendo romper com a ideia do sujeito negro ser exibido historicamente por representações de violência e exclusão, com o intuito de causar mudanças sobre as formas de ver o mundo negro, sobre os devires que o negro sofreu, sofre e sofrerá, caso não haja mudança postural e dialética dos sujeitos quando olham para um negro.

Desta maneira, “desenvolver, na escola novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiro” (MOURA, 2005, p. 69), por meio do Projeto Cultura na Escola, a identidade cultural é perpassada aos quilombolas, criando a consciência da aceitação da sua

história, de seus costumes, a identidade solidária e fiel da sua história, preservando suas tradições.

Desta maneira, a construção da identidade negra do quilombo de Icatú é desenvolvida por uma prática pedagógica lúdica e artística, através dessas ferramentas, quando falam, cantam e dançam, pois estão criando memórias e recordando costumes praticados pelos seus ancestrais, para tornar viva sua cultura, valorizar a sua negritude para que possam mostrar a sociedade preconceituosa que negro tem história, tem valor e merece respeito pela sua vida e seus direitos.

Conclusões

Com base nos estudos realizados, foi perceptível que a comunidade de Icatú em Mocajuba (PA), constroi e luta para garantir a negritude quilombola local, por meio do Projeto Cultura nas Escolas, por meio da dança e da música apresentadas na Comunidade Quilombola de São José de Icatú.

Com isso, o projeto corrobora que o ser negro é um constante devir, e esse devir não é modificado quando se silencia, oprime e desmoraliza um povo pelas formas que lhes fazem ser quem são, pois, quando existe a anulação do outro, não apenas ocorre a restrição do ser de alguém, acontece a desvalorização da historicidade e de valores humanos, pois o que requer aprender é que as únicas diferenças que existem no mundo são as que nos fazem únicos, são aquelas diferenças que nos fazem sermos reconhecidos, vistos e ouvidos.

A pesquisa é carregada de valor simbólico, pois mostra o engajamento das pessoas negras e suas lutas, carregando o objetivo de causar mudanças sobre as formas de ver o mundo negro, sobre os devires que o negro sofreu, sofre e sofrerá caso não haja mudança postural e dialética dos sujeitos quando olham para um negro. Por isso, a

importância de construir uma identidade negra e de afirmá-la como representatividade e enraizamento cultural.

A Comunidade Quilombola de São José de Icatú faz da negritude uma ferramenta de inclusão, e especialmente um grito contra as formas de opressão que lhe são postas e as diversas formas de violação moral, social e psicológica que sofrem e sofreram no decorrer das suas vidas, por meio do Projeto Cultura nas Escolas. Através da dança e da música são criadas maneiras de fazer os interlocutores refletirem sobre as diversas formas de opressões que o povo negro é afligido e resiste.

Portanto, é através da negritude que todo sujeito negro historicamente é construído, pois produzem novas atuações que não reduzem a objetividade do sujeito negro. É neste caminho de expor suas lutas, histórias e viveres para a sociedade que lhes cercam, que sua existência humana pertence a um lugar.

Aprender sobre si mesmo dentro dessa teia sociocultural é importante, para representar e convencer a sociedade das grandezas produzidas por um povo que reconhece a sua negritude como elemento de luta, de combate e principalmente de postura contra o silêncio. Desta maneira, portas serão abertas para que o negro possa se representar e não ser representado, que ele mesmo possa falar por si e ocupar o seu espaço dentro da sociedade que o rodeia.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm > . Acesso em: 26 jul. 2021

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisas, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul/set, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So100-15742016000300802&lng=pt&tln=pt_. Acesso em: 10 dez. 2020.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. 3 v.

LEITE, Ilka Boaventura. **O Projeto Político Quilombola**: desafios, conquistas e impasses atuais. UFSC. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 965-977, 2008. Disponível em < <https://www.researchgate.net/publication/250040738>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. 5^a. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1986.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MOURA, Glória. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/ Secadi, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Algumas Considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira et al. (Orgs.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnologia, 2003, p. 35-49.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e Sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará**: sob o regime da escravidão. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Serv. de publicações e Univ. Federal do Pará, 1971.

Capítulo 5

Artesãs e artesãos do quilombo da fazenda em Ubatuba-SP: diálogos com a educação escolar ¹

*Artisans of quilombo da fazenda in Ubatuba/SP:
dialogues with school education*

*Edirlaine Lopes dos Reis ²
Ana Cristina Zimmermann ³
Soraia Chung Saura ⁴*

1 Introdução

Esse escrito move-se como tentativa de abordar a possibilidade de diálogo entre os saberes relacionados à produção artesanal tradicional e os saberes escolares. A prática da produção artesanal envolve incontáveis conhecimentos que relacionam-se com o universo de saberes das comunidades que a preservam, transmitidos de modo oral, intercorporal e intergeracional, construídos ao longo do tempo. Para compreendermos tais questões, iremos nos pautar em trabalhos de campo realizados junto

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, as autoras deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive textos, figuras e fotos nele publicadas).

² Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP - bolsista CAPES). Graduada em Turismo (UNICSUL). Coordenadora do Instituto Capiá e orientadora pedagógica do Projeto Quilomboteca. Link par o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4718193867699675> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1714-4903> Endereço: Rua José Inocêncio, 296 - Sertão do Ubatumirim - Ubatuba/SP. E-mail: elreis@usp.br

³ Graduada em Educação Física (UFMS). Mestra em Educação Física (UFSC). Doutora em Educação (UFSC). Pesquisa de pós-doc na Université Paris-Decartes/UFR STAPS. Docente da Escola de Educação Física e Esporte/USP e no Programa de Pós-Graduação em Educação/USP. Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9176730729451504> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8566-9613> E-mail: ana.zimmermann@usp.br

⁴ Bacharel em Filosofia (USP). Mestra e Doutora em Antropologia do Imaginário (USP). Docente do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano da Escola de Educação Física e Esportes (USP). Docente nos Programas de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e da Escola de Educação Física e Esporte (USP). Membro do Ad Hoc Advisory Committee on the Safeguarding and Promotion of Traditional Sports and Games, UNESCO. Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3190982691700175> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5002-683X> E-mail: soraiaacs@usp.br

a uma comunidade quilombola localizada no município de Ubatuba, município do litoral norte do estado de São Paulo. A comunidade em questão apresenta seu território sobreposto ao domínio territorial de uma Unidade de Conservação (UC) de Proteção Integral. O Quilombo da Fazenda Picinguaba é uma comunidade na qual se preservam diversos saberes, materializados em suas peças artesanais e em seu cotidiano. Sobre isso, destacamos que:

O saber ao qual nos referimos muitas vezes não foi sistematizado, muitas vezes ainda não está apresentado sob a forma de palavra. Refere-se a um saber corporal, sobre o qual nem sempre se consegue dizer, explicar. (ZIMMERMANN e SAURA, 2019, p. 119)

Na perspectiva das comunidades tradicionais, os saberes espirituais e os materiais não estão dissociados, seu universo é ao mesmo tempo religião, conhecimento, história, ciência natural, divertimento e recreação. Este tipo de saber se caracteriza por uma visão e uma presença particular do mundo, onde há ligações e interações entre todas as coisas (BÂ, 2010).

Iniciaremos o capítulo nos debruçando sobre a história dessa comunidade, pois nos parece salutar que esta trajetória tenha proporcionado a constituição dos conhecimentos presentes no contexto atual. Buscaremos abordar os principais desafios impostos à comunidade no que tange sua própria permanência no território e a preservação de suas práticas tradicionais, bem como as estratégias de resistência que se esculpem em epistemologias não hegemônicas.

Isso leva em conta a implantação de áreas protegidas na América Latina, também na África e na Ásia nas primeiras décadas do século XX. Os pressupostos dessas ações de preservação geram uma série de conflitos sociais e culturais com as populações locais. Casos de divergências ideológicas se agravam a partir da década de 70, quando as comunidades

residentes nessas áreas elaboram estratégias de organização e passam a resistir à expulsão, reivindicando o direito histórico de acesso aos seus territórios ancestrais, opondo-se ao modelo preservacionista. Este modelo, cabe destacar, tornava incompatível a conservação ambiental e a presença de populações humanas nas áreas consideradas estratégicas para a conservação da biodiversidade (DIEGUES, 2004).

Neste cenário, tornaram-se frequentes ações como a expulsão de terras de forma violenta, a criminalização de práticas tradicionais de sobrevivência, a permanência constante de vigias/guarda-parques que buscam controlar o cotidiano dos que conseguiram permanecer no território ancestral, entre outras ações. Essa história, mais geral e compartilhada por populações tradicionais no globo, encontra especificidades no Quilombo da Fazenda. Essas especificidades tornam seus saberes únicos, ao mesmo tempo em que são coletivizados.

O texto argumenta, a partir do histórico do Quilombo da Fazenda, como as manifestações culturais, materiais, imateriais e de resistência, se configuram no que Santos (2019) descreve como as epistemologias do Sul. As características do artesanato tradicional delineiam os saberes existentes no ato de confeccionar uma peça artesanal. Indagamos se os saberes orais, corporais, gestuais e vivenciais da comunidade, corporificados na produção artesanal tradicional, podem dialogar com a educação escolar. Alguns entraves impedem a valorização desses conhecimentos no âmbito da educação escolar, identificados nas ações desenvolvidas pelo projeto Tecendo Saberes. As vivências do Projeto configuram-se assim como uma estratégia de contraposição às epistemologias hegemônicas.

Cabe aqui ressaltar que o presente capítulo faz parte de uma pesquisa em andamento, que se propõe a investigar as práticas tradicionais do Quilombo da Fazenda, analisando este aprendizado que se processa na vivência corpórea, bem como sua importância para a educação escolar.

2 Um quilombo dentro da fazenda

A comunidade do Quilombo da Fazenda Picinguaba, localiza-se no município de Ubatuba, litoral norte do estado de São Paulo. Encontra-se a cerca de 34 km de distância do centro de Paraty/RJ e a 38 km do centro de Ubatuba. Em virtude da proximidade entre as duas regiões, há um entrelaçamento de suas histórias, sendo que a comunidade é constituída por descendentes de escravizados das fazendas de Ubatuba, Paraty e Cunha/SP. Vale localizar o Quilombo da Fazenda no contexto histórico regional, para que possa nos auxiliar na compreensão da construção das suas epistemologias e de como a produção artesanal encontra-se enraizada nessa conjuntura.

O século XVI é marcado pela chegada dos portugueses à região. Apesar de muita luta, resistência e até mesmo de tentativa de acordos pacíficos com essa população europeia - como o Tratado de Paz firmado em 14 de setembro de 1563 - os Tupinambás foram violentamente mortos, miscigenados, destituídos de suas terras e obrigados a subir a Serra do Mar, fragilizando sua organização social e identidade cultural (ANDRADE, 2007).

Os colonizadores incentivaram a ocupação da região por meio da implantação de atividades agrícolas, e rapidamente, a maior parte dessas atividades constitui-se em monoculturas movidas com mão de obra escravizada. Na virada do século XVII para o XVIII a população escravizada do município de Ubatuba representava 25% do total de seus habitantes (MARCILIO, 1986, apud ANDRADE, 2007). A economia de Ubatuba foi movida pelos ciclos econômicos do Brasil em diferentes momentos históricos, como a exploração do ouro, da cana de açúcar e do café, fazendo com que houvesse uma oscilação econômica em decorrência dos avanços e declínios destes ciclos. No final do século XVIII, Ubatuba tinha uma

significante produção de cana de açúcar, mas o que predominava no cenário econômico local eram as roças de autoconsumo e um cenário agrário na região. (MARCILIO, 1986, apud ANDRADE, 2007).

Paraty, na virada do século XVII para o XVIII, assumiu um papel fundamental no controle e circulação do ouro. Com a descoberta deste e outros minérios em Minas Gerais, milhares de colonos portugueses migraram para a região. Além destes, pretos, brancos, pardos, indígenas e muitos outros africanos escravizados, sobretudo da África meridional, desembarcaram em Paraty. Por meio da estrada que ligava Paraty a Minas Gerais, o Caminho do Ouro, chegavam nessas terras para trabalhar na extração de minérios. No começo do século XIX, com o início do ciclo do café, Ubatuba e Paraty possuem suas economias movimentadas, permitindo a entrada de novos fluxos de escravizados na região.

A partir de 1850 a produção de café desloca-se para o oeste paulista e o município de Ubatuba entra em uma fase de decadência econômica. Muitas fazendas entram em falência e parte da mão de obra escravizada torna-se livre. A Fazenda Picinguaba em 1884 pertencia à Maria Alves de Paiva. Maria de Paiva ao falecer, deixa em seu testamento o desejo de que os escravizados fossem libertos e que continuassem a habitar certas áreas da Fazenda, como atesta o depoimento quilombola:

Ela era portuguesa e era proprietária da Fazenda aqui. Ela era dona dos escravos [...]. Quando gritou a libertação, eles pegaram as escrituras e entregaram numa paróquia em São Paulo e foram embora. Não venderam as terras, deixaram a escritura na paróquia e acabou formando a comunidade [...]. Daí ela deixou a Fazenda para os escravos (Depoimento de José Vieira, morador do Quilombo da Fazenda, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 14).

O final do século XIX e início do século XX é marcado por diversas mudanças ocorridas na Fazenda e região. Alguns imigrantes italianos são

trazidos para ocupar e trabalhar na Fazenda juntamente com as famílias de descendentes dos escravizados. Devido às instabilidades econômicas, a Fazenda Picinguaba passa por vários proprietários até que em 1944, Saint Claire Bustamante adquire parte da Fazenda e nomeia Leopoldo Braga seu administrador. Leopoldo Braga recebe do então proprietário a ordem de levar 12 famílias para morar e trabalhar em regime de usufruto na Fazenda Picinguaba. Entre essas famílias haviam as que tinham uma ligação com a história passada da Fazenda Picinguaba e famílias de descendentes de escravizados de regiões vizinhas, como Paraty e Cunha. É ainda José Vieira quem confirma essa diversidade de locais de origem, ao mesmo tempo em que apresenta um retrato da época:

Meu pai e minha mãe são de Cunha. Meu avô veio da África, ele veio em um navio e soltou em Paraty como escravo. Descarregavam o navio negreiro ou em Paraty ou em São Sebastião [...]. Paraty tinha muito preto, muito artesano. Era Paraty mesmo, agora está parecendo tainha! Você ia pra cidade vendia balaio, esteira, tipiti, peneira. Não era pra vender, era tudo a base de troca. Levava daqui, chegava lá, deixava lá, trazia querosene, sabão, sal. (Depoimento de José Vieira, morador do Quilombo da Fazenda, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 22).

A Fazenda Picinguaba configurou-se, a partir de então, em núcleos de produção familiar, com atividades voltadas ao autoconsumo. Os pequenos excedentes eram trocados ou vendidos em prol de produtos essenciais não produzidos na Fazenda. A produção artesanal era fundamental diante da realidade vivida. Falamos aqui dos artefatos usados na pesca e na agricultura, das casas às ferramentas de trabalho, das roupas às esteiras de dormir. Praticamente todo o necessário para garantir a sobrevivência era produzido localmente. Transmitidos de geração em geração, o conhecimento tradicional pode ser entendido como este saber e saber-fazer a

respeito do mundo natural, sobrenatural, exercidos na esfera da sociedade não-urbano/industrial (DIEGUES, 2004).

Já na década de 70, marco histórico mais recente na história secular dessa comunidade, ocorrem duas grandes mudanças. A primeira delas é a construção da Rodovia Rio-Santos (BR - 101) e com ela a pressão da especulação fundiária. Em seguida, a área onde se encontra a Fazenda Picinguaba foi decretada Parque Estadual da Serra do Mar (PESM), que abrange o extremo norte de Ubatuba e envolve outras comunidades tradicionais - populações caiçaras e indígenas. Foi criado no período o Núcleo Picinguaba (NP).

Com a finalidade de preservar os recursos naturais, o PESM-NP teve um papel fundamental no controle da especulação imobiliária e da grilagem de terras, no entanto, proibiu praticamente todas as práticas de autoconsumo que antes eram comuns na comunidade: a pesca, a agricultura, também a extração de matérias primas para fabricação de casas e utensílios. As críticas dos comunitários na criação do parque localizam-se precisamente nesta questão:

O parque caiu de paraquedas na cabeça da comunidade. Porque quando viram que ia decretar Parque Estadual da Serra do Mar, quando viram que abriram a estrada, os próprios políticos e as pessoas tinham que arrumar um recurso para as comunidades primeiro, ver quem já estava, pra depois criar o Parque. Não é cair de paraquedas na cabeça das pessoas e depois colocar guarda, colocar as coisas pra educar o povo. O governo proibiu bater nas crianças pra educar e soltou a bater no povo pra educar! Tem que educar a pessoa explicando, não batendo como o meio ambiente bateu. (Depoimento de José Vieira, morador do Quilombo da Fazenda, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 35)

Com suas principais práticas tradicionais proibidas e criminalizadas, diante das diversas tentativas de expropriação territorial e cultural, em um

intenso processo de mudança, os(as) moradores(as) foram buscando novas formas de sobrevivência e permanência, vezes mantendo suas expressões culturais tradicionais, vezes rompendo-as ou transformando-as. Atualmente, o Quilombo da Fazenda possui materializado no seu cotidiano a produção artesanal de farinha de mandioca, a agricultura familiar por meio das roças de mandioca e sistemas agroflorestais, a produção do artesanato tradicional, além de outras atividades. Essas práticas simbolizam também a luta empregada pela comunidade para manter-se em seu território e a elaboração de suas próprias estratégias de produção. Deste modo, rompem com os padrões hegemônicos de desenvolvimento, que por vezes buscam impor um modo de ser e de viver, sujeitando e subalternizando aquilo que não lhe é espelho.

2.1 O Artesanato Tradicional e seus elementos constitutivos

As epistemologias do Sul estão intimamente ligadas às lutas sociais contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Valoriza-se a dimensão afetiva das lutas de resistência contra a opressão e contra os conhecimentos que legitimam essa mesma opressão, ao mesmo tempo em que destacam-se suas produções materiais e imateriais. Portanto, falamos de saberes corporizados, em corpos concretos, coletivos ou individuais. A luta agrega muito mais daquilo que se crê fora dela, pois as formas de ser e de existir, resistem. A dança, o teatro, a música, o artesanato, os mutirões, as roças, enfim, os corpos são muito mais que a luta, mobilizando diferentes capacidades: das pernas, das mãos, das vozes, ouvidos. Construído a partir dos sentidos e do mundo percebido, elaboram-se complexos sistemas simbólicos de compreensão das coisas. Estes sistemas simbólicos não objetivam necessariamente uma explicação da realidade, mas buscam ordená-la e acomodá-la em um todo integrado (BACHELARD, 2008). Aglutinam-se em regimes de imagens (DURAND,

2012) que nos atravessam por meio de uma corporeidade compartilhada (MERLAU-PONTY, 1994). Em seus estudos da percepção, Merleau-Ponty (1994) reconhece o entrelaçamento corpo-mundo, e assim fornece elementos para nos pensarmos como seres que se elaboram em constante diálogo intercorporal. A subjetividade nasce da relação com o outro, e é portanto, indissociável da intersubjetividade, cuja noção “poderia ser substituída com vantagens pela de intercorporeidade” (COELHO JUNIOR, 2003, p. 2). Assim, ao falar do corpo falamos também de diálogo como um movimento em direção ao outro. Estas relações enriquecem a compreensão de diferentes formas de saberes e de novas tecnologias de convivência.

A luta pelo reconhecimento de outras formas possíveis de se viver em sociedade integra-se aos preceitos das epistemologias do Sul:

As epistemologias do sul desafiam as epistemologias dominantes. Concentram-se dessa forma, em conhecimentos “inexistentes”, assim considerados pelo fato de não serem produzidos de acordo com metodologias aceitáveis, ou mesmo inteligíveis, ou porque são produzidas por sujeitos “ausentes”, sujeitos concebidos como incapazes de produzir conhecimento válido devido à sua im-preparação ou mesmo a sua condição não plenamente humana. As epistemologias do Sul tem de proceder de acordo com aquilo que chamo de sociologia das ausências, ou seja, transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição imprescindível para identificar e validar conhecimentos que podem contribuir para reinventar a emancipação e a libertação sociais. (SANTOS, 2019, p.19).

Podemos compreender o artesanato tradicional como um conjunto de artefatos mais expressivos da cultura de determinado grupo étnico-cultural. A produção envolve inúmeros saberes ligados às técnicas de confecção e aos manejos dos recursos naturais, conhecimentos estes, que são transmitidos de geração em geração por meio da oralidade, fazendo

parte integrante ou indissociável dos usos e costumes de determinado grupo (MASCÊNE e TEDESCHI, 2010). Por sua vez, podemos considerar o artesão e a artesã tradicional como aqueles(as) que vão empregar e transmitir, por meio de seu trabalho, um conjunto de valores, técnicas e signos já enraizados e reconhecidos na comunidade a qual pertence. (RIBEIRO, 1983).

O artesão e artesã tradicional são os intérpretes das técnicas e manejos tradicionalmente conservados e transmitidos. Esse conjunto de conhecimentos pertencentes à sua cultura, respondem em geral às suas próprias necessidades, como as atividades ligadas à pesca, à agricultura, à devoção ou à diversão. Dessa forma, ao produzir uma cestaria, por exemplo, são reproduzidos certos padrões e conhecimentos da cultura a qual pertencem.

Estes artefatos, utilitários, não estão destituídos de seu caráter artístico, primando também por uma estética que traz os diferentes sentidos e significados daquele povo. O artesão ou artesã é um(a) conhecedor(a) profundo(a) do meio onde se situa, podendo transformá-lo com propriedade na matéria dos objetos artesanais que produz. Deste modo, testemunham, em seu trabalho, o próprio meio ambiente onde se desenvolve sua cultura (RIBEIRO, 1983), como atesta esse depoimento:

Eu ficava ali olhando, depois eu pegava aquela palha que sobrava e tentava fazer sozinho. Fazia assim, pra eu poder aprender. Às vezes, eu perguntava assim, e eles falavam: “coloca uma taquara assim, outra assim, da outra vez faz assim, faz assim”. Eu ficava vendo o sentido que eles faziam. Do jeito que eles faziam ali eu guardava aqui (cabeça). Assim dizer, que foi indo e eu logo aprendi. (Depoimento de Benedito Manoel Assunção, morador do Quilombo da Fazenda, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 53)

O artesão e artesã tradicional são provocados pelas matérias do mundo, que por sua vez estimulam desejos e imagens (BACHELARD,

2008; DURAND, 2001; SAURA, 2008). Além da resposta à uma necessidade que lhes foi apresentada em determinado contexto e tempo histórico, a vida social neste ambiente específico permitiu que produzissem um conjunto de bens materiais e imateriais. Estes bens também comunicam elementos de uma intercorporeidade ao transmitir gestos, sentimentos, oralidade, valores, mitos e imagens que se encontram materializados na peça artesanal. “Muito além da necessidade ou da utilidade, respondemos a uma provocação, olho, mão e corpo. Inteiros no mundo e na inferência de modificá-lo, alterá-lo.” (SAURA, 2019, p. 349). Antes mesmo da produção cultural, a imersão em ambientes naturais ativa uma ecologia corporal por meio da qual o corpo vivo invade intensamente a sensibilidade (ANDRIEU, 2015). Esta sensibilidade orienta constantemente saberes e fazeres tradicionais.

Na concepção moderna, a biodiversidade é uma característica do mundo natural, produzida exclusivamente por este e analisada segundo as disciplinas científicas, como a botânica, a genética, a biologia e áreas a fins. Já os que se baseiam na ecologia social, compreendem que a biodiversidade não é um conceito simplesmente biológico, relativo à diversidade genética de indivíduos, espécies e ecossistemas, mas é também o resultado de práticas, muitas vezes milenares, das comunidades tradicionais que manejam as espécies, mantendo e em alguns casos, aumentando a diversidade local. As comunidades tradicionais, convivem, nomeiam e classificam as espécies vivas segundo suas próprias categorias e nomenclaturas. Pode-se concluir que a biodiversidade pertence ao domínio natural e também cultural. É a cultura enquanto conhecimento que permite que as populações tradicionais possam representá-la mentalmente, entendê-la, manuseá-la e enriquecê-la (DIEGUES, 2004). As relações de proximidade, observação e preservação são assim atestadas:

Eu respeito. Eu vou lá no mato, eu vejo, esse aqui está bom, vou tirar (o cipó). Esse aqui não está bom, eu deixo. Eu não vou tirar pra...Não! Porque hoje eu tiro, mas amanhã eu vou precisar outra vez. Então tiro o que está, o que não está no ponto de tirar eu deixo lá. Não é verdade? Você vai e usa, mas você tem que respeitar também aquele uso que você está fazendo – (Depoimento de Vinturante Assunção, morador do Quilombo da Fazenda, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 72).

Deste modo, é sabido hoje que essas populações protegem firmemente seu meio ambiente e habitat, vivendo em completa interdependência, praticando uma observação atenta e, principalmente, evitando que fatores externos ameacem suas áreas (BRASIL, 1992).

Os conhecimentos que envolvem a prática da produção artesanal são incomensuráveis. Contudo, não se trata de uma atividade fixada em formas rígidas de comportamento. Tradição é entendida aqui como algo em permanente movimento (SAURA e ZIMMERMANN, 2021). Cada geração, ao seu modo, transfere para as peças artesanais os seus conhecimentos, aspirações e materiais antes não utilizados, presentes no seu contexto, possibilitando ao artesão e artesã a liberdade de experimentar e criar. As peças artesanais traduzem comportamentos, permitindo a leitura do ser humano e suas diferentes culturas. Isto se torna, em última análise, a leitura de uma identidade cultural e intercorporal.

2.2 Tradição oral e os saberes escolares: entraves e proposições

Comungamos com Quijano (2009), para quem a colonialidade é um dos elementos constitutivos daquilo que seria o “padrão mundial do poder capitalista” (QUIJANO, 2009, p. 5). A colonialidade se sustenta na necessidade de uma classificação racial e étnica da população mundial que opera em vários planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social. Um dos elementos fundantes do padrão de poder atual é a classificação social a partir do conceito de raça, fazendo com que seja a

“mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial” (QUIJANO, 2009, p. 5). Ela nasce e mundializa-se a partir da América. Já o termo colonialismo, embora esteja associado ao termo colonialidade, irá se referir a estrutura de poder que envolve a dominação e exploração em diferentes esferas, de uma determinada nação sobre outras de diferentes identidades, localizada em outra jurisdição territorial. No entanto, com o fim do colonialismo não se finda a colonialidade. Para o autor, o eurocentrismo não é uma perspectiva exclusiva dos europeus, mas envolve também o conjunto dos educados sob a sua hegemonia.

À Europa serão atribuídas características como civilizada, racional, já a Não Europa, será identificada como arcaica/primitiva e a ela são impostas identidades raciais como não-europeias ou não-brancas. A estratégia da modernidade europeia foi firmada tendo como premissa que suas teorias, conhecimentos e paradigmas são verdades universais e modelos a serem seguidos. Deste modo, os conhecimentos outros que não o instituído por este parâmetro foram silenciados e invisibilizados.

Um contraponto e uma forma de enfrentamento à colonialidade, é a decolonialidade. As origens da ideia de decolonialidade já estavam contidas em Quijano e Dussel (BALLESTRIN, 2013). O coletivo Modernidade e Colonialidade acatou a sugestão realizada por uma de suas membras, Catherine Walsh, suprimindo o “s” da palavra descolonialidade. O termo, desta forma, busca diferenciar-se da ideia de descolonização, que pode ser entendida como um desarmar, desfazer ou reverter o colonial. No entanto, seus padrões e traços não deixam de existir. Não existe um estado nulo de colonialidade, mas posições, horizontes e projetos para transgredir, resistir, intervir, criar e influenciar, ou seja, tornar visíveis de exterioridade e construções alternativas. Nesse sentido, a decolonização intenta se opor à colonialidade e não ao colonialismo (WALSH, 2014).

Souza Santos (2019) sustenta que é preciso decolonizar o conhecimento e as metodologias nos quais ele se produz. As epistemologias do Sul integram a corrente de pensamento decolonizador e navegam sobre as ideias de que é necessário valorizar a diversidade cognitiva do mundo, buscando construir procedimentos com capacidade de promover o interconhecimento e a interinteligibilidade. Não se trata, porém, da intenção de instituir uma inversão, no qual se criaria um outro sistema de dominação intelectual.

Zimmermann e Saura (2021, p. 5) reafirmam a importância de um movimento pela decolonização, sobretudo do conhecimento, em favor de “saberes múltiplos advindos de humanidades negligenciadas, porém com alta produção de tecnologia sustentável, recolocando-as no cenário dos saberes que precisam ser compartilhados”. Trata-se de uma permanente referência de outros modos de vida. Estes saberes e conhecimentos, pesquisados antes e durante o advento da pandemia, enfatizam a nossa relação com a natureza, com o próprio corpo e com os saberes tradicionais. As autoras destacam sobretudo, a capacidade de aprendermos nas relações com os outros, com o ambiente e com o conhecimento produzido a fim de repensarmos as humanidades existentes, sob a perspectiva de uma ética do cuidado. A primazia dos sentidos e das imagens enfatiza uma produção artística, narrativa, expressiva, mitológica, carregada de significados e valores expressos em suas produções materiais e imateriais.

Para o filósofo e historiador Bâ (2010), os ofícios artesanais tradicionais são os grandes transmissores da tradição oral. Na sua concepção, os próprios gestos dos artesãos e artesãs são considerados uma linguagem. No entanto, o conhecimento pode se incorporar não somente aos gestos e ações, mas no que diz respeito à totalidade da vida, uma vez que, para exercer o ofício artesanal, deve-se respeitar os códigos de obrigações e proibições relacionadas à sua atividade, resultando em um preceito de

comportamento em relação à natureza e seus semelhantes. Nesse sentido, pode-se acreditar que a atividade tradicional esculpe o ser do homem/mulher.

Talvez uma das grandes diferenças entre a educação moderna e a tradicional encontre-se no fato de que o conhecimento herdado pela tradição oral penetra a totalidade do ser, uma vez que é estético. Já aquilo que se aprende na educação escolar, por mais útil que possa ser, nem sempre pode ser vivido, encarnado (BÂ, 2010). Incorporar conhecimentos e saberes processados nessa experiência de ser-no-mundo, pode auxiliar a construção de sentido na relação de ensino-aprendizagem (HACKEROTT, 2018; SILVA, 2020).

Em diferentes momentos da história ocidental, a atividade artesanal foi menosprezada e substituída por ocupações supostamente mais elevadas (SENNETT, 2009). O reflexo desse menosprezo também é visível na educação escolar. Em alguns casos - mesmo que a escola se situe em uma comunidade tradicional ou que atenda estudantes residentes de comunidades tradicionais - seus integrantes não valorizam os conhecimentos decorrentes da tradição, por serem vistos como sinônimo de atraso. Trata-se de um ângulo colonizador, e que faz parte de nossa história.

Cabe admitir os esforços e argumentos de alguns teóricos e teóricas tais como KILOMBA (2019), FREIRE (1992), SILVA (2018), DIEGUES (2004), FREITAS (2005), hooks (2013) que trouxeram e vem trazendo à baila a importância das instituições escolares - bem como da ciência - em valorizar os conhecimentos e experiências daqueles(as) historicamente excluídos do ponto de vista cultural e étnico-racial.

Reconhecemos que algumas manifestações de culturas populares e tradicionais são adotadas pela educação escolar como fragmentos herdados de uma rusticidade vivida, já ultrapassada, superada, combatida.

Muitas dessas manifestações são introduzidas de maneira descontextualizada, resumidas em emblemas trabalhados em datas comemorativas pontuais (SAURA, 2015). Assim, destacamos a importância de trazer diferentes experiências de ensino-aprendizagem para o ambiente escolar, especialmente estes saberes que somos convidados a olhar, na atualidade (ZIMMERMANN e SAURA, 2021). Estas experiências frequentemente sugerem aprofundamentos, despertam encanto e curiosidade ontológica, uma vez que atuam com a matéria humana em nossa própria corporeidade (MERLEAU-PONTY, 1994). Também, levam em conta um aprofundamento no contexto dessas manifestações e dos povos que as originaram, são vivenciadas cotidianamente nos rituais da escola, em seus conteúdos programáticos, mas sobretudo, no corpo dos aprendizes, em uma relação do fazer-junto que traz estes outros saberes – tão relevantes quanto o primeiro – para a cena escolar (SAURA e ZIMMERMANN, 2021). Enfatizamos, portanto, conhecimentos que não podem ser dissociados de um saber fazer. Ou seja, não se trata de conteúdos que poderiam ser submetidos a metodologias convencionais da escolarização europeia. No caso dos saberes tradicionais, concretiza-se a compreensão de educação como processo corporificado e como experiência dialógica (FREIRE, 1996) em sua plenitude.

A escola que atende os(as) estudantes do Quilombo da Fazenda e entorno, matriculados(as) no Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano) localiza-se na comunidade caiçara Vila da Picinguaba. Durante os anos letivos de 2016 e 2017, uma das pesquisadoras deste texto realizou coleta de dados durante oficinas de transmissão de saberes relacionados ao artesanato tradicional, por meio do projeto Tecendo Saberes.

Durante as práticas, que ocorreram semanalmente, mestres e mestras do artesanato tradicional compartilharam seus conhecimentos a respeito das técnicas de produção, dos manejos das matérias primas. Mas

também trouxeram suas histórias de vida, as lutas por permanência no território e de como a preservação cultural pode ser uma estratégia de resistência e luta. Por meio da experiência e do fazer-junto, os (as) estudantes foram estimulados(as) a se conectar com esses saberes próprios de suas comunidades, porém reconhecidos por um espaço institucionalizado de conhecimento. Ser artesão e artesã, pescador e pescadora, fazedor e fazedora de farinha, entre outras atividades, faz parte da realidade vivenciada comunitariamente por eles(as), e assim, coletivamente, é possível decolonizar olhares.

Participaram das oficinas 10 mestres e mestras do artesanato tradicional. As vivências ocorreram durante o horário escolar com a presença das professoras responsáveis pelas turmas participantes. Cada vivência semanal tinha a duração de duas horas e meia (2h30) e neste período, privilegiou-se diferentes momentos de experiência coletiva (Figuras 1, 2 e 3).

Figura 1 - Mestre artesão ensinando a arte de confecção do balaio



Fonte: Acervo Instituto Capiá (2017).

As vivências não objetivaram a formação técnica especializada que pudesse resultar na constituição de novos (as) artesãos e artesãs. Mas abriram espaço para conhecimentos outros, onde arte e ciência apresentavam-se como complementares, como atividades criativas e imaginativas que se encarnam no corpo (BACHELARD, 2008). À luz do entendimento de uma razão sensível, o corpo, na educação escolar convencional, sentado, enfileirado e sustentado na racionalidade instrumental, transmuta-se para um corpo enriquecido com suas histórias, mais orgânico e dialógico. Assim, passa a ser incorporado à relação de ensino aprendizagem.

Figura 2 - Momento de diálogo intergeracional



Fonte: Acervo Instituto Capiá (2017).

É na troca com o mestre e a mestra da tradição, no diálogo corporal ao se produzir uma esteira, um balaio, um chapéu, que o(a) estudante vai se conectar com estes conhecimentos, sobretudo sentindo quicá, fortalecer o pertencimento ao lugar social que ocupa, perpassando por um processo

que também é de humanização, já que, nas lentes das epistemologias do Sul (SANTOS, 2019) não existe justiça social global sem justiça cognitiva global.

Figura 3 – Estudantes produzindo seus próprios chapéus



Fonte: Acervo Instituto Capiá (2017).

A escola onde foram realizadas as vivências encontra-se atualmente em fase de construção de seu Projeto Político Pedagógico (PPP). O currículo adotado é o mesmo instituído para toda rede municipal de ensino. Não sendo considerado, portanto, ao menos nos documentos oficiais, as especificidades da localidade onde a escola se insere. Uma pesquisa realizada em 2018, resultante de uma dissertação de Mestrado, realizou uma série de entrevistas com as docentes da escola, levantando informações acerca do currículo e se o mesmo contemplava as especificidades das comunidades que são atendidas por esse núcleo escolar. Em uma das entrevistas, a professora relata que a cultura escolar

acaba por impedir ou reduzir a possibilidade de um diálogo aberto com a comunidade, pois a escola privilegia os saberes do currículo oficial, deixando de reconhecer os saberes tradicionais como fonte de conhecimento (GAMA, 2018). No entanto, as entrevistas evidenciam o esforço destas docentes em estabelecer um diálogo com os saberes tradicionais, empreendendo alternativas individuais e localizadas de propostas que contemplem os saberes escolares e tradicionais. A participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do PPP, bem como a formação na perspectiva decolonial, podem ser passos importantes na ampliação dos horizontes da educação formal. Ao compreendermos as possibilidades de contribuição dos saberes das comunidades tradicionais de forma ampla, entendemos que a própria compreensão curricular de tempo e espaço podem ser revistas. A corporeidade presente nas relações orienta diferentes temporalidades e relações com o espaço. A própria experiência neste estudo de caso demonstra que seriam necessárias vivências de longa duração, questionando a organização temporal convencional fracionada dos currículos brasileiros. A ocupação dos espaços pelos(as) estudantes e demais participantes indicava também a necessidade de diferentes configurações para facilitar as relações corporais com o saber, permitindo a mobilidade, a proximidade com os mestres e mestras, a organização circular, entre outros formatos. Estas experiências dialogam com uma fenomenologia que mantém a centralidade do corpo nas nossas relações com o mundo e com os outros (MERLEAU-PONTY, 1994), e sobretudo, sinalizam a potência decolonial dos saberes tradicionais.

Percebe-se que as vivências realizadas no âmbito da educação escolar extrapolam os ganhos atribuídos aos(às) estudantes, adentrando simbolicamente no repertório curricular realizado pelas docentes. Estas

experiências contribuem também para aperfeiçoar e efetivar as normativas legais que apontam para a execução de uma educação inclusiva, de valorização dos aspectos culturais locais. Entre estas estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que enfatiza que “para os estudantes quilombolas, indígenas e caiçaras deve ser garantido o direito a se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, por meio de uma política educacional que valorize o patrimônio cultural local” (BRASIL. Resolução CNE 08/2012).

Considerações finais

Pondera-se que as comunidades tradicionais e povos originários, sobretudo aqueles com seus limites territoriais sobrepostos às Unidades de Conservação (UC) de Proteção Integral, ao longo das últimas décadas sofreram diversas tentativas de expropriação territorial. Evidencia-se que a permanência e manutenção de práticas tradicionais, geralmente transmitidas pela tradição oral, gestual e simbólica, vão esculpir-se em estratégias de luta pela permanência destes povos nas terras onde historicamente vivem.

Sob essa visão, o artesanato tradicional passa a ser entendido e reconhecido não exclusivamente como símbolo de uma cultura, mas sobretudo, como resistência em uma luta marcada por desafios. Do mesmo modo, é implicado com uma educação estética e corporal, transmitindo e reconhecendo valores da realidade onde a escola está imersa. Na região, a criminalização destas atividades e de outras, também identificadas pelo uso dos recursos da biodiversidade, foi tão intensa que gerou desconfiança e medo, capazes de desencorajar essas práticas. São consequências que correspondem à interesses de viés colonizador e globalizante.

Os temas aqui abordados trazem reflexões sobre como os saberes tradicionais foram percebidos e significados pela epistemologia eurocentrada. Essas visões muitas vezes são preconceituosas e excludentes e vigoram até os dias atuais. Esforços, pesquisas, ações e a luta por colocar em prática uma legislação já existente, que pauta a inserção dos saberes dos povos tradicionais no currículo escolar são prementes. A possibilidade dialógica existente entre escola e comunidade, e também a primordialidade desta relação, envolve um sistema simbólico que atravessa nossa corporeidade e ruma em direção a uma ecologia de saberes. Ao incorporarmos esses saberes não adquirimos necessariamente uma certeza, mas uma postura diferenciada frente ao mundo e frente aos outros.

Portanto, almeja-se que a educação escolar possa permitir-se ser tocada pelos saberes da tradição oral, ser encantada pela cultura de seus/suas estudantes e aprender com a tradição, admitindo seu caráter inacabado e resiliente de um fazer-junto processual. Sobre essa capacidade de escuta e cuidado, deixamo-nos ser inundadas pela sabedoria de Tierno Bokar: “Se queres saber quem eu sou, se queres que te ensino o que sei, deixa um pouco de ser o que tú és e esquece o que sabes.” (BÂ, 2010, p.48).

Referências

- ANDRADE, Anna Maria de. **Relatório Técnico-Científico sobre os Remanescentes da Comunidade de Quilombo da Fazenda**. São Paulo, ITESP, 2007.
- ANDRIEU, Bernard. **A emersão do corpo vivo através da consciência: uma ecologização do corpo**. HOLOS, [S.l.], v. 5, p. 3-11, jan. 2015. ISSN 1807-1600.
- BÂ, Hampaté A. **A tradição viva**. In: ____ . História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. WMF Martins Fontes, 5^o edição. 2008

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o Giro decolonial**. 2013

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Capítulo III. Artigo 205

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Decreto legislativo n^o 2, de 5 de junho de 1992. **Convenção sobre a diversidade biológica**. Brasília, DF.

BRASIL. Resolução CNE 08/2012. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/educacao-escolar-quilombola>. Acesso em: 29 ago. 2018.

BRASIL. Lei n^o 9.985 de 18 de julho de 2000. **Sistema Nacional de Unidade de Conservação**. Cap. III Art. 7^o.

COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. **Da intersubjetividade à intercorporeidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade**. In: **Psicologia**. USP, vol.14, n.1, p.185-209, 2003.

DIEGUES, Antônio Carlos; VIANA, M. Virgílio. (organizadores). **Comunidades tradicionais e manejo dos Recursos Naturais da Mata Atlântica**. 2.ed. – São Paulo: HUCITEC: NUPAUB: CEC, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e terra, 1996.

GAMA, Vitor Paulo F. da. **Puxando redes do mar: as representações sociais dos docentes da escola da Vila de Pescadores de Picinguaba-Ubatuba**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Taubaté. Taubaté, 2008.

- HACKEROTT, Maria A.; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Elementos do tradicional na vela esportiva**. Revista Portuguesa de Ciências do desporto, 2018.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como pratica da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **Caiçara, terra e população**. São Paulo: Edições Paulinas e CEDHAL, 1986.
- MASCÊNE, Durceline Cândida; TEDESHI, Mauricio. **Termo de referência: atuação do SEBRAE no artesanato**. Brasília: SEBRAE, 2010.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MEIRELLES, Renata; SAURA, Soraia Chung. **Culturas populares, brincar e Conhecer-se**. In: Renata Meirelles. (Org.). Território do Brincar: diálogo com escolas. 1ed. São Paulo: Instituto Alana, 2015, v. 1, p. 51-61.
- PACHECO, Lilian. **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida**. Grãos de Luz e Griô, Lençóis/BA, 2006.
- QUIJANO, Aníbal. **Epistemologias do sul**. In: _____. SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. (org). Coimbra. G.C. Gráfica de Coimbra, 2009.
- REIS, Edirlaine Lopes dos; ESTEVAN, Leonardo Gonçalves. **O artesanato tradicional – tecendo saberes**. São Paulo: Prol Gráfica e Editora, 2016.
- RIBEIRO, Berta G. et al. **O artesão tradicional e seu papel na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro. FUNART/Instituto Nacional do Folclore, 1983.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. 1.ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais à uma ecologia de saberes, 2007. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF. Acesso em 10 jan.2019.

SANTOS, Vivian Matias dos. **Notas desobedientes:** decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112>. Acessado em 12 maio 2021.

SAURA, Soraia Chung. **Manifestações populares e práticas educativas dentro e fora da escola.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 27, p. 22-32, 2013.

SAURA, Soraia Chung. **Culturas populares, brincar e conhecer-se.** In: MEIRELLES, R. (org) Território do Brincar: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf

SAURA, Soraia Chung; ZIMMERMANN, Ana Cristina. **Imaginários intempestivos:** arquitetura, design, arte e educação. In: ROZESTRATEN, Artur. et al (org). São Paulo: FEUSP, 2019.

SAURA, Soraia Chung; ZIMMERMANN, Ana Cristina. **Traditional sports and games:** intercultural dialog, sustainability, and empowerment. *Frontiers in Psychology*, v. 11, p. 32-60, 2021.

SENNETT, Richard. **O artífice.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, Daniel Cobra; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **O mar e o caiçara:** a corrida de canoas como jogo tradicional e fortalecimento identitário. *Revista Motrivivência*, v. 32, p. 01-21, 2020.

SILVA, Roberto da. **Outras educações possíveis**. In: _____. Moacir Gadotti; Martin Carnoy. (Org.). REINVENTANDO PAULO FREIRE: a práxis do Instituto Paulo Freire. 1 ed. São Paulo: IPF/Lemann/Stanford Education, 2018, v. 0, p. 305-317.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial**: entretejiendo caminos. 1 ed - Querétaro: Colectivo Zapateándole al mal gobierno, 2014.

ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo e espanto na Filosofia de Merleau-Ponty**. In: Nóbrega, T.P; Caminha, I.O. (Org.). Merleau-Ponty e a Educação Física. 1ed.São Paulo: Liber Ars, 2019, v. 1, p. 119-132.

ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Les savoirs oubliés**: corps, tradition et environnement dans les communautés brésiliennes et latino-américaines. Recherches & Éducatons, v. HS, p. 1-10, 2020.

Capítulo 6

Território, unidades de conservação e escola: a emergência do diálogo junto às infâncias de comunidades tradicionais no extremo sul da Bahia ¹

*Territory, conservation units and school: the emergency of dialogue
with the children of traditional communities in the far south of Bahia*

Luana Manzione Ribeiro ²

1 Introdução

As infâncias de um Brasil tão diverso são tratadas nos currículos e espaços escolares a partir métodos bastante homogêneos. Tal conduta se reflete na recusa a escuta de suas histórias de vida e experiências, negando o direito a rememorar sua ancestralidade, suas práticas e formas de transmissão de saberes intergeracionais, pautadas em relações de respeito, afeto e escuta. Ao tratarmos nossas infâncias renegando sua participação social, protagonismo subjetividades, formas de representação cultural e interação com o mundo perpetuamos a lógica da educação industrial e bancária trazida pelos ventos do norte por meio de nossos colonizadores.

Há muito sabemos que o projeto colonial, desde meados do século XVI, impregna até os dias de hoje, todas as nossas instâncias, ecoando e impactando, significativamente, estruturas escolares, políticas públicas e

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive textos, figuras e fotos nele publicadas).

² Docente Assistente na Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES). Mestre em História Social (PUC/SP). Graduada em Pedagogia (UNIP). Graduada em Turismo (GRUFAE / UFES / PPGE). Link pr o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3366325042131906>
Endereço: UFSB – Praça Joana Angélica, 250 – Teixeira de Freitas - BA E-mail: luanamanz@gmail.com

práticas pedagógicas. Ainda que haja um movimento contemporâneo decolonial de nossos percursos e espaços pedagógicos, por meio de projetos políticos pedagógicos (PPPs) e estruturas de escolas públicas e privadas, sabemos que essas iniciativas, em sua maioria, ficam restritas a alguns territórios e cidades (MOVIMENTO, 2020). Diferentemente do que vem ocorrendo em regiões consideradas periféricas de nosso país, como a do extremo sul da Bahia, mais especificamente a área de influência da Reserva Extrativista de Cassurubá (RESEX) e do Parque Nacional Marinho dos Abrolhos (PARNAM dos Abrolhos), duas unidades de conservação (UCs) que têm sua história imbricada às das comunidades tradicionais afro-indígenas e que mantêm as artes da pesca e da mariscagem artesanal como meio de subsistência, além de outras expressões culturais e de extrativismo.

Define-se a área de influência de uma UC a partir de seu impacto socioeconômico e cultural nas comunidades e municípios, bem como com relação ao número de beneficiários (extrativistas) atendidos pelos programas e políticas públicas sociais, nesse quesito com relação à RESEX. A área de influência da RESEX de Cassurubá e PARNAM dos Abrolhos se sobrepõem no que se refere a alguns municípios, tais como: Alcobaça, Caravelas e Nova Viçosa, pois a área de abrangência do Parque estende-se aos municípios de Itamaraju, Itanhém, Mucuri, Prado e Teixeira de Freitas. RESEX é uma categoria de UC de uso sustentável, os elementos analisados para sua validação se referem aos aspectos histórico-culturais e recursos naturais e tem como objetivo básico promover o uso sustentável de seus recursos e proteger o meio de vida e as tradições culturais dos extrativistas (MINISTÉRIO, 2020). Parque Nacional é uma categoria de UC de proteção integral, ou seja, só podem acontecer atividades educacionais, pesquisa e recreacionais.

O extremo sul da Bahia é uma região fértil em reservas extrativistas (Canavieiras, Cassurubá e Corumbau) e outras categorias de UCs, como parques nacionais (PARNA), florestas nacionais (FLONA) que compõem um mosaico, por se tratar de uma região de extrema relevância sociohistórica, conhecida nos livros de história por abrigar as primeiras cidades a receberem os portugueses no século XVI, como Cabrália, Porto Seguro e Caravelas. É considerado o maior berçário marinho do Brasil, responsável por fomentar o banco pesqueiro da região, uma das atividades econômicas de maior relevância, além de abrigar espécies endêmicas em risco de extinção o que denota ainda mais sua importância não apenas para o território.

As demarcações das UCs da região do extremo sul da Bahia podem ser analisadas como um instrumento potente para promover a construção de um Território Educativo (SINGER, 2015) pautado nos princípios da Educação Integral (MOLL, 2012). Os Planos de Manejo da RESEX de Cassurubá e PARNAM dos Abrolhos, documentos de referência para a elaboração de suas atividades tratam de diversos aspectos e temáticas alinhadas a superação de um currículo escolar hegemônico, pois propõe a valorização dos saberes e fazeres da comunidade de seu território, bem como a discussão sobre a importância da Educação Ambiental (EA) nas escolas e nos espaços não formais de educação. Vislumbramos nesse recorte a “ponta da linha” na costura de um território educativo e comunidades de aprendizagem, construídas a partir das escolas, mas contando com o apoio de órgãos como o ICMBio, que já objetiva em suas ações tal abordagem. Urge também lembrar que a conquista da demarcação dessas unidades foi coletiva, tendo como participantes representantes das comunidades tradicionais, do setor público e organizações da sociedade civil.

Nesse cenário, vemos também, um desmonte de escolas das zonas ribeirinhas e rurais e o desrespeito a um princípio básico previsto no Artigo 6º de nossa constituição “Igualdade para as condições de acesso e permanência na escola” e Artigo 3º na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), sendo a “Igualdade para as condições de acesso e permanência na escola”. Crianças e jovens veem suas escolas serem abandonadas pelo setor público (como nas escolas ribeirinhas da região, por exemplo), recebendo como resposta, o baixo número de estudantes e alto custo para sua manutenção, tendo de migrar diariamente para a cidade para concluírem seus estudos, o que dificulta também o acesso de seus familiares à escola impossibilitando e fragmentando a relação família-escola, fator imprescindível para a implementação na qualidade da aprendizagem de nossas crianças e jovens, na valorização de sua identidade e na consolidação de uma comunidade escolar e de aprendizagem (BRASIL, 2012). Há também dificuldades com relação à classificação das escolas desse território, pois, em sua maioria, são consideradas escolas urbanas, ainda que apresentem elementos consistentes, tais como o número de crianças e jovens de famílias extrativistas, localização em bairros de cultura ribeirinha, dentre outras, para que possam ser classificadas como escolas do campo para e se enquadrem em políticas públicas educacionais pertinentes à sua realidade.

Em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases - Lei no 9.394/96 (BRASIL, 1996), entende-se que a escola, para além de seu compromisso com a aprendizagem, é um espaço crucial para valorização e promoção da identidade e cultura local e territorial, fortalecimento comunitário e formação de crianças e jovens pautada em princípios críticos, de forma a provocá-los a se tornarem protagonistas de suas histórias e trajetórias, primando pela efetivação de uma Educação Socioambiental alinhada à Educação Integral. Esses conceitos são complementares e convergentes,

ambos primando por ações que suscitem partilhas, construções e reflexões acerca de aspectos como a cultura, saúde, cidadania, artísticos, políticos, éticos, socioambientais, dentre outros que possam emergir nos percursos dialógicos educativos integrados ao território (GADOTTI, 2009; MOLL, 2020). Desta maneira, propomos que o projeto colabore com as escolas envolvidas no reconhecimento e construção do senso de pertencimento, vínculo e cuidado com seu território por meio de atividades realizadas coletivamente com educadores e estudantes vinculadas a componentes curriculares a serem definidos.

O Marco da Educação do Campo (2012) prevê que os povos e comunidades tradicionais reconheçam no espaço escolar uma valorização e construção de uma relação de pertencimento e acolhimento, contudo, o que vemos no território dos Abrolhos são escolas que não são enquadradas no censo como escolas rurais e do campo, conquanto atendam muitas filhas e filhos de extrativistas e beneficiários da RESEX.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a relação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2012, p.7-8)

Nesse sentido, escolas que acolhem crianças e jovens pertencentes às famílias guardiãs dos saberes tradicionais de seu território, salvo em ações pontuais e isoladas de alguns gestores e educadores, não dispõem em sua comunidade de aprendizagem atividades e propostas curriculares que fortaleçam sua identidade territorial, relações, saberes, fazeres, dentre outras dinâmicas socioculturais e ambientais.

As UCs presentes no território apresentam objetivos gerais alinhados aos princípios da Educação do Campo, ainda que não intencionalmente e, por meio de seus programas dispõem de ações, que visam fortalecer e colaborar na consolidação de uma EA que fomente e embase o fortalecimento de uma ecologia dos saberes e dos processos educacionais (SANTOS, 2009; PIMENTEL, 2019). O Plano de Manejo (1991) do PARNAM dos Abrolhos discute e propõe como seus principais objetivos fins Recreacionais, Pesquisa e Educação, sendo a EA um dos subitens contemplados em suas ações no território. Da mesma forma, no Plano de Manejo da RESEX de Cassurubá (2018) há o Programa de Educação Ambiental que prevê em suas linhas de atuação projetos em parceria com as escolas. Nos Planos de Manejo das UCs do território verificamos que, em ambos os documentos, há a previsão de programas que convergem para esse movimento de ruptura com um discurso linear nas aprendizagens, um desses exemplos é a construção do Projeto Político Pedagógico mediado pela Educação Ambiental (PPPEA) de forma participativa e voltado para todos os seus públicos-alvo, incluindo a educação formal, desde meados de 2019. Também nesse movimento, a partir do próximo ano (2021), algumas escolas do território inseriram o componente curricular de EA em suas grades.

Boaventura (2020) diz que devemos nos aproximar e fazer parte da construção e convocação das epistemologias do sul, propondo espaços de diálogo de forma a consolidar uma ecologia de saberes onde todas e todos tem vez e voz na construção de conhecimento por meio de relações de horizontalidade e solidariedade inspiradas em nossos ancestrais. O envolvimento e pesquisas realizadas junto a essas comunidades e ao órgão público federal ambientalista ao longo dos últimos anos, abriu a possibilidade de aproximação com as infâncias do território em espaços de educação formal e não formal e conhecemos a realidade de crianças apaixonadas e profundamente conectadas com sua história e território, mas

que tem em seu ambiente escolar processos de “apagamento” em prol de um discurso pasteurizado. Desta maneira, como nossa caminhada sempre foi em parceria e diálogo junto aos protagonistas desse território, vislumbramos nesse projeto a possibilidade de construção de uma educação voltada para a equidade e emancipação de nossas crianças nessa convergência entre saberes tradicionais e conhecimento científico de forma a se fortalecerem e resguardarem frente a invisibilidade dos saberes tradicionais das infâncias nos currículos convencionais.

2 Práticas educativas como movimento de resistência

Ao propormos o rompimento de um discurso uníssono e hegemônico nos currículos escolares das escolas públicas que acolhem filhas e filhos de comunidades tradicionais no extremo sul da Bahia, entende-se que urge a reflexão junto aos educadores e comunidade de aprendizagem do território sobre a consolidação de práticas pedagógicas pautadas a partir do olhar e experiências de seus atores. Tal movimento já tem aderência nos conselhos das UCs dos territórios, oficinas participativas de formação que acontecem de forma pontual e nas redes das associações comunitárias de pescadores artesanais, marisqueiras e extrativistas. Entretanto, tais abordagens que primam por valorizar as culturas tradicionais, suas experiências e existências, não têm representatividade nos bancos escolares junto às infâncias e juventudes do território, salvo em eventos pontuais propostos, em sua maioria, pelos conselhos das UCs.

Nossa provocação, nesse sentido, é por quê esses percursos emancipatórios que almejam empoderamento e escuta sensível das experiências e saberes tradicionais não ecoa nos espaços que acolhem as infâncias? Quais as maneiras possíveis de promover tal movimento e escuta nos espaços escolares? Qual o papel dos educadores nesses processos? Será que

sentem suas histórias e sua comunidade contempladas nos materiais e currículos professados em suas aulas?

Dessa forma, nossa pesquisa analisou a vigência do discurso e prática educativa colonizadora e formas de ruptura e resistência, ainda que saibamos das implicações e desafios, nas comunidades e escolas públicas municipais da área de influência da RESEX de Cassurubá e PARNAM dos Abrolhos, junto aos educadores e crianças do ensino fundamental I (EFI), por meio de pesquisa-participante. A pesquisa aconteceu entre junho e julho de 2019 com duas escolas de EFI com as turmas de 1º a 5º ano nos municípios de Alcobça e Caravelas, BA, totalizando 10 turmas com cerca de 200 crianças.

Nossos objetivos com essa pesquisa foram, reconhecer e fortalecer os discursos vigentes nessas comunidades e escolas por meio de nossas rodas de conversa de forma promover a valorização dos saberes e a construção de conhecimento colaborativo; fortalecer vínculos, envolvimento e partilha de saberes entre as infâncias e suas comunidades, integrando os saberes tradicionais à comunidade escolar das escolas públicas da área de influência da RESEX de Cassurubá e PARNAM dos Abrolhos consolidando comunidades de aprendizagem e territórios educativos e avaliar os processos de construção narrativas criadas coletivamente por meio de critérios qualitativos. Nesse sentido, pretendemos, discutir como esse processo histórico reverbera, fomentando um processo de obliteração junto às infâncias e juventudes, da identidade e cultura do território, seus saberes, fazeres, transformando a escola como um lugar em que se trazem conteúdos desconectados da realidade local.

A escolha da pesquisa sobre esse território se deu devido ao envolvimento e atuação durante os últimos cinco anos, na área educacional no âmbito da educação socioambiental formal comunitária e não formal junto ao Instituto Chico Mendes para a conservação da biodiversidade (ICMBio),

por meio de pesquisas e atividades em parceria com a RESEX de Cassurubá e PARNAM dos Abrolhos. Desta maneira, o recorte territorial deste projeto converge para a área de abrangência e influência destas duas UCs marinhas costeiras que, recentemente tiveram sua gestão transformada em um Núcleo de Gestão Integrada (NGI) devido a sua sobreposição territorial e objetivos comuns.

3 Construindo redes de aprendizagem

Ao conhecermos de perto a realidade de algumas das escolas da zona ribeirinha (municípios Caravelas e Nova Viçosa) rurais e urbanas e as infâncias acolhidas nestes espaços, encontramos traços marcantes de um currículo hegemônico e colonial, ainda que com algumas resistências, devido a práticas pedagógicas isoladas em poucas escolas. Esse currículo, expresso nos PPPs, traduzidos nas práticas cotidianas, se mantém pulsante nesses espaços, sendo visto por muitos educadores e gestores como única alternativa. Os rastros coloniais de uma educação bancária e industrial estão impregnados e podem ser notados em elementos como a arquitetura das escolas, livros didáticos, projetos educativos, suas temáticas e relações verticais. Nessa região é comum, inclusive, que se veja no movimento de militarização dos espaços educativos a solução para seus problemas, tanto no âmbito dos processos pedagógicos e disciplinares, quanto econômicos, por visualizarem nesse projeto mais uma forma de angariar recursos, disciplinar seus jovens e prepará-los para uma das possibilidades de trabalho em uma região cada vez mais vulnerável para suas juventudes, as quais não tem muitas oportunidades e perspectiva de permanência em seu território com um trabalho digno.

A partir desse cenário surgiu o desejo de nos envolvermos com maior regularidade no cotidiano das escolas públicas municipais e fortalecer as

relações de partilha iniciadas com seus educandos e educadores. Em nossos encontros em atividades de extensão, o envolvimento e engajamento das crianças e educadores demonstraram uma ânsia por discutir temáticas pertinentes à sua realidade e formas de trazê-las para o cotidiano de seus conteúdos curriculares e aprendizagens. Essa ânsia explicitada, tanto no engajamento, como em suas falas, sorrisos, desenhos e histórias, mas também nas avaliações qualitativas de encerramento (quando nosso tempo permitia), as quais eram realizadas com base nas falas dos envolvidos, nos materiais construídos (desenhos, poesias, músicas e etc.). A realização das rodas de conversa e construção de alguns documentos junto às crianças, consolidou um contato mais estreito entre as escolas e UCs e reflexões sobre sua existência, relevância, dentre outros aspectos. Tal repercussão tem nos mostrado que, ao menos pelas escolas em que estivemos, há uma valorização e busca por formas de ruptura com o olhar e discurso colonial e hegemônico de seus conteúdos, tratar de suas histórias, suas origens, o porquê de sua valorização por meio de delimitações territoriais para resguardá-las e reinseri-las no cotidiano das experiências escolares. As Secretarias de Educação dos municípios de Caravelas e Alcobaça, ambos municípios da área de influência das UCs, no processo de readequação de seus currículos à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), inseriram em seus currículos o componente curricular de Educação Ambiental (EA) objetivando tratar temáticas pertinentes ao seu território, lideranças comunitárias e gestores envolvidos nesse processo consideraram uma vitória, embora constatem a ausência de educadores formados e material adequado para abordar a temática.

As temáticas relativas à EA ainda são discutidas de forma descontextualizada nos componentes curriculares ou em eventos pontuais, por muitas vezes, desconectadas da realidade das crianças envolvidas. A EA crítica e voltada para a realidade do território, em nosso

caso da área de influência da RESEX de Cassurubá e PARNAM dos Abrolhos qualifica a experiência e aprendizado das crianças, filhas e filhos de pescadores e marisqueiras. Este trabalho almeja que essas crianças possam aprender de forma ativa gerando significado potencializando a introspecção de conhecimentos, habilidades e atitudes que se esperam no processo de aprendizagem.

O desafio é, pois, o de formular uma educação ambiental que seja crítica e inovadora, em dois níveis: formal e não formal. Assim a educação ambiental deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social. O seu enfoque deve buscar uma perspectiva holística de ação, que relaciona o homem, a natureza e o universo, tendo em conta que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem. Para Sorrentino (1998), os grandes desafios para os educadores ambientais são, de um lado, o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa) e de outro, o estímulo a uma visão global e crítica das questões ambientais e a promoção de um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes. (JACOBI, 2003, p.196)

Desta maneira, percebemos a relevância de trabalharmos a EA na perspectiva da educação integral (EI), abordando todos os aspectos que se referem a formação do indivíduo, sendo estas sociais, culturais, políticas, ambientais, artísticas, éticas, físicas e emocionais de forma integrada ao território e sua comunidade.

A Educação Integral é uma mudança de paradigma, de uma nova forma de pensar nossas relações sociais, pressupondo horizontalidade nos processos educativos, valorização dos saberes comunitários no currículo e uma efetiva ação intersetorial para garantir os direitos sociais dos indivíduos. (MOLL, 2020)

Nesse sentido, há muito sabemos da escrita e promulgação de documentos de extrema relevância para a discussão e reflexão sobre como promover a conservação da sociobiodiversidade, bem como estabelecer relações afetivas e inclusivas em todos os espaços educativos de nossas sociedades e garantir direitos sociais, tais como a Carta da Terra (1987); Educação: um tesouro a descobrir (1996); Tonucci (2015), além de programas como Territórios educativos e Cidades Educadoras que são referências internacionais para a construção e consolidação de construções sociais de aprendizagem formais e não formais visando sociedades mais equitativas e protagonistas de suas histórias em seus territórios. Mas quais práticas pedagógicas têm efetivado tais discursos?

Não basta que seus textos estejam inscritos em paredes, lousas, livros didáticos e manuais de formação de professores, diretrizes curriculares, pois demandam estar presentes nas relações, nos processos dialógicos na pedagogia da escuta (FREIRE, 2011). Urge a necessidade de inserirmos e discutirmos juntos aos educadores e as crianças envolvidas e acolhidas nos espaços escolares a construção de uma (auto)formação pensada para elas e com elas, promovendo seu protagonismo frente às discussões sobre currículo e construção de seus PPPs. Arroyo (2013, p.13) diz que:

Movimentos que pressionam por currículo de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas.

Vemos o nascer de uma série de tecnologias da informação (TIC), que nos passam a impressão equivocada de que os currículos, conteúdo e práticas pedagógicas estão inovando, como vídeos, realidades virtuais, aplicativos, dentre outros e que estes promovem equidade na educação,

ferramentas interessantes de aprendizagem, mas não substituem as tecnologias de aprendizagem e convivência (TAC) (ROCHA, 2020) que sabemos ser de fundamental relevância para a aprendizagem significativa no que concerne a temática de educação socioambiental e integral, as quais abordam enfaticamente questões relativas à sociobiodiversidade, política, cultura, ética, saúde as quais demandam experiências e partilhas complexas que exigem escuta, afeto, acolhimento, adversidade, ações que requisitam mudanças de postura, flexibilidade e atenção plena e presença.

4 Das infâncias e o território

Ao buscarmos no dicionário a palavra infância, a definição difere de sua origem etimológica, remetendo ao aspecto temporal, ou seja, a um período de desenvolvimento humano de quando nascemos até nossa adolescência (MICHAELIS, 2021). Enquanto sua origem etimológica, nos relembra de como práticas atuais, reverberam condutas sociais de outros períodos históricos. “O próprio termo latino *infans*, do qual se origina a palavra “infância”, indica aquele que não fala, e os termos “menino” ou “menina” provêm do radical latino *menos*” (VOLTOLINI, 2011, p.41). Voltolini e outros autores, demonstram como a língua é algo vivo e se entrelaça à história social reverberando práticas e mentalidades de outros tempos históricos e sociedades até os dias de hoje. “Bambino (*bimbino*, *bimbo*), criança, consta ser o diminutivo de *bambo*, adjetivo masculino do século XIII, termo que se manteve no dialético còrsico, por exemplo, como *bambu*, *tolo*; como *bamba*, *bobbo*, no dialeto milanês” (PANCERA, 2021, p.99). Pancera (2021) nos convida a conhecer a origem semântica do termo infância desde a antiguidade, sua relação à história das mentalidades e seus ecos ao longo da história. Seu texto traz uma contribuição ímpar ao pensarmos sobre a resistência em se constituir relações horizontais, de

respeito, escuta e direitos das crianças nos ambientes familiares e bancos escolares.

Ao nosso modo de ver não há faixa etária mais indicada do que as infâncias para se incorporar e propor a subversão de paradigmas estanques, como a da transmissão de conhecimentos e, supostamente, sua construção e aprendizagens. Rubem Alves (2013, p.17) nos lembra que,

São as crianças que veem as coisas – porque elas as veem sempre pela primeira vez com espanto, com assombro de que elas sejam do jeito que são. Os adultos de tanto vê-las, já não as veem mais. As coisas são maravilhosas – ficam banais. Ser adulto é ser cego.

Quando Tonucci (2015) escreve sobre o papel e importância da participação das crianças nas cidades, seu engajamento, suas opiniões e decisões sobre os espaços da cidade, afirmou que esse exercício de cidadania e democracia não pode ficar restrito a eventos pontuais, mas deve se tornar um projeto, programa, política pública, pois apenas assim se concretizará, seu direito a aprender e conquista efetiva de seus direitos. No encalço dessa abordagem estendemos nossa leitura ao conceito de Comunidade de Aprendizagem entendido como a rede de educadores que extrapola o espaço formal escolar, transborda os muros da escola, pois abraça e entende que todos aqueles do território que desejem participar e partilhar seus saberes e promover aprendizagens podem compor esse grupo.

As Comunidades de Aprendizagem implicam todas as pessoas, as quais de forma direta ou indireta influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento das e dos estudantes, incluindo professorado, familiares, amigos e amigas, moradores e moradoras do bairro, membros de associações e organizações do bairro e local, pessoas voluntárias etc. (NIASE, 2020, p.1)

Nessa mesma perspectiva, experiências de territórios educativos (SINGER, 2015) nos inspiram, pois demonstram a possibilidade de lugares, espaços, cidades e territórios, que mesmo não tendo em seu “DNA” uma intencionalidade educativa podem se transformar em palcos pujantes de provocação de partilhas e aprendizagens, fazendo com que a educação assim como afirmava Dewey (1974, p.177) “não deve ser uma preparação para a vida, mas a própria vida”.

Essas perspectivas das infâncias, suas relações e o território que as circundam provocaram-nos a propor nossos encontros e partilhas para a construção práticas e processos sociais de aprendizagens nos espaços escolares envolvidos partindo de premissas da ecologia de saberes (SANTOS, 2013) e dos processos educacionais (PIMENTEL, 2019), entendendo que essas se aproximam desse percurso proposto de mudança e subversão dos paradigmas hegemônicos de aprendizagem. Para Santos (2013), embora não discuta a ecologia dos saberes sob a ótica do espaço de educação básica, discorre sobre possibilidades de “sulearmos” nossas práticas, encontros, partilhas, nos diversos âmbitos da nossa sociedade, mas principalmente no que tange, a construção das ciências e do conhecimento. Entende que a ecologia dos saberes serve à lógica da construção de um conhecimento de forma horizontal e a partir das experiências de todos os atores envolvidos nos processos socioculturais e de educação de todos os níveis. Também nessa vertente Pimentel (2018) nos traz essa reflexão e sua reverberação nos espaços escolares formais da educação básica e traduz isso para o termo ecologia dos processos educacionais abordando formas de sua inserção na estrutura corpos-espaços-tempos elementos estruturantes de todo o universo escolar e a necessidade urgente dos envolvidos nos processos educacionais escutarem, olharem e acolherem essas dimensões em suas estruturas espaciais, temporais e relacionais do ambiente escolar.

5 Da escuta e diálogo com as infâncias

Por se tratar de uma pesquisa que propôs a presença da pesquisadora em momentos do cotidiano das escolas envolvidas o projeto trilhou o caminho da pesquisa qualitativa ancorado pelas técnicas da pesquisa participante. A pesquisa-ação ou pesquisa participante, foi discutida por diversos autores, o que faz com que apresente diversas nuances, tem se consolidado uma metodologia potente ao se tratar de inserir a diversidade e fortalecimento de identidades e culturas no cotidiano escolar, além de se estabelecer como forma de resistência à padronização dos currículos escolares e suas ferramentas, tais como livros didáticos, formações continuadas de professores e regimentos escolares.

Por se tratar de um método que se pauta na relação entre pesquisadora e escola, nas formas como essa se estabelece e aborda os conteúdos escolares em seu dia-a-dia, possibilita a subversão e o rompimento com homogeneizações nas quais corre-se o risco de se seguir acriticamente livros didáticos vendidos por empresas de ensino que constroem os conteúdos seus a partir de territórios, realidades, culturas e histórias apartadas, uníssonas e hegemônicas. Outrossim, ao propormos como ponto de partida uma abordagem a partir do rompimento com o discurso hegemônico, vislumbramos na pesquisa qualitativa, por meio das técnicas da pesquisa-ação participante (PAP) o método, ou seja, o caminho que conduziu nossa trajetória. Brandão (1999) afirma que essa ferramenta, surge na América Latina como um modo de fazer pesquisa latino-americana, inspirada em outras formas de fazer pesquisa-ação, adapta-se e alinha-se às nossas realidades pelas mãos de Paulo Freire e Fals Borda.

A pesquisa participante aliada ao conceito de pedagogia relacional, pautada integralmente em processos dialógicos, nos conduz à possibilidade de implementação de uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2013) e

ecologia dos processos educacionais (PIMENTEL, 2018). Ecologia como a forma de adentrarmos na construção do conhecimento partindo de nosso lugar de resistência, de sujeito, visão de mundo e de nosso *ekos* (nossa casa).

Todas as ferramentas mencionadas estão ancoradas e entrelaçadas por princípios da pedagogia relacional, pautados na dialogia e escuta sensível (BARBIER, 2002). Entendemos esses dois princípios como o ponto de partida para o êxito ou fracasso de toda a metodologia e técnicas escolhidas para a construção e implantação do projeto, desta forma a sensibilização e apropriação destes, por parte de todas e todos os envolvidos ao longo do processo é essencial. Para Freire (1987) a escolha por esse caminho inspira em seu proponente medo e ousadia, assim como o título de sua obra, e requer uma aprendizagem e reaprendizagem constante do educador de forma a transformar sua prática de professor num educador e provocador de uma mudança social. Essa caminhada por uma aprendizagem constante e de transformação do professor para educador e demais envolvidos, demanda a perenidade do diálogo enredado pela escuta sensível. “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (FREIRE, 1987, p.123). Compreendendo que esse trilhar só se efetiva se aliado a escuta sensível, conforme nos atenta Barbier (2002, p.1) “O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos. Por esse viés, vislumbramos a possibilidade genuína de suscitar reflexões e saberes das crianças e demais envolvidos para, assim, criar uma rede de saberes e fazeres estruturantes de um conhecimento e aprendizagem significativos promotores de transformação social, papel indissociável da escola e da prática educativa.

Para construir esse processo de escuta e diálogo as ferramentas foram a roda de conversa, recursos naturais típicos do território (óleo de coco, urucum, peixes) imagens e mapas das UCs, sendo utilizadas como ponto de partida para a conversa. Vale ressaltar que os materiais eram apresentados e, a partir de sua exibição pedíamos ao grupo que falassem sobre impressões e memórias que tinham a respeito do objeto. A partir das estratégias supracitadas foi proposto e acordado pelo grupo, que uma das formas de exploração dos saberes e conteúdos trazidos pelas crianças fosse traduzido em peças criadas por eles, como desenhos, danças e etc., pois entendemos que esse processo de aprendizagem ativa respeita e acolhe todos os tipos de aprendizagem(s), ou seja, possibilita a inclusão efetiva de todas e todos os envolvidos, pois não se limita a aprendizagem cognitiva. A riqueza de experiências, aprendizados, saberes ancestrais sobre artes da pesca presente nas falas, contagiou os grupos e os educadores o que resultou em muitos desenhos, textos e até música cantada por uma dupla de estudantes.

A avaliação de todo o processo, conforme apontado, foi qualitativa, foram analisadas falas, atividades, documentos, desenhos, poesias, músicas, dentre outros materiais produzidos ao longo dos encontros. Para além da análise dos conteúdos elaborados nos encontros também foram considerados aspectos socioemocionais, tais como envolvimento, assiduidade, afetividade, solidariedade, empatia, por se tratar de uma pesquisa participante. Baron (2011) chama tal processo de avaliação criativa pautada em princípios de qualidade subdivididos em sete dimensões: contribuição a formação coletiva, contribuição ao processo de (auto) pesquisa, contribuição ao processo coletivo, documentação pessoal, desenvolvimento pessoal, orientação e coordenação. A utilização desses indicadores nos possibilitou verificar nossos erros e acertos e pontos a serem aprimorados em próximas oficinas e rodas de conversa, pois entendemos que processos

avaliativos têm de averiguar aspectos de todos (proponentes e participantes). Percebemos que essas propostas têm de ser realizadas (quando possível) com mais frequência e, se possível se tornar a base das práticas pedagógicas e com maior tempo de duração para que se possa explorar mais reflexões acerca do território e, de fato integrar currículos e conteúdos escolares.

Para além da autoavaliação podemos afirmar que em todos os grupos vimos um real interesse sobre a temática por se perceberem acolhidos em suas histórias de vida e de suas famílias e estas estarem vinculadas a um território repleto de riquezas e que deve ser protegido por todos. No que se refere aos aspectos socioemocionais a vontade da maior parte dos grupos em falar, se apresentar, compartilhar com os colegas, construir desenhos, mapas e outras produções coletivas denotam a intensidade e alcance delas.

Considerações finais

A escolha pela PAP permeada pela Ecologia dos saberes e dos processos educacionais, dialogia e escuta sensível nos conduziu a resultados e contribuições diversos. Em nossa análise e participação percebemos que todas as crianças nas rodas de conversa se envolveram com a proposta, trouxeram suas experiências e saberes ancestrais a partir das perguntas e objetos apresentados aos grupos. Conforme mencionado a força motriz de nosso projeto consistiu na escuta e engajamento das infâncias presentes nos espaços escolares públicos na área de abrangência da RESEX de Casurubá e PARNAM dos Abrolhos acerca de suas experiências dos aspectos socioambientais e culturais de seu território; propiciar partilha e escuta dos educadores, gestores integrando-os ao projeto e promovendo o estreitamento de laços entre escola, comunidade, órgãos públicos e sociedade civil, destacando a potência desses vínculos na construção de uma escola

transformadora e assertiva no que concerne ao nossos documentos educacionais orientadores, tais como LDB; DCNs; Marco da Educação do Campo; Estatuto da Criança e do Adolescente, BNCC, dentre outros.

Discutir e desenvolver junto às crianças, educadores e gestores por meio do uso de diversas ferramentas e linguagens a construção de documentação pedagógica e material didático relativo a temáticas e conteúdos pautados em suas leituras de mundo e experiências, cultura, dessa forma pudemos provocar junto às crianças uma postura protagonista e empoderada com relação às suas experiências, história e território, por meio da construção de materiais e processos educacionais, entendendo que esses recursos foram levados para suas casas, comunidade, território e têm a potência de se transformarem em instrumentos de consolidação do senso de pertencimento e cuidado com seu lugar.

Vislumbramos nessa iniciativa a possibilidade de promover a inserção de metodologias de aprendizagem que inspirassem os educadores e gestores a experimentarem em suas trajetórias a ecologia dos processos educacionais, trazendo para o seio da escola novas possibilidades de olhar para suas relações internas, com seu entorno e território, bem como com os conteúdos e compartilhá-los com as crianças de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa e transformadora. Instigando, assim, reflexões acerca da possibilidade de mudanças nas formas de construir o conhecimento por meio dos saberes de todas e todos os envolvidos. Entendemos que a discussão da temática socioambiental pode e deve ser fomentada transversalmente à educação integral na dimensão das comunidades de aprendizagem e territórios educativos.

Esperamos que, a partir de nossos encontros tenhamos provocado, o fortalecimento de vínculo, pertencimento, envolvimento e partilha de saberes entre as infâncias e suas comunidades de forma a promover e construir junto aos envolvidos uma educação integral que ultrapasse os

muros da escola consolidando comunidades de aprendizagem na perspectiva de territórios educativos. Por fim, esperamos suscitar o desejo de transformação efetiva do(s) currículo(s) e PPPs, instaurado nas localidades em que vivem comunidades tradicionais extrativistas, pois estas apresentam e vivenciam uma realidade bastante diversa, ainda que saibamos que haja uma política pública voltada para essas populações está distante de atingir regiões como a costeira-marinha do extremo sul da Bahia e garantir os direitos sociais relativos à educação de nossas crianças e jovens. Vislumbramos nesse projeto um viés para consolidar a escola como esse espaço de representatividade, diversidade e acolhimento garantindo os direitos de suas infâncias, juventudes e comunidade. Entendemos essa pesquisa como um passo inicial nessas reflexões e que ainda há um longo caminho nesse tecer das redes.

Referências

- ALVES, Rubem. **Paisagens da Alma**, São Paulo, Planeta, 2013.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal**. IN: BARBOSA, Joaquim (coord.). *Multirreferencialidade nas Ciências e nas Educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p.168-199.
- BARON, Dan et.al. **Colheitas em tempos de seca: cultivando pedagogias de vida por comunidades sustentáveis**. Marabá: Transformance 2011.
- BRANDÃO, Carlos R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. Instituto Chico Mendes para a conservação da biodiversidade. **Plano de Manejo da RESEX de Cassurubá - Diagnóstico (Volume 1)**. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/plano-de->

- manejo/plano_de_manejo_resex_de_cassuruba_diagnóstico_vol1.pdf. Acesso em: 19 maio 2020.
- BRASIL. Instituto Chico Mendes para a conservação da biodiversidade. **Plano de Manejo da RESEX de Cassurubá - Planejamento (Volume 2)**. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/plano-de-manejo/plano_de_manejo_resex_de_cassuruba_planejamento_vol2.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.
- BRASIL. Instituto Chico Mendes para a conservação da biodiversidade. **Plano de Manejo do Parque Nacional Marinho dos Abrolhos**. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/docs-planos-de-manejo/parna_marinho_abrolhos_pm_parte1.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei no 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do campo: marcos Normativos/Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília - SECADI, 2012.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Resex**. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/consulta-resex>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- ____. **A Carta da Terra**. Disponível em: https://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf. Acesso em 01 set. 2020.
- DELORS, Jacques et. al.. **Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação do século XXI**. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEMO; Pedro. **Pesquisa participante - mito e realidade**. Brasília: UNB/INEP, 1983.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3a ed. Companhia Editora Nacional, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. 37ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade – uma contribuição para a década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. IN: Cadernos de Pesquisa, n 188, p.189-205, março 2003.

MOLL, Jaqueline et. al. **Caminhos para a educação integral no Brasil - direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Jaqueline Moll: educação integral, uma nova forma de viver a vida**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/jaqueline-moll-educacao-integral-e-uma-nova-forma-de-viver-a-vida/>. Acesso em 20 ago. 2020.

MOVIMENTO INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO. **Inovação na educação**. Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/pagina-do-mec-sobre-rede-de-inovacao-e-criatividade-esta-fora-do-ar/>. Acesso em: 11 ago. 2020.

NÚCLEO DE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO SOCIAL EDUCATIVA – NIASE/UFSCAR. **Comunidades de Aprendizagem**. Disponível em: http://www.niase.ufscar.br/arquivos/1_escolas-como-comunidades-de-aprendizagem-informacoes-gerais-traduzido.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

PIMENTEL, Álamo. **Entre a escola e o mundo - por uma ecologia dos processos educacionais**. Curitiba: Appris, 2018.

ROCHA, Tião. **TICs e TACs**. Disponível em: <https://www.cpcd.org.br/portfolio/tics-e-tacs/>. Acesso em 30 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura; Meneses, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SINGER, Helena (org.). **Territórios educativos / Experiências em diálogos com o bairro-escola**. Vol 1. São Paulo: Moderna, 2015.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños**. Barcelona: Grao, 2015.

Capítulo 7

A lei nº 11645/2008 na perspectiva indígena: os desafios e possibilidades decoloniais no contexto de retrocesso político atual ¹

Law nº 11645/2008 from the indigenous perspective: the challenges and possibilities of colonies in the context of current political backwards

Marcelo Aranda Storti²
Thelma Lima da Cunha Ramos³
Edson Machado de Brito⁴
Samir Perez Mortada⁵
Mirela Silva Ferreira⁶

1 Introdução

Nesse ensaio, apresentamos como desenho teórico a articulação do campo da Educação Indígena em diálogo com o giro decolonial, a interculturalidade crítica, territorialidade e o pensamento dos intelectuais

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive textos, figuras e fotos nele publicadas).

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestrdo em Educação (UNESA). Graduado em Ciências Biológicas (Universidade Gama Filho). E-mail: marcelostorti@gmail.com. Membro do Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde El Sur (GEASur) e do Grupo de Pesquisa Reexistência. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2106651931972194>. ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-1400-9834>. Endereço: Estrada do Dende 1215 - apt. 205, Ilha do Governador. Rio de Janeiro - RJ.

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestra em Educação (UFAM). Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM). Graduação em Pedagogia (FAED). Docente do IFBA. Membro do Grupo de Pesquisa Reexistência. E-mail: tlramos.ifba@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6926143895894901>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1444-9522>. Endereço: R. dos Bandeirantes, n. 720 – Ap. 608, Torre Pacífico, Residencial Brotas Plus. Salvador/BA.

⁴ Doutor em Educação (PUC/SP). Mestre em Educação (PUC/SP). Graduado em História (UFMG). Docente do IFBA. Membro do Grupo de Pesquisa Reexistência. E-mail: edsonb@ifba.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0433710450942228>. Endereço: Avenida Contorno, 72, bairro Cambolo, Porto Seguro/BA.

⁵ Doutor em Psicologia Social (USP). Mestre em Psicologia Social (USP). Graduado em Psicologia (USP). Docente do IFBA. E-mail: spmortada@gmail.com. Membro do Grupo de Pesquisa GPET. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9808722694863002>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0338-1075>. Endereço: r. Dr. João Pondé, 162 – Ap. 302. Ed. Leonardo. Salvador/BA.

⁶ Graduada de Licenciatura em Geografia (Instituto Federal da Bahia - Campus Salvador), <http://lattes.cnpq.br/8460361920633469>. E-mail: mirelaferreira@gmail.com.

brasileiros indígenas a partir da compreensão da dimensão pedagógica do conflito social.

Esse texto foi dividido em dois momentos, no primeiro fizemos uma introdução de alguns referenciais teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade e a sua “encruzilhada” com os etnoterritórios dos intelectuais: Airton Krenak, Edson Kayapó, Daniel Munduruku e Eliane Potiguara. O segundo momento consiste em uma análise teórica sobre os processos educacionais de reexistentes nas lutas sociais de implementação da Lei n. 11.645/2008 com um diálogo prático a partir da experiência desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

A Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 foi instituída a partir da mobilização das organizações indígenas e movimentos sociais indigenistas, bem como os professores e pesquisadores das universidades, com o objetivo de possibilitar o rompimento de relações sociais eurocêntricas e preconceituosas nos espaços escolares da educação brasileira. Deste modo, o silenciamento e a negação da história e cultura indígena difundidas nas escolas pela imagem do “índio” genérico e selvagem, torna-se questionável a partir das novas abordagens representadas a partir das legislações nacionais e internacionais, desde a Constituição Federal de 1988.

Segundo Edson Kayapó (2019), com o avanço da reivindicação dos direitos sociais que foram garantidos na Constituição de 1988, “as posturas etnocêntricas, de matriz europeia, embebedadas pela racionalidade iluminista e capitalista, não permitem facilmente que a sociedade e o Estado brasileiro admitam formas alternativas de organização social” (KAYAPÓ, 2019, p. 60).

Neste sentido é preciso que a educação brasileira seja reinventada a partir da perspectiva da história no olhar do Povo Indígena, como reflete Walter Benjamin apud Monteiro e Sales (2009) “defendendo que devemos escutar os ecos de vozes que emudeceram para então abriremos a

possibilidade de escovar a história a contrapelo” (p. 37). Benjamin em sua perspectiva demonstra a necessidade de rompimento com o silenciamento da memória e da história cultural possibilitando a visibilidade dessas sociedades que foram subalternizadas pela sociedade hegemônica.

O percurso metodológico utilizado foi a partir da abordagem qualitativa da pesquisa com a preocupação de compreender o sentido, o significado dos fenômenos e processos sociais considerando as motivações, as crenças e os valores visando dar explicações e interpretações da realidade em estudo (PÁDUA, 2016). O estudo foi baseado numa perspectiva dialética materialista-histórica e hermenêutica para compreensão das contradições na transformação da realidade e seus significados. Foi realizada a pesquisa bibliográfica e documental a partir do estudo em fontes diversas e obras relacionadas à temática em estudo.

Desta maneira, buscamos analisar a possibilidade de construção da relação intercultural crítica e decolonial entre as práticas pedagógicas e a diversidade étnica a partir da perspectiva indígena para a desmistificação da imagem estereotipada genérica do indígena, no ambiente educacional do IFBA, campus Salvador.

2 Diálogos insurgentes, interculturais, descolonizando a lei 11.645/2008

2.1 Diálogos entre a Colonialidade e Contra-colonialidade: desafios da interculturalidade crítica e a educação

O olhar crítico da dominação ("colonização") pelos intelectuais dos estudos subalternos/pós-coloniais através dos seus referenciais teóricos eurocêntricos e a ausência do debate sobre o processo de colonização e resistência latino-americana (MIGNOLO, 1998; CASTRO-GÓMEZ, 2005), propiciaram uma análise da lógica colonial dessa região e o seu respectivo processo de enraizamento nas suas sociedades, nas instituições, nos pensamentos e subjetividades, caracterizadas por um processo de re-

originalização da experiência da vida, tornando-se um novo padrão de existência social (QUIJANO, 2009).

Tais ideias iniciais servem de substrato para que um grupo de intelectuais como: Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Enrique Dussell, Edgardo Lander, Maldonado-Torres, Catherine Walsh entre outros, de diferentes países latinoamericanos e dos Estados Unidos, começassem a se reunir em conferências científicas, organizadas inicialmente por Ramón Grosfoguel (2007), para apresentar as suas teorias e com base nelas, iniciar a construção coletiva de um arcabouço teórico, calcado em uma perspectiva geopolítica, com uma visão histórica que articula espaço e tempo, sendo referenciado na lógica da colonialidade, tanto do poder, do saber, do ser, da natureza, da decolonialidade e do giro decolonial. (MALDONADO-TORRES (2008); MIGNOLO, 2010 apud MUNSBERG; SILVA, 2012).

A teoria sistema-mundo moderna criada por Wallerstein (1974,1980,1989) faz uma análise do processo do capitalismo ao longo do tempo demonstrando que não existe a ideia de um terceiro mundo, pois as regiões geográficas da terra estariam interconectadas por um sistema complexo de trocas econômicas, onde existe uma dicotomia entre o trabalho e o capital e a concorrência entre os diferentes países (Estados-nações) pela acumulação de capital.

Para esse autor a Europa, seria o local de origem desse sistema a partir do século 18 com o Iluminismo, que está relacionado a um processo expansionista do capitalismo promovido pela transformação de tudo em mercadoria para ser comercializada pelo sistema mundo, estabelecendo assim o atual sistema capitalista global.

Para Dussell (2005), a Europa e o seu processo colonizador, demonstram que esse continente e a sua geopolítica criou a centralidade da história e cultura mundial tornando os outros lugares, a periferia. Nesta perspectiva o mito do eurocentrismo da Modernidade é exatamente a

confusão entre a “universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonizada de propósito pela Europa para se tornar o “centro” do processo de funcionamento do capitalismo” (DUSSEL, 2005, p.28).

Esse autor aprofunda a sua análise afirmando que é preciso desnu-
dar o Mito Civilizatório para desvelar as injustiças da práxis sacrificial
acometidas pelo eurocentrismo e o seu mentiroso processo de moderniza-
ção hegemônica e desenvolvimentista (DUSSEL, 2005).

As ideias anteriores, apontam o capitalismo como eixo estruturante
e organizador de processos exploratórios multifacetados, porém podemos
analisar esse sistema-mundo pelo recorte da destruição de identidades lo-
cais (sociedades/culturas) e o estabelecimento de uma nova
sociedade/identidade colonial eurocêntrica desde os primórdios da che-
gada dos primeiros representantes desse sistema-mundo moderno-
colonial em países da América Latina (QUIJANO, 1992).

Para Quijano (1992) mesmo tendo ocorrido a independência dos pa-
íses, principalmente na América latina, isso não representou a
descolonização das relações de poder. Para ele, “o atual padrão de poder
mundial consiste na articulação entre a colonialidade do poder, o capita-
lismo, o Estado e o eurocentrismo” (QUIJANO, 2002, p. 4).

Esta perspectiva reforça a ideia afirmando que a colonialidade das
relações entre o colonizador e o colonizado, está relacionada ao controle
do trabalho, dominação política e desigualdade no poder em favor do pri-
meiro em detrimento do segundo. Para ele, essa desigualdade está atrelada
a questões como a raça, cor e a cultura.

Deste modo, ele compreende que o poder colonial está embasado e
organizado nas seguintes relações: dominação, exploração, conflitos entre
diferentes grupos sociais (colonizador X colonizado) pela disputa do con-
trole dos fatores materiais básicos da vida humana: sexo, trabalho,

autoridade coletiva, subjetividade, intersubjetividade, recursos materiais e produtos para sobreviver (QUIJANO, 2001).

Quijano (2001), aprofunda a sua análise explicando que o eurocentrismo é constituído pela ideia central desse processo dialético entre o sujeito europeu e o “não europeu”, pois:

atribui ao europeu a qualidade de medida e de referência privilegiadas da experiência de toda a espécie; — leva a olhar tudo a partir dessa posição; — tende a organizar a percepção do mundo segundo as categorias de procedência europeia, consideradas como únicas legitimamente válidas; — condiciona, desse modo, o dominado a olhar-se com os olhos do dominador (QUIJANO, 2002, p.74).

Nesta perspectiva, esse processo de separação e classificação foi definido como uma das estruturas mais importantes, desse novo padrão de poder, para estabelecer a hierarquização social dos seres humanos no mundo através de um princípio organizador chamado de raça, isto é, a determinação de uma distinção da estrutura biológica que permitia instituir um padrão natural de desqualificação estética, intelectual e de outras formas do sujeito não europeu em relação ao europeu, construindo assim uma naturalidade que institucionaliza as relações de opressão impostas pelos conquistadores (QUIJANO, 2005).

Além disso, esse processo colonial faz um diálogo entre as diferentes formas de desenvolvimento das questões históricas de organização e autoridade sobre o trabalho, de seus bens e de seus viveres, mercadorias etc, em torno de qualquer coisa com características econômicas que possam servir na produção de outros bens ou serviços, instituindo a lógica histórico-mundial do capital (ANTUNES, 2005), bem como, do mercado mundial, promovendo um processo dialético entre o capital e o trabalho (QUIJANO, 2005).

Quijano (2005) analisa a influência do tema do trabalho no colonialismo afirmando que os senhores coloniais usaram do controle e de exploração do trabalho, do controle do processo da produção, da aquisição, bem como, da distribuição de mercadorias, relacionados com o capital e com o olhar no mercado mundial para impor uma cultura de submissão e de demonstração de poder.

Esse pensamento, embasado nesses dois princípios organizativos (raça e trabalho) faz uma análise que o processo de institucionalização da modernidade, a partir da conquista dessa nova região e da fundação de um novo processo civilizatório, histórico e cultural deste território, agora denominada América Latina, estabelecendo assim o conceito de Colonialidade.

A partir disso, Aníbal Quijano (2005) estabelece como nó epistêmico a estruturação do poder na modernidade, como elemento central para a criação do conceito da "Colonialidade do Poder".

Neste contexto, refletir a interculturalidade a partir da descolonialidade possibilita uma articulação ao momento histórico atual nos países da América Latina na direção de um projeto anti-colonial. Na perspectiva de Munsberg e Ferreira da Silva:

apesar de consideráveis semelhanças no processo de formação das nações latino-americanas, tais como os mais de três séculos de colonização ibérica, os efeitos da colonialidade, as influências de outras metrópoles europeias e a intervenção dos Estados Unidos, persiste um estranhamento da sociedade brasileira em relação às demais. Tal situação é evidenciada pela negação do sentimento de pertencimento e da inserção identitária (MUNSBURG; FERREIRA DA SILVA, 2018, p.143).

Deste modo, o processo histórico da colonização e os efeitos da colonialidade na formação da sociedade brasileira teve resultados diferenciados, tendo como um dos grandes desafios buscar caminhos próprios para a reconstrução de uma “sociedade outra” com noções de

Estado-Nação fundamentadas em visões contrárias ao pensamento eurocêntrico, colonizador e hegemônico. Esse contexto demonstra a preocupação de construir novas bases políticas, pluriepistêmicas e projetos societários.

De acordo com Ballestrin, esse redimensionamento epistêmico “[...] basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105). E que foi denominado como, giro decolonial, termo designado por Maldonado-Torres (2008) que se trata da emergência do questionamento da colonização como elemento constitutivo da modernidade, contribuindo para o direcionamento da multiplicidade de estratégias de enfrentamento das formas hegemônicas de dominação do poder, do ser e do saber. A partir da busca de mudanças de atitudes para uma postura descolonial crítica contrária a visão da colonialidade e seus efeitos na construção das identidades culturais.

2.2 Decolonizando a Lei 11.645/2008 na Perspectiva da Cultura Indígena

Nessa parte do texto fizemos uma análise teórica em diálogo com a prática educativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) sobre os processos educacionais de reexistentes nas lutas sociais de implementação da Lei 11645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na educação básica. Como resultado das mobilizações dos povos indígenas com o apoio dos movimentos populares, universidades e organizações indigenistas na reivindicação de direitos sociais e a luta contra as relações de opressão e massacres, criaram a partir da década de 80 o movimento indígena brasileiro. (KAYAPÓ, 2019).

SILVA e SECCHI (2017) apresentam uma reflexão sobre as possibilidades para descolonizar a escola. Para esses autores, a superioridade da

cultura e dos saberes vindo do colonizador e do encobrimento dos saberes e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros, faz-se necessário, acabar com pré-conceitos e estereótipos que foram incorporados e naturalizados pela sociedade, tais como a inferioridade étnica e cultural.

Contudo, no âmbito das políticas públicas atuais, destacamos a redação dada pela Lei n.º 11.645/2008, que altera o artigo 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN) e acrescenta o artigo 26-A e passa vigorar da seguinte maneira:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena. § 10 O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 20 Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, p. 12).

A Lei 11.645/2008 prevê a obrigatoriedade do ensino da temática no currículo das escolas públicas e privadas, no ensino fundamental e médio. Considerada um mecanismo para combater o preconceito e a discriminação étnico-racial. Configura-se uma articulação entre legislação, políticas públicas, currículo e cidadania. Pode ser vista numa perspectiva intercultural como um mecanismo para trabalhar as imagens estabelecidas no contexto brasileiro aos grupos sociais contemplados pela lei (NEVES, 2013).

Perante a discussão estabelecida sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas no currículo escolar, partimos do

pressuposto de que a implantação da referida lei pode ser um mecanismo para decolonizar o currículo da escola e caminhar para a vivência da interculturalidade.

É preciso perceber diferentes abordagens sobre a inclusão da temática indígena nas práticas pedagógicas, refletindo a respeito da contribuição do ensino aprendizagem para uma formação da consciência crítica e para as relações interculturais e decoloniais para uma sociedade pluriétnica. Conforme representado nas diferentes experiências educativas abaixo:

Figura 01: Oficina Pedagógica de Contação de Histórias Indígenas.



Fonte: Projeto de ensino "Educação e Saberes Indígenas: materiais didáticos virtuais e os Saberes/Fazeres Indígenas sobre a Natureza" a partir da Lei 11.645/2008 no IFBA - Campus Salvador" 2020.

Nessa experiência pedagógica foi possibilitado o reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas existente no país desde a colonização dos europeus. É necessário o desenvolvimento das atividades de narrativas das histórias e culturas da ancestralidade indígena e da realidade em que vivem hoje. Nesta oficina em particular, foi tratado sobre as

características culturais e modo de vida do Povo Sateré-Mawé, localizados na Terra Indígena Andirá-Marau, na região da Amazônia.

Segundo Daniel Munduruku (2019), “é importante refletir qual o papel que estas populações ocupam no Brasil de hoje; seus principais problemas e suas dificuldades para manterem seu modo ancestral de viver; quais suas demandas principais e como interagem [...]” (p. 47). A partir dessas narrativas é possível refletir sobre a imagem do índio genérico e folclórica, para o rompimento de uma visão preconceituosa e eurocêntrica, resultando na ressignificação da palavra índio e o reconhecimento da diversidade cultural indígena com o tratamento digno e respeitoso com esses grupos sociais que foram historicamente excluídos e subalternizados pela sociedade hegemônica.

Figura 2: Oficina Pedagógica de Grafismo Corporal.



Fonte: Acervo do Projeto de ensino “Educação e Saberes Indígenas: materiais didáticos virtuais e os Saberes/Fazeres Indígenas sobre a Natureza a partir da Lei 11.645/2008 no IFBA - Campus Salvador”. 2020.

Dessa forma, para Edson Kayapó (2019), “além de referendar a situação de subalternidade, as novas abordagens abrem a possibilidade para

se repensar o lugar ocupado pelos indígenas na constituição da sociedade nacional e na educação, [...] dando visibilidade [...]” (p. 66). Essa perspectiva ressalta a necessidade de ruptura com o silenciamento e todas as formas de preconceitos historicamente produzidos na educação hegemônica, permitindo a valorização da diversidade cultural da sociedade brasileira, a partir do reconhecimento dos “projetos de autonomia construídos pelos povos indígenas na atualidade” (KAYAPÓ, 2009, p. 67).

Esta experiência proporcionou o reconhecimento das pluriepistemologias do Povo Indígena Pataxó, localizado no extremo sul da Bahia, com seus saberes da arte tradicional representada no grafismo corporal da sua cultura, bem como o diálogo intercultural e decolonial. Tal atividade possibilitou a compreensão e o estudo sobre a história e cultura do Povo Pataxó, ao contrário das ilustrações iconográficas e imagens eurocêntricas utilizadas na maioria dos livros didáticos de história com características genéricas da cultura indígena e remetendo a sua existência somente ao passado.

Neste sentido, Catherine Walsh reflete a perspectiva da interculturalidade em que “[...] se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (WALSH, 2012, p.147). Desta forma, a interculturalidade configura-se num movimento permanente de relação e negociação a partir de princípios e valores humanos de respeito e equidade, no processo de reconstrução de outras formas “de relações, de existir e co-existir. Aprender a ser, estar e (con) viver com o outro” (WALSH, 2012, p. 148).

Do mesmo modo, Silva e Secchi (2017) demonstraram que para algumas lideranças indígenas é importante ampliar o conhecimento sobre a história dos seus povos e de seus parentes na formação inicial e continuada de professoras e professores não indígenas, consequentemente

combater a generalização e homogeneização desses grupos sociais no Brasil, e ressaltar e divulgar as suas particularidades culturais que os identificam como um povo.

E destacam que uma grande quantidade de escolas relutam em introduzir em seus currículos o estudo da história e cultura indígena ou só deixam no papel em documentos escolares essa temática.

Além disso, essas lideranças ressaltam a importância de trabalhar na educação as questões sociais e políticas vividas atualmente por essas populações.

Considerações finais

É preciso destacar a necessidade de construção de outro modo de olhar sobre a diferença e a diversidade cultural indígena, a partir da perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade crítica para a construção de outras referências no repensar as práticas pedagógicas no espaço educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia da Bahia. Desse modo, a partir das diretrizes da Lei 11.645/2008, que estabelece o ensino da história e cultura indígena na escola, percebemos a necessidade do reconhecimento e valorização dos diferentes modos de vida existentes dos Povos indígenas, uma vez que estes tiveram sua história silenciada e negada pela visão eurocêntrica e colonizadora da sociedade hegemônica, na tentativa do apagamento das suas identidades culturais, com a intenção de sobrepor a cultura de uma outra sociedade/identidade colonial eurocêntrica a partir da colonialidade do poder, do ser e do saber.

Assim, refletir sobre a colonialidade e a decolonialidade com base nas epistemologias dos intelectuais da América Latina, tem implicações na mudança de atitudes e posturas críticas em relação a visão estereotipada e preconceituosa do “índio” genérico e selvagem que tem se manifestado na educação e na sociedade brasileira. Além disso, esse debate possibilitou o

repensar da história do indígena no Brasil, como um ser que vive somente no passado, dando -lhe visibilidade da sua história e sua contribuição na realidade hoje em que vive a sociedade brasileira, além de transformação da qualidade das relações étnico-raciais no processo de ensino aprendizagem em diferentes experiências no campo da educação para a diversidade étnico-racial na perspectiva das culturas indígenas, a partir da Lei 11.645/2008, para rompimento de visões estereotipadas e eurocêntricas da imagem do indígena na educação básica.

Dessa forma, a partir da perspectiva da interculturalidade crítica é possível reinventar outros modos de educação, para um repensar a partir da reestruturação da proposta curricular dos cursos de licenciaturas a fim de construir possibilidades de uma reeducação para as relações étnico-culturais nos processos de ensino aprendizagem no ambiente escolar, contribuindo para a transformação da formação sociocultural e política dos educandos e docentes, assim como permitindo o fortalecimento da implantação da Lei 11.645/2008 na escola.

Tendo em vista os estudos decoloniais desenvolvidos a partir do olhar da América Latina, vislumbra-se possibilidades de diálogos subversivos e transgressores a partir do processo de legitimação de uma pluridiversidade e pluriepistemologias nos cotidianos escolares, o que torna a concretude do redimensionamento das práticas pedagógicas dos docentes, a partir da desconstrução dos estereótipos e do mito da modernidade e colonialidade com o eurocentrismo e o pensamento eurocêntrico deslocado para a periferia em detrimento da centralidade da ciência dos povos originários.

Referências

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial

da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Colômbia: Editorial Universidad del Cauca Instituto Pensar, Universidad Javeriana.2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

COHN, Sergio (org.). **Encontros: Ailton Krenak**. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

DUSSELL, Enrique. **1492: O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Coleccin Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autnoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro. 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 03 mar. 2015.

ESCOBAR, A. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org) (2003). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso sobre as ciências”** revisitado. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? IN: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO/SESC. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Sesc, Departamento Nacional. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

KRENAK, Ailton. **O lugar onde a terra descansa**. Gráfica Imprinta/ECO RIO: Rio de Janeiro, 2000.

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

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.21-53. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Lander.rtf>

MIGNOLO, Walter. Un paradigma otro colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. In: MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. AKAL ediciones. 2002a.

_____. **Historias locales/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos y pensamiento limiar**. Belo Horizonte:UFMG. 2002b.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

_____. COLONIALIDADE O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 32 n° 94 junho. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 18.ed. Campinas: Papirus, 2016.

PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. Geografia da violência no campo brasileiro: o que dizem os dados de 2003. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 75, Outubro, p. 139-169. 2006.

_____. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.

_____. A ecologia política na América latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. **R. Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v.9, n.1, p.16-50, Jan./Jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/viewFile/1807-1384.2012v9n1p16/23002>. Acesso em: 03 fev. 2010.

MUNDURUKU, Daniel. Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou: uma reflexão sobre o ser indígena. IN: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO/SESC. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Sesc, Departamento Nacional. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: QUIJANO, Anibal (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTROGÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL Ramón (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. **Estudos Avançados** 6 (16). 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v6n16/v6n16a07.pdf>. Acesso em: 08 fev 2015.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, n° 37, pp. 4-28. 2002. Disponível em: <http://www2.marília.unesp.br/ojs5/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em: 08 fev 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Ed. Cortez. 2000.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO/SESC. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Sesc, Departamento Nacional. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

STORTTI, Marcelo Aranda; SANCHEZ, Celso. A lutas sociais que educam: processos de conflitos ambientais e a educação ambiental crítica dos pescadores tradicionais militantes da AHOMAR (RJ). **Semana da Educação Tânia Mara Tavares da Silva - Educação, Ética e Estéticas: Qual é a sua?**, 2018.

SILVA, Armelinda Borges da; SECCHI, Darci. Colonialidade e a Lei nº 11.645/2008: Desafios e Possibilidades. **RELVA**, Juara. MT, v. 4, n. 1, p. 72-88, jan./jun. 2017.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FERREIRA DA SILVA, Gilberto. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018.

Capítulo 8

Educação ambiental, bem viver e o sustentável na RESEX de canavieiras ¹

Environmental education, buen vivir and sustainable RESEX de canavieiras

*Fábio Pessoa Vieira ²
Jamille Jesus dos Santos ³
Mariana Santana Falcão Maia ⁴*

1. Introdução

Estamos imersos em um período da história, em que cada vez mais problematiza-se a respeito das relações de homens e mulheres com a natureza. Problematizações que advêm de múltiplas escalas. Seja planetária, por conta da recente pandemia da Covid-19, ou mesmo do já conhecido aquecimento global, seja em escala nacional com elevados índices de desmatamento como no bioma amazônico. Como educadores ambientais e aprendizes com outras formas de se relacionar com a natureza, algumas problematizações em especial nos interessam. Dentre elas, destacaremos as pertinentes à ideia de sustentabilidade.

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive textos, figuras e fotos nele publicadas).

² Doutor em Ciências do Ambiente (UFT). Mestre em Educação (UFBA). Graduado em Geografia (UFBA). Professor Adjunto na Faculdade de Educação (UFBA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino Filosofia e História das Ciências, e do Mestrado Profissional em Educação. Endereço: Av. Reitor Miguel Calmon, s/n – Canela - Salvador – BA. Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8433209181393882> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4803-1549> E-mail: fpvieira@ufba.br

³ Tecnóloga em Gestão Ambiental (UNIFACS). Licenciada e Bacharelanda em Ciências Biológicas (UFBA). Bolsista de Iniciação Científica nas áreas de Educação Ambiental e Bem Viver. Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2119528348905500> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9535-2970> E-mail: jamille_js@hotmail.com

⁴ Graduanda em Ciências Biológicas (UFBA). Técnica em Meio Ambiente. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/244676929755372> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6001-0946> E-mail: marifalmaia@gmail.com

Para tanto questionaremos o modelo de desenvolvimento sustentável, com base na ideia de crescimento econômico, e que surge pretensamente capaz de resolver problemas sociais, tal como o desemprego, além dos problemas ambientais, Guimarães (2006), em especial por intermédio do uso das denominadas tecnologias “limpas”.

Neste capítulo ao nos determos em possibilidades voltadas para uma Educação Ambiental, que possa ser constituída na escala do lugar e que tenha como eixo estruturante os paradigmas pós-colonial, e a fenomenologia, dando vez ao vivido, nosso objetivo é compreender o sustentável, que se delineaia contrapondo a ideia de uma unicidade de desenvolvimento sustentável.

Assim, experiências na e com a pesquisa desenvolvidas na Reserva Extrativista de Canavieiras/Bahia serão relatadas. Fizemos uso de narrativas de histórias de vida os extrativistas, que descreveram vivências. As narrativas não foram uma mera técnica de pesquisa, mas sim expressões das experiências dos extrativistas, pois compreendemos que tais descrições contribuem para a estruturação da experiência humana e das possibilidades de envolvimento com o lugar.

Como resultados temos um modo de vida, que se constitui em uma relação de envolvimento e pertencimento com o lugar, e que concede à Educação Ambiental entendimentos outros, para além de uma unicidade, sobre espaços sustentáveis.

1.1 A colonialidade do poder e a homogeneização do discurso do desenvolvimento sustentável

A colonialidade do poder, Quijano (2005) constitui a ideia de um mundo, o da modernidade, que emerge de histórias contadas por um único viés, que apagam memórias, e silenciam vozes, conforme destaca Mignolo (2005). As experiências vividas de uma diversidade de homens, mulheres e crianças que constituíam múltiplas comunidades e nações na América

Latina, ao serem caladas, silenciam, matam, exterminam múltiplos saberes e consequentemente possibilidades de aprendizados sobre relações com o mundo natural elaboradas no saber e no fazer cotidianos como atos educativos voltados para o viver.

A colonialidade do poder sustenta, no mundo da modernidade, a produção de um conhecimento homogeneizante e excludente. Antes destacamos que não pretendemos dar um olhar de afirmação ao mundo moderno-colonial, que nega o conflito que surge da diferença colonial, como destaca Mignolo (2005). A proposta é dar um olhar que aponte à colonialidade do poder, como uma estratégia que contribui, para a auto-definição do que seja a Europa e o seu consequente impacto sobre o modo de pensar e agir para além do chamado Velho-Mundo.

As bases para a consolidação do mundo da modernidade, já aponta Vieira (2017) que se estrutura na colonialidade do poder, e tiveram como pilares a colonização do chamado Novo-Mundo, em especial a nominada América Latina, com a escravização de diversos povos, sobretudo os indígenas, bem como negros sequestrados da África – continente que mais tarde passa a ser objeto espacial para a consolidação do mundo moderno-colonial. Vieira (2017) destaca, que isso ocasionou a destruição, em larga escala, das florestas destes continentes, seja para a retirada de metais preciosos como ouro e prata, seja para a implantação das monoculturas, o que deu início ao processo de espoliação da natureza em larga escala.

A espoliação passa a ganhar força com o advento da ciência da modernidade que busca homogeneizar a explicação do real, bem como acentuar a ideia de controle da natureza. Artigas (2005), expõe que no movimento de criação do método indutivo, Francis Bacon cria uma trajetória científica de domínio da natureza. Vieira (2017) expõe que o mecanicismo alicerça uma ideia de matematização da natureza, à medida que esta passa a ser vista como um imenso objeto geométrico. Assim

sendo, há a intensificação de um olhar dominador do ser humano sobre a natureza.

Com um salto no espaço tempo, chegamos aos debates ambientais, decorrentes do modelo de controle do natural, em escala global que passaram a ocorrer, após o fim da Segunda Guerra Mundial.

A preocupação com o ‘meio-ambiente’ aparece, internacionalmente, de forma mais explícita na Conferência Científica da ONU – Sobre Conservação e Utilização de Recursos Naturais (UNSCCUR-1949- Nova York) com a proposta de adequar os recursos naturais que possam atender as exigências crescentes da produção e descobrir novos recursos com pesquisas científicas. A ideia central é o domínio da natureza por meio do avanço técnico/científico, considerado ‘neutro’ (RODRIGUES, 2006, s.p).

Assim, com o objetivo de manter a estrutura de adequar a natureza à uma lógica de utilizar os elementos que a compõem para manutenção de um modelo desenvolvimentista, surge o conceito de desenvolvimento sustentável. Criado pela Organização das Nações Unidas e que se encontra presente na obra *Nosso Futuro Comum* (1991), o desenvolvimento sustentável é “[...] aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer as possibilidades das gerações futuras atenderem suas próprias necessidades” (COMISSÃO MUNDIAL DO MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991.p.09).

Este conceito desenvolvimentista, centrado em crescimento econômico e que surge pretensamente capaz de resolver os problemas sociais, tal como o desemprego, e ambientais, em especial por intermédio do uso das denominadas tecnologias “limpas”, Guimarães (2006), constitui-se em uma racionalidade econômica que, em uma lógica global, inviabiliza possibilidades de envolvimento com a natureza a partir de uma diversidade de culturas e de outros processos de significação que emerge do envolvimento com o lugar.

Assim, Vieira (2017), expõe que esta racionalidade é necessária ser apresentada na atual conjuntura social, para que se possa compreender que a lógica produtivista retira as possibilidades de enraizamento com a Terra e com o lugar.

1.2 A Educação Ambiental e outras possibilidades do sustentável

Ao buscar entendermos como a ideia de desenvolvimento sustentável se apresenta na Educação Ambiental, é importante conhecermos que esta passa a se constituir centrada nas concepções conservacionista e pragmático. Tais concepções se pautam em uma perspectiva, que a criação de “bons” hábitos nos humanos de maneira individualista para com a natureza, e as inserções de novas tecnologias são suficientes para solucionar a degradação ambiental.

Fazemos uma leitura, da existência de um erro na ideia de que novas técnicas solucionarão os problemas ambientais. Vieira (2017) destaca que as técnicas cada vez mais submetem os seres humanos a comportamentos previsíveis, por conta de uma racionalidade econômica que subjuga os lugares a uma lógica dominante e global, impossibilitando que um dos maiores expoentes do paradigma da modernidade, a crença da tecnologia como panaceia possa nos permitir construir outra trajetória de relação com a natureza, uma vez que, como destaca Vieira, (2017) o uso das tecnologias – que em uma sociedade capitalista está a serviço do aumento da produtividade e, conseqüentemente, do lucro – é o responsável por um viés de dominação e de conquista da natureza.

Isso nos coloca em uma condição de ficarmos retidos em uma armadilha paradigmática, (GUIMARÃES, 2006), na Educação Ambiental. Ficamos aprisionados, na Educação Ambiental, em uma racionalidade hegemônica fragmentária, simplista que reduz a realidade, e que se fundamenta em uma lógica que põe em pares opostos, elementos que

intrinsecamente estão amalgamados na teia da vida, como natureza, cultura, ser humano.

Na busca, por uma Educação Ambiental, que possa romper com a ideia de unicidade de um sustentável baseado em uma lógica desenvolvimentista, apresentando a ideia do envolvimento ambiental. Esta busca se opor a ideia de como a relação ser humano-natureza é centrada no mundo moderno-colonial, que tem como base a não inclusão, o não comprometimento, com o ambiente, criando condições para a degradação vigente na sociedade atual, a partir de um desenvolvimento que nega as subjetividades e o pertencimento com o lugar, com a natureza.

Vieira (2020), propõe que educadores e educadoras ambientais estejam abertos para que possibilidades de outras trajetórias sustentáveis façam parte do seu repertório na Educação Ambiental.

Assim, sustenta que essa abertura perpassa pela noção de envolvimento ambiental. Esta é constituída por alguns pilares existentes nos modos de vida de comunidades tradicionais, em que emerge um sustentável que se realiza no vivido. Estes pilares são: a autossuficiência, pensada como um sustento em busca de uma dignidade; a conservação ambiental, que se efetiva a partir de uma resistência em defesa do ambiente, pois só com este ambiente é possível construir sua cultura; a solidariedade de cada um para com a natureza e para com os próprios humanos e que se realiza de maneira horizontal entre estes pares; e a justiça social, que se assenta em uma luta pelo direito de uso do território (VIEIRA, 2020, p. 268).

Logo compreendemos que com a perspectiva do envolvimento ambiental há uma relação de intimidade e afetividade com o lugar, que cria condições para que um novo paradigma na Educação Ambiental se assente.

Inquietações como pesquisadores e compreensões possibilitadas por leituras decoloniais direcionam para considerar que a Educação Ambiental

tenha em sua constituição epistemológica e axiológica, o entendimento de que a sociedade não é uma e que, portanto, há uma diversidade de possibilidades de relações do ser humano para com a natureza em uma realidade complexa que extrapola os ideais de um modelo de desenvolvimento sustentável. Uma Educação Ambiental que tenha o lugar como alicerce epistêmico propiciando um conhecimento, produzido pelos locais cujo asento seja o enraizamento e a sensação de pertencimento com a qual os sujeitos possuem com a natureza.

1.3 Lugar e racionalidade ambiental:

O lugar mais do que um conceito central ou uma abstração, “[...] se refere à mundanidade de nosso cotidiano, e por isso ele é fundamental quando pensamos o ser-no-mundo e a existência”, Marandola Júnior (2014, p. 230). É um espaço que se constitui a partir de uma vivência e significação, pertencimento e envolvimento, tal qual enfatiza Relph (1979, p. 17): “Não se refere a objetos e atributos das localizações, mas a tipo de experiência e envolvimento com o mundo, à necessidade de raízes e de segurança”.

É com essa ideia de lugar que estamos apoiados, ontologicamente, nas vivências, no pertencimento e no enraizamento que homens e mulheres possuem com o seu território. Um apoio que se dá a partir da relação ecológica e imbricada entre humanos e outros elementos presentes no ambiente.

Com a perspectiva de lugar destacada trazemos uma racionalidade ambiental pautada na economia ecológica em comunidades tradicionais. Esta racionalidade é proposta por Leff (2006) e permite as transformações e atualizações na produção do conhecimento ao mobilizar um conjunto de saberes técnicos e práticos associados ao reconhecimento e na valorização dos elementos que compõem o natural. Assim, isto é o que dará o suporte

de como a sustentabilidade se realiza, a partir dos modos de vidas de uma diversidade de comunidades tradicionais existentes, para além do mundo da sociedade moderna-colonial.

Entendemos que racionalidade ambiental se conforma em um processo social que passa pela produção de novos conceitos e conhecimentos que emergem como um projeto social de resposta a uma racionalidade economicista, e apoia-se mais na legitimação de seus valores, como economias autônomas, da pluralidade étnica, e de processos democráticos de tomadas de poder.

Com esta racionalidade emerge uma diversidade de pedagogias que reconhecem as multiplicidades de experiências vividas por cada ser, em âmbito coletivo, como bem aponta Arroyo (2014): “Outros saberes de experiências feitos nessa pluralidade de sujeitos que disputam as instituições do conhecimento. Reconhecer esses Outros Sujeitos pressiona por Outras Pedagogias” (2014, p. 223).

Assim, na racionalidade ambiental, a sustentabilidade é vivida, pautada e construída a partir das experiências sejam individuais sejam coletivas e que só são possíveis em uma rede de saberes e pedagogias plurais.

2. O bem viver como uma postura para outros sustentáveis

Após o entendimento que o desenvolvimento sustentável é um conceito criado por um modelo de sociedade que não leva em consideração os diversos saberes, singularidades, lugares e potencialidades de envolvimento e pertencimento com a Terra, apresentaremos algumas possibilidades de sustentabilidades, constituídas em um Bem Viver.

Compreendemos que os problemas ambientais que a sociedade atual tem se deparado há alguns anos, estão diretamente relacionados com a forma como percebemos a natureza e a maneira como nos relacionamos

com ela. Com a colonização intensificou-se a extração da terra de tudo o que é considerado como útil para o desenvolvimento da sociedade e fortalecimento de um modelo de economia. É dado em troca despejos de efluentes contaminados, depósitos de resíduos que levarão anos para se decompor, grandes áreas de florestas derrubadas, dentre outros efeitos negativos na Terra.

Com o intuito de tentar amenizar esses impactos sem ter que parar com os avanços tecnológicos, cunhou-se o conceito de desenvolvimento sustentável, já apontado, que nada mais é, do que uma falsa solução para um problema que necessita de aprendizagens com outros saberes para além do constituído de maneira hegemônica.

E diversos destes outros modos de vidas estão contidos no Bem Viver que se trata de uma postura filosófica, de povos originários da América Latina com nome de *sumak kawsay*, e que advém das tradições indígenas que se distancia de conceitos ocidentais que concebem o surgimento da vida política a partir de uma ruptura inicial ou da separação ontológica em relação à natureza, em períodos anteriores ao surgimento do mundo moderno-colonial (ACOSTA, 2016).

Tortosa (2009), expõe que o Bem Viver é originado do vocabulário de povos marginalizados, excluídos e cuja língua era considerada inferior, primitiva. Bem Viver erigido em modos de se expressar no mundo, por intermédio de uma conexão de um envolvimento com a Terra, que revela uma unidade comum para com toda a forma de vida presente no natural e que emergiram:

de grupos tradicionalmente marginalizados, excluídos, explorados e até mesmo dizimados. São propostas invisibilizadas por muito tempo, que agora convidam a romper radicalmente com conceitos assumidos como indiscutíveis. Estas visões pós-desenvolvimentistas superam as correntes heterodoxas, que na realidade miravam a “desenvolvimentos alternativos”, quando é cada

vez mais necessário criar “alternativas de desenvolvimento”. É disso que se trata o Bem Viver. (ACOSTA, 2016, p. 70).

Nas leituras e releituras com Tortosa (2009), Acosta (2016), Krenak (2020), Porto-Gonçalves (2013), Leff (2006), Santos (2010), dentre outros, aprendemos que as comunidades originárias possuem um envolvimento e pertencimento para com a natureza. Para elas, a natureza é tudo que há, é o que os conecta com a Terra, com a vida. Acosta (2016) discute a potência existente nos saberes tradicionais e enfatiza a importância de recuperar a cosmovisão dos povos autóctones. Ainda afirma que as propostas do Bem Viver foram invisibilizadas por muito tempo, mas agora convidam a romper radicalmente com conceitos assumidos como indiscutíveis.

Ailton Krenak (2020), dialoga sobre como o povo Krenak se comunica e percebe o rio e as montanhas que compõem seu território. Esse modo de vida no qual se respeita a natureza e considera-a como integrante de sua família permite uma convivência equilibrada, na qual é possível viver, sem ter que extrair dela tudo que possa acumular um valor comercial.

A forma como o mundo moderno-colonial vem se mantendo não permite uma relação equilibrada com a natureza e a individualidade vem repercutindo em distintos impactos ambientais. É urgente o rompimento com o modo capitalista de produção, distribuição e consumo onde são valorizados o acúmulo de bens e o crescimento material infinito.

O Bem Viver rompe igualmente com as lógicas antropocêntricas do capitalismo enquanto civilização dominante e com os diversos socialismos reais que existiram até agora (ACOSTA, 2016, p. 90), ao propor uma mudança de perspectiva, na qual considera o conhecimento ancestral, valoriza as relações comunitárias e o que é diverso, desconsiderando as ideias eurocêntricas.

Em entrevista à Revista do Instituto Humanitas Unisinos, Pablo Dávalos (2010, p. 7) fala sobre a forma alternativa de resistência e mobilização:

A noção do *Sumak Kawsay* quer tornar a sociedade responsável pela maneira através qual produz e reproduz suas condições de existência, a partir de uma lógica marcada pela ética, na qual as situações particulares formam o interesse geral, e o bem-estar de uma pessoa não se constrói sobre os demais, mas sim baseado no respeito aos outros [...].”

Segundo Ibáñez (2016, p. 4) “O foco do Bem Viver é no ancestral colocado no presente, que constrói, cria o que vem. A possibilidade de transformação fundamentalmente a partir do existente, das nossas práticas de hoje que trazem e contém o ancestral”. Desta forma faz-se necessário valorizar o conhecimento acumulado ao longo do tempo e compreender a diversidade de cada lugar.

Assim na gestão e nas vivências em seus territórios, entendemos que os povos latinos que constituem o Bem Viver permitem a reelaboração de conceitos e noções amplamente difundidas na Educação Ambiental, em especial a ideia do que seja o sustentável.

É com o Bem Viver que entendemos ser possível, questionar a linha da vida, dos que construíram e dos que mantêm o mundo moderno colonial, como uma reta do tempo que vai do atrasado ao moderno, do subdesenvolvido ao desenvolvido. Com o Bem Viver é possível reconstruir a ideia do que é sustentável, tendo como elementos a diversidade de códigos e de representações do vivido em relação ao natural, em suas práticas cotidianas.

Com o Bem Viver, entendemos também, ser necessário aprender com as experiências e lições das comunidades que vivenciam este modo, esta filosofia de vida, e que constituem um mundo marginalizado, mas, que são

detentoras de sabedorias e conhecimentos para gerir o território em uma relação de respeito e empatia com todas as formas de vida.

É assim, constituídos em um Bem Viver, que traremos os saberes de comunidades pesqueiras presentes em uma reserva extrativista, no sul da Bahia.

3 Trilhas de um bem viver na resex de canavieiras

O *locus* empírico para a observação de um outro sustentável foi a reserva extrativista de Canavieiras, que de acordo com o seu decreto de criação, “[...] tem por objetivo proteger os meios de vida e a cultura da população extrativista residente na área de sua abrangência e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade” (BRASIL, 2006, art.2º). Neste território os extrativistas, são pescadores e marisqueiras que fornecem uma diversidade de peixes e mariscos, como o camarão, o robalo, a tainha, o caranguejo, siris, sururus, pescada, entre diversos outros, permitindo uma real conservação da sociobiodiversidade, em um movimento autônomo que visa à autossuficiência de sua comunidade.

Com os comunitários da RESEX buscamos compreender como que o Bem Viver “[...] essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a natureza” (ACOSTA, 2016, p. 24), se realiza, este que por sua vez estrutura um sustentável para o debate na Educação Ambiental.

Fizemos uso das descrições, não como uma simples técnica de pesquisa. Utilizamos estas, como uma expressão das experiências dos pescadores e pescadoras, compreendendo que tais descrições contribuem para a estruturação da experiência humana.

A escolha de uma reserva extrativista para compreender o sustentável, é por acreditar que referente às atividades econômicas, as atividades primeiras de relação do ser humano com a natureza, tal como a atividade

pesqueira, permitem um maior envolvimento com o ambiente, a partir de uma territorialização de determinada área, utilizada por populações tradicionais.

Fizemos uso da história oral, pois de acordo com Matos e Senna (2011, p. 107) ao ser um método e uma prática de campo de conhecimento histórico “[...] reconhece que as trajetórias dos indivíduos e dos grupos merecem serem ouvidas, também as especificidades de cada sociedade devem ser conhecidas e respeitadas”. A história oral busca registrar as vivências, dos sujeitos que compartilham a sua memória, sendo assim, propiciando um conhecimento rico do vivido. Por conseguinte, a história oral pode ser entendida como:

“[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1990, p. 52).

À medida que o/a narrador/a contou a sua história criou condições, para que pudéssemos compreender os significados existentes nessa narrativa e possa, e conseqüentemente as mais diversas concepções de sustentabilidade, do outro, a partir da intersubjetividade, pois como destaca Souza (2013, p. 40) “[...] compartilhamos de uma mesma estrutura, a estrutura transcendental, o que faz como que todos os indivíduos possam perceber, sentir, pensar, lembrar e imaginar segundo um mecanismo semelhante [...]”.

Ao trabalhar com a técnica da narrativa, a pergunta norteadora, coaduna com essa técnica ao solicitar que os porta-vozes narrem “A partir de

suas experiências com o lugar diga o que você entende por um ambiente sustentável”.

Os extrativistas que colaboraram com suas descrições, foram mais do que sujeitos que permitiram o projeto acontecer. São porta-vozes dos saberes de povos e comunidades tradicionais que possuem um modo de vida alicerçado em um envolvimento ambiental, e que em uma relação solidária buscam autossuficiência e justiça social que repercutam em uma conservação ambiental.

Para termos o descrito pelos extrativistas, realizamos três saídas de campo, entre setembro e dezembro de 2019. Após, o campo e as entrevistas fizemos as transcrições das narrativas, dos pescadores e marisqueiras da RESEX de Canavieiras.

Por conta da pandemia da Covid-19 tivemos de interromper as atividades de campo, mas, não deixamos de estarmos presentes para aprendermos com os pescadores e marisqueiras. Seja, por intermédio da participação no curso de formação do Projeto Político Pedagógico em Educação Ambiental da referida RESEX, por fazermos parte da Câmara Temática de Comunicação e Educação Ambiental mas sobretudo por conta de nossa implicação com outra pesquisa que vem sendo realizada com comunidades pesqueiras, no litoral do Nordeste e que visa identificar os impactos do crime do derramamento do óleo no litoral do Nordeste, que se iniciou em 2019. Pudemos acompanhar estes momentos e a partir do que os entrevistados contavam sobre o que foi realizado por eles a para a defesa do ambiente, foi possível perceber o Bem Viver em suas ações como a gestão do território, trabalho coletivo, respeito ao conhecimento ancestral e relação de simbiose para com o ambiente.

Apresentaremos alguns trechos das entrevistas que realizamos. Inicialmente é enfatizada a importância da união da comunidade para a resolução dos problemas, em especial da chegada do petróleo na costa.

Toda a articulação dos líderes junto aos órgãos públicos para solicitação de equipamentos foi importante para a realização da tarefa. No trecho da entrevista com uma comunitária que aqui chamaremos de AMEX, integrante da comunidade de Puxim do Sul, realizada em 2020, fica destacada a união

Nós reunimos forças! Isso ficou uma coisa marcante. Outra coisa foi ver a sensibilidade das pessoas. Naquele momento muita tristeza. Imaginar que (o petróleo) poderia ter entrado no manguezal e agente perder nossa atividade e ficar por um bom tempo sem conseguir exercer nossa atividade, sem sustento (AMEX, trecho da descrição sobre o impacto do crime do petróleo iniciado em 2019, gravada no dia 12 de dezembro de 2020).

Outro aspecto importante que deve ser ressaltado é o papel de destaque das mulheres. Neste caso, quando estas não estavam a frente do planejamento das ações, atuavam no apoio, arrecadando alimentos e preparando a comida para possibilitar a realização do trabalho pelas pessoas.

Antes a gente não via o potencial das mulheres, das pescadoras, né?! Que é ter essa garra de ir com tudo pra ver as praias limpas, não deixar o petróleo entrar no manguezal, e isso foi devido à nossa luta, nosso empenho. A gente não ficou esperando o ICMBio, esperando os órgãos (AMEX, trecho da descrição sobre o impacto do crime do petróleo iniciado em 2019, gravada no dia 12 de dezembro de 2020)

Canavieiras teve sua economia abalada em função da queda nas vendas dos pescados. As marisqueiras, pescadoras e pescadores, em muitos momentos, tiveram que escolher entre trabalhar para alimentar a família ou ajudar nas ações de contenção do petróleo. “Ou você pescava, ou você ia limpar” (AMEX, trecho da descrição sobre o impacto do crime do petróleo iniciado em 2019, gravada no dia 12 de dezembro de 2020).

Falsas notícias veiculadas, sobretudo por meio de aplicativos como o WhatsApp, acentuaram o problema. Assim, os comunitários buscaram desenvolver uma economia solidária, na qual cada um levava produtos originados de seu trabalho para trocar por outro produto oferecido na Feira Solidária. Este tipo de ação está diretamente relacionado com o Bem Viver que discute sobre senso de coletividade e a importância da autonomia dos pequenos produtores, além de enfatizar a economia familiar.

As pescadoras, pescadores e marisqueiras apresentaram um conhecimento próprio da movimentação das marés o que a possibilitava saber os melhores momentos para agora, com relação as ações de coleta e contenção do petróleo: “A maré de lançamento, a maré grande era a que a correnteza trazia mais óleo pra praia. [...] Ela sobe muito e a velocidade é maior” (AMEX, trecho da descrição sobre o impacto do crime do petróleo iniciado em 2019, gravada no dia 12 de dezembro de 2020).

Santos (2003, p. 42) fala sobre as solidariedades preexistentes. As solidariedades horizontais que “refaziam-se historicamente a partir de um debate interno, levando a ajustes inspirados na vontade de reconstruir, em novos termos, a própria solidariedade horizontal”. Este tipo de solidariedade foi visto na Reserva Extrativista de Canavieiras enquanto as pessoas da comunidade se ajudavam e trabalhavam em conjunto para o bem do coletivo, tanto na limpeza das praias, quanto na troca de alimentos na feira solidária, com o objetivo de restabelecer o equilíbrio do local.

Equilíbrio que é vivido pelos extrativistas, em que sua resistência, autonomia e solidariedade são elementos na busca por uma melhor qualidade de vida, que se efetiva em um Bem Viver.

Porque nós não quer enricar, nós quer ter vida. Nós quer viver bem, dormir bem, acordar bem, esse negócio de acordar e dizer assim, hoje me dia nós pode almoçar um peixe saudável. (Guaiaumum, trecho da descrição sobre a história da Resex de Canavieiras, gravada no dia 17 de dezembro de 2019)

Ainda com Guaiamum aprendemos como conservar o ambiente local, em especial, o mangue que permite muito da relação de pertencimento e enraizamento dos pescadores com a RESEX de Canavieiras.

e a gente tem esse cuidado de mata encostada no manguezal, nas costas do mangue, porque é a proteção do manguezal, porque se não tem a mata ciliar, sinceramente, a gente perde o nosso equilíbrio” (Guaiamum, trecho da descrição sobre conservação do manguezal, gravada no dia 12 de dezembro de 2019)

O conhecimento adquirido com a experiência, no pertencimento e no enraizamento é constituído de maneira intergeracional, como bem descreve Guaiamun: *“Meus pais, eles ensinavam muito isso. Não roce a área aonde que pode não ter utilidade pra você, mas sim para o ecossistema”* (Guaiamum, trecho da descrição sobre conservação do manguezal, gravada no dia 12 de dezembro de 2019).

As relações constituídas com o lugar alicerçam a sustentabilidade que contém os elementos humanos e não humanos presente no território. É a partir do Bem Viver que a sustentabilidade vivida é construída no cotidiano das comunidades tradicionais.

É com comunitários da RESEX de Canavieiras, que tem o Bem Viver como uma filosofia de vida, de envolvimento com ambiente e que representam culturas que sobreviveram ao epistemicídio na América latina, que vejo a Educação Ambiental com possibilidade de ampliar no seu repertório o que é um espaço sustentável. Por isso, é importante aprender com as experiências e lições de comunidades, como a de Canavieiras, que constituem um mundo marginalizado, mas, que são detentoras de modos de vida que gerem o ambiente em uma relação de respeito e empatia com as formas de vida.

Considerações finais

É com o seu modo de vida, e a multiplicidade de saberes que extrativistas, da RESEX de Canavieiras, que ao se envolverem com a Terra em uma relação vivida alicerçam seu sustentável, por intermédio de trilhas delineadas em um Bem Viver. Buscamos apresentar um sustentável alicerçado no envolvimento ambiental ao relatar vivências e aprendizagens que tivemos com um pescador e uma liderança comunitária desta RESEX.

O intuito é possibilitar que a o sustentável da RESEX de Canavieiras faça parte da construção de uma Educação Ambiental dialógica, e que esta Educação possa se opor à uma lógica da sociedade moderna colonial e da ideia de unicidade, de verdade absoluta de um desenvolvimento sustentável.

Para romper com a estrutura de unicidade do sustentável apresentamos como a colonialidade do poder se constitui e interfere nos processos voltados à Educação Ambiental. Para contrapor à colonialidade trouxemos o envolvimento ambiental com o intuito de assumir pluralidade e diversidades de formas de ser no mundo e que direciona para compreender a existência de múltiplas possibilidades de sermos sustentável no mundo.

Em um processo de resistência e com suas territorialidades é que comunidades tradicionais, tal qual a de Canavieiras, revelam ao mesmo tempo um mundo colonizado em que historicamente tiveram seus saberes subjugados, mas também atividades que permitem ampliar o repertório vivido de quem se permitir a partir de um movimento de abertura conhecer outras trilhas sustentáveis.

A abertura que passa pela desconstrução epistêmica de um discurso unitário de um mundo colonial e se materializa em nossas ações cotidianas a partir da disponibilidade e o respeito de querer aprender com outras racionalidades.

Assim, é com a filosofia de vida do Bem Viver presente em uma comunidade tradicional e, que se realiza em um modo de vida pautada em um envolvimento com o ambiente, que entendemos termos uma possibilidade de sustentabilidade já existente no mundo.

Por isso, para mais aprendizados com outras formas de se relacionar com o ambiente, e de aprendermos outros sustentáveis, defendemos mais aberturas epistemológicas tendo como ponto de partida a ampliação de nossos olhares.

Olhares que consigam mais do que ver e enxergar, mas, sobretudo, perceber sustentabilidades que se alicerçam em modos de vida que apresentam conhecimentos constituídos, com o vivido. São modos de vida plurais, que se realizam em um movimento íntimo e de envolvimento com o lugar, pensado como um espaço de pertencimento e que trazem para o debate saberes historicamente subjugados pelo mundo da colonialidade.

E é com o seu modo de vida, com suas vivências que se realizam em um pertencimento com o lugar, que homens e mulheres da RESEX de Canavieiras, trilharam um sustentável que se manifesta a partir de suas práticas sociais. Viver com e na RESEX é mais do que uma mera necessidade econômica é uma relação ecológica que se alicerça no envolvimento ambiental.

Referências

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos / Alberto Acosta; tradução de Tadeu Breda. – São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264 p.
- ALBERTI, Verena. História oral: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990. CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARTIGAS, Mariano. **Filosofia da Natureza**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Lúlio, 2005.

BRASIL. Decreto nº 4.340, de 05 de junho de 2006. Dispõe sobre a criação da Reserva Extrativista de Canavieiras, localizada nos Municípios de Canavieiras, Belmonte e Una, Estado da Bahia, e dá outras providências.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro Comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

DÁVALOS, Pablo. **Sumak Kawsay**: uma forma alternativa de resistência e mobilização. Revista do Instituto Humanitas Unisinos., ed 340 , p. 5-13 agosto, 2010.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B; LEROY, J. P. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

IBÁÑEZ, Mário Rodriguez. **Conversatório sobre o Bem Viver**: Desafios do fazer político em nosso tempo. Ponto de Debate, n.04. p. 12, janeiro, 2016.

KRENAK, Ailton. **A Vida não é útil**. Campanha das Letras. Editora. 2020, p. 128. Editora schwarcz s.a.?

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Campanha das Letras. 2 ed 2019, p. 104.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARANDOLA Jr, Eduardo. Lugar Enquanto Circunstancialidade In: MARANDOLA Jr Eduardo, HOLZER Wherther, OLIVEIRA Livia de (Orgs). **Qual o espaço do lugar?:** geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, p.227-247, 2014.

MATOS, Júlia Silveira.; SENNA Adriana. Kivanski. História oral como fonte: problemas e métodos. **Historiæ**. Rio Grande, vol 2, n.1, p.95-108, 2011.

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

PORTO-GONÇALVES, Carlos Wálter. **A Globalização da natureza e a natureza da globalização**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. AS. 2009. P. 73 – 118.

RELPH, Edward. As Bases Fenomenológicas da Geografia. **Geografia**. Rio Claro, v.4, n.7, p.1-25, 1979.

RODRIGUES, Arlete Moyses. Desenvolvimento Sustentável dos conflitos de classes para o conflito de gerações. SILVA, Jose Borchacchiolo da, LIMA Luiz Cruz, DANTAS Eustogio Wanderlei. **Panorama da Geografia Brasileira**. São Paulo: Annablume, p.77-100, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

SOUZA, Lucas Barbosa e Souza. Percepção Ambiental e a Fenomenologia de Husserl. In: SILVA V. C., CORCÍNIO JUNIOR G. F. (Orgs). **Natureza e representações imaginárias**. Curitiba, Appris, 2013.

TORTOSA, J.M. **Sumak Kawsay, Suma Kamaña, Buen Vivir**. Fundación Carolina, Madrid, 2009.

VIEIRA, Fábio Pessoa. **Envolvimento e Educação Ambiental com as quebradeiras de coco**: Um caminho sustentável na reserva extrativista do Extremo Norte do Tocantins. 2017, 199p. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017.

_____. Educação Ambiental para além da pandemia: aprendizados decoloniais com outras comunidades e com outras pedagogias. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 4, p. 259-278, ago. 2020.

Capítulo 9

Educação indígena e memória: um ensaio a partir de um projeto educativo durante a COVID-19¹

*Indigenous education and memory: a essay report
from an educational project during COVID-19*

*Samir Perez Mortada²
Thelma Lima Cunha Ramos³*

1 Introdução

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana e uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro (WEIL, 1982, p. 175).

A importância da memória é reconhecida há tempos no campo das ciências humanas. Weil (1982), filósofa francesa estudiosa da condição operária, identifica na relação com o passado elemento fundamental de resistência, de organização, enraizamento individual e coletivo. Para que uma pessoa se reconheça em sua coletividade e a si mesma como

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive textos, figuras e imagens nele publicadas).

² Doutor em Psicologia Social (USP). Mestre em Psicologia Social (USP). Graduado em Psicologia (USP). Docente do IFBA. E-mail: spmortada@gmail.com. Membro do Grupo de Pesquisa GPET. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9808722694863002>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0338-1075>. Endereço: r. Dr. João Pondé, 162 – Ap. 302. Ed. Leonardo. Salvador/BA.

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestra em Educação (UFAM). Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM). Graduação em Pedagogia (FAED). Docente do IFBA. Membro do Grupo de Pesquisa Reexistência. E-mail: tlramos.ifba@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6926143895894901>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1444-9522>. Endereço: R. dos Bandeirantes, n. 720 – Ap. 608, Torre Pacífico, Residencial Brotas Plus. Salvador/BA.

pertencente a esta e à sua cultura, é condição imprescindível a relação com o tempo pregresso, com a memória, que localiza o presente e delinea as perspectivas do futuro.

Para refletir sobre a experiência formativa indígena, a relação entre enraizamento e memória torna-se imprescindível, bem como compreender a importância psicossocial da memória. Cabe, portanto, recorrer aqui aos trabalhos pioneiros de Bosi (1994), tanto em seu objeto de estudo quanto em relação ao método (BOSI, 2003). Tradutora de Weil (1982), a autora nos ensina os poderes e a centralidade da relação do sujeito e das comunidades com seu passado.

Ecléa fundamenta sua concepção de memória em duas referências centrais. A primeira é Bergson (2006), para quem percepção e lembrança são dois atos que se penetram sempre, trocam algo de suas substâncias e não existem isoladamente no mundo concreto. A percepção precisa do passado, que de algum modo se conservou no sujeito.

O passado não atua sobre nós de maneira homogênea. Construimos esquemas de comportamento, que são a memória-hábito, necessária para a vida, mas via pela qual o sujeito se aprisiona nos esquemas e convenções sociais. É responsável pelo nosso adestramento cultural, adquirida pelo esforço da repetição.

Mas existem outras lembranças, independentes, que frequentemente entram em conflito com a memória-hábito. A lembrança pura traz um momento único da vida. Tem caráter evocativo, não repetitivo, assim como a matéria que tantas vezes origina o sonho e a poesia.

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturado com as percepções imediatas, como também empurra, “descola” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 2003, p. 36).

Com Bergson (2006), estabelecemos então uma compreensão dialética entre memória e percepção. Ambas não existem em estado puro, cabendo ao sujeito trabalhar na tensão entre as pressões e determinações do presente e suas lembranças.

Outra referência da autora é Halbwachs (2006), que estabelece com Bergson (2006) um contraponto. Psicólogo se inspiração durkheimiana, referência inaugural e central nos estudos da memória, sinaliza a relação entre a evocação e o contexto social: como este seleciona, restringe, fortalece ou enfraquece a memória dos indivíduos. Diferente de Bergson (2006), para Halbwachs (2006) a memória individual tem sua existência na medida em que é sustentada pelo grupo. Halbwachs (2006) relativiza o princípio bergsoniano de que o passado se conserva no espírito de maneira livre, autônoma. O sociólogo ressalta o papel da vida atual do sujeito no desencadeamento da memória: “Se lembramos, é porque os outros, a situação presente nos faz lembrar” (BOSI, 1994, p. 54).

Benjamin (1994) é também referência central nos trabalhos de Ecléa, bem como para a compreensão do trabalho narrativo. A narrativa é fortemente ancorada em uma experiência coletiva, tanto pregressa como presente. Nessa espécie de artesanato, o narrador trabalha as lembranças e as transmite para um ouvinte interessado em preservar tal experiência, pois se reconhece nela

a narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, com a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Benjamin (1994) relaciona a narrativa com o reconhecimento da autoridade. Entre o ouvinte e o narrador, há o reconhecimento de pertença a uma comunidade, de seus tesouros partilhados no tempo. O narrador representa essa autoridade e navega pelo tempo, o constrói transitando entre diferentes períodos e volta para o presente. O ouvinte não quer que a narrativa se perca no tempo: é sua herança.

As comunidades originárias do Brasil (ou Pindorama) têm sido secularmente atacadas pelo colonizador ocidental. A barbárie cometida durante a colonização americana ceifou milhões de vidas. No Brasil, estima-se que havia seis milhões de índios quando da chegada dos portugueses e espanhóis. E diversas foram as maneiras pelas quais as nações indígenas foram submetidas. Pela guerra, por doenças adquiridas, ou deliberadamente provocadas pelo colonizador, com a distribuição de roupas contaminadas; ou pela assimilação forçada a través das missões. Até o século XIX, verdadeiras guerras contra as populações indígenas foram travadas, sendo substituídas posteriormente por empreitadas privadas. A partir de então, com a anuência e eventualmente colaboração do Estado, o extermínio foi realizado por jagunços, capangas contratados a serviço de ruralistas (GOMES, 2012)

O apagamento da memória fez parte deste projeto etnocida. Não raro, os indígenas de diferentes povos tiveram que negar suas tradições, assumirem-se como caboclos (índios dóceis), para não morrerem. Nunca deixaram de lutar contra essa barbárie. Em especial, preservaram a duras penas suas tradições. Lutam, ainda hoje, pela preservação de seus hábitos, sua religião, suas formas de vida e de compreensão do mundo, contra a avassaladora pressão econômica e cultural do capitalismo. São a fronteira do meio ambiente frente às pressões da sociedade. Nas árvores, nas montanhas, nos recursos minerais vistos como commodities, enxergam vida, parentes, a si mesmos, e não propriedades (KRENAK, 2019).

Sociedades de forte tradição oral, destaca-se aí o papel e a valorização dos anciões, sempre lembrados e valorizados. Em tempos de COVID, muitos se foram, tornara-se “encantados”.

Destaco aqui relato de Mayá Tupinambá em “Memórias da mãe terra” (PANKARAU, MARTINS E TAVARES; 2014, p. 18-19), um dos exemplos da presença da memória para a resistência e a vida dos povos indígenas:

Sabemos como é nosso território porque nossos antepassados nos disseram. (...) No subsolo estão guardados muitos antepassados em “igaçabas” - grandes potes de barro onde enterrávamos nossos mortos. Machados de pedras, panelas, pontas de flechas de osso... Tudo isso está enterrado na terra e segue vivo na nossa memória. Cada camada de terra tem uma história registrada e preservar nosso território corresponde assegurar a Memória da Mãe Terra. Defendemos nosso território porque nele estão os registros de nossa cultura. Pela Memória da Mãe Terra sabemos onde plantar as roças, como caçar cada animal e como se relacionar com cada peixe. Cada povo tem sua Memória da Mãe Terra. Em cada ecossistema há um acervo da sabedoria nativa sobre a relação com a natureza e nossas culturas e vivências atravessando os tempos históricos.

A memória localiza, orienta o indivíduo e seu grupo social. Ela sinaliza possibilidades para o futuro que já eram vislumbradas pelo passado, mas que foram suprimidas. A memória vitaliza o passado, expõe suas heranças e faz com que nos posicionemos no presente. Pois,

a memória deixa de ter um caráter de restauração e passa a ser memória geradora do futuro. A nostalgia revela sua outra face: a crítica da sociedade atual e o desejo de que o presente e o futuro nos devolvam alguma coisa preciosa que foi perdida (BOSI, 2003c, p. 66-67).

A memória pode resistir à ideologia e ao estereótipo, compondo ou pelo menos sinalizando outros caminhos possíveis, indicando promessas

do passado não realizadas e que não confirmam a versão dos vencedores. A memória dos oprimidos não é mera nostalgia ou passadismo como uma leitura reacionária poderia considerar. Ela repõe possibilidades não cumpridas, impedidas por relações de dominação.

Sob perspectiva política mais ampla, tem ganhado força a luta pela memória, o reconhecimento desta em seu caráter identitário e politizador, enquanto direito individual e dos povos (VAZQUEZ, 2001). Vemos os movimentos sociais mais sensíveis e preocupados com suas memórias (MST, 2021; CENTRO DE MEMÓRIA SINDICAL, 2016; UNE, 2016). Daí a luta pelos monumentos, nomes de ruas, de escolas, praças, temas que potencializam aquilo que acontece. No caso dos mortos e desaparecidos durante a Ditadura Militar, muitas iniciativas foram tomadas para incluir entre as ações de reparação o direito à memória. Para tais iniciativas, foi fundamental o trabalho de produzir e registrar as memórias dos militantes e do que viveram durante a barbárie protagonizada pelos órgãos da repressão (ALVEZ, 1966; BEZERRA, 1980; CABRAL, 1993; COSTA, 1980; TAVARES, 2005).

Durante o contexto deste projeto, vale lembrança ao ataque aos monumentos de figurar escravagistas nos EUA, durante os protestos pela morte de Jeorge Floyd, sufocado pela polícia (BEIGUELMAN, 2020).

No Brasil, é forte o ataque à memória das classes pobres. Não é um acidente, mas um projeto de dominação, de produção do esquecimento. Hoje, a luta pela preservação da memória das nações e de suas tradições está no cotidiano, expressa e inexoravelmente ligada às coisas, aos hábitos, às tradições. Reconhecem, consoantes a Bosi (1994) e Benjamin (1994), o passado com o um campo de lutas, e a necessidade de escová-lo a contrapelo, de denunciar a barbárie em seu presente e em seu passado, contra uma memória e história oficiais, que o trazem a partir da ótica dos vencedores, de maneira homogênea, sem fissuras, lacunas ou contradições. No sentido oposto à memória e à história oficial é que a memória e a narrativa

dos povos tradicionais podem insurgir. E sua presença nos projetos educativos interculturais mostrou-se de maneira radical.

2 Metodologia

Este trabalho tem sua origem na realização de projeto de extensão em educação intercultural indígena (EDIP, 2020). Seu objetivo central foi a produção de materiais para educação intercultural. Deu-se durante o período de pandemia (entre junho e outubro de 2020), no formato EAD. Foi conduzido por equipe de docentes e estagiários do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). A equipe contou também com a intensa colaboração de docentes e intelectuais indígenas. Seu foco foram professores indígenas atuantes na educação básica. Com raras exceções, eram todos indígenas, e residentes no Estado da Bahia. Participaram dele 40 cursistas, quatro professores e três estagiários monitores. Além dos docentes e demais convidados para as *lives* organizadas durante o projeto.

Foi utilizada a plataforma *Google Classroom* para acompanhamento dos discentes e recepção de suas produções. Foram realizadas *lives* semanais com a participação de convidados, que abordaram diferentes temas: educação indígena, saúde e populações indígenas, direito e sociedades indígenas, território e sociedades indígenas, entre outros. Os eventos foram numerosamente acompanhados, pelo Facebook, contando com um público médio ao vivo de aproximadamente 40 pessoas. Os acessos assíncronos, contudo, foram bem mais numerosos, e variaram consideravelmente de acordo com a *live* e sua temática.

Estas *lives* contaram com a participação de diversos intelectuais indígenas. Docentes, escritoras e escritores, militantes de origem nos povos tradicionais contribuíram muito com os participantes e organizadores do curso.

Como tarefa, cabia aos cursistas a produção de materiais didáticos para posterior utilização em sala de aula. Estes variaram consideravelmente. Houve produção de jornais, bem como de pequenos vídeos, de entrevistas, depoimentos e apresentações (portfólios digitais). Para esta apresentação, foram recortados falas, expressões, apontamentos diversos que denotam a presença do trabalho de memória e das narrativas como elemento central dessas culturas, de suas resistências e de seus processos educativos. Junto com as *lives* gravadas, este material foi o campo de coleta do material que nos serviu como base para este relato/ensaio.

Embora não se trate aqui originariamente de uma pesquisa, mas de um ensaio com base em uma experiência formativa, foi empegada para seleção das falas abordagens metodológicas relativas à análise de conteúdo; e de análise de produções escritas fonográficas e visuais em meio digital (BARDIM, 2009; FRAGOSO, RECUERO e AMARAL, 2012). Pode-se considerar que nossa investigação também foi inspirada em estratégias de etnografia digital, com a observação e acompanhamento de espaços virtuais de aprendizagem (MERCADO, 2012). Precipitados pelo contexto de pandemia, a necessidade do trabalho e da investigação no formato remoto e no espaço da internet fez-se imprescindível, a despeito de nossa pouca familiaridade no tema.

Cabe também observar o caráter participativo e horizontal junto aos cursistas e demais colegas. Durante os encontros, procuramos estabelecer o diálogo entre os temas propostos, aprendendo com os participantes e cursistas, que trouxeram ricas experiências a partir de seus pontos de vista. O projeto contou, desde o início, com a perspectiva freireana para a educação emancipadora (FREIRE, 2005); (FREIRE e GUIMARÃES, 2005).

Os trechos que remetiam diretamente à relação ao passado e a memória foram selecionados e destacados, sempre com o cuidado de não romper ou distorcê-los ao separá-los de seus contextos. Orientados pelos

trabalhos de Bosi (2003), seguimos da autora recomendação de compreender a memória enquanto totalidade estruturada, que não se restringe à mera disponibilização de informações armazenadas, tal como nos modelos computacionais. Compreendemos que memória é trabalho, uma espécie de ofício que parte do presente em busca do passado, revitalizando sua existência e o tornando componente indispensável na relação do sujeito e da comunidade com seu presente e com o futuro.

Os trechos recortados e aqui apresentados são amostras das diversas manifestações da presença da memória em diferentes etnias. São representativos do que testemunhamos, nesse campo, durante a construção dos materiais didáticos. Não sinalizam a preponderância do tema nos grupos étnicos aqui trazidos em detrimento de outros. A memória social aparece de maneira heterogênea e diversificada nas diferentes nações indígenas, assim como os demais elementos da cultura, da economia, da política, da arte, sendo impossível estabelecer uma norma ou padrão geral que contemple tamanha diversidade. Outrossim, embora esta experiência não seja suficiente para afirmar de maneira categórica, nosso breve contato virtual sinaliza a presença do trabalho da memória, e desta no cotidiano das nações representadas, de maneira generalizada.

3 Desenvolvimento

Foram diversas as referências à memória e às tradições durante o projeto. Há abundância em relação ao tema nos materiais produzidos pelos professores. Foram aqui selecionados apenas alguns trechos, aqueles que figuraram mais didáticos e cuja relação com a memória aparece de forma mais clara.

Começamos com uma poesia Tuxá (EDIP, 2020):

Desterro

Eu nasci de raízes profundas carrego o sangue Proká, Rodeleiro, Dzubukuá:
Minha triba é Tuxá!

Carrego no meu nome a estabilidade de uma pedra, a firmeza de uma terra.

Sou Pedra, terra firme! Bato no peito e digo: Eu sou Tuxá!

Quem é tu homem branco para negar quem eu sou?

Digo aos quatro ventos de onde eu vim e quem me originou.

Eu sou a continuidade de um povo que tanto lutou.

Eu sou a face que resiste a opressão de um sistema que diz: “Índio você não é bem-vindo não!”

O sistema tentou apagar da história a trajetória que o meu povo cursou.

Sem pedir licença, veio com uma tal de usina que embaixo d’água nossa terra deixou.

Tudo que o índio preserva é a terra e meu povo foi arrancado de lá.

Essa tal de CHESF só nos fez promessas: “índio, devolvo suas terras”.

E foi assim que nas vésperas da cidade inundar demos adeus à velha Rodelas, pois seus filhos pra lá não mais iriam voltar.

Debaixo d’água, afundaram-se sonhos.

Hoje não se vê ilha da viúva.

Hoje não se vê velha Rodelas.

Sem chão, o índio Tuxá veio a ficar.

Na história fica a memória do desterro que nesses versos escrevo. Muitas lutas travamos, sofremos a violência desse enredo.

Mas seguimos resistindo: Houve conquistas e muito ainda a se conquistar!

Itayná Ranny Tuxá.

Essa poesia da jovem Tuxá é representativa do material que foi produzido na pesquisa. Note-se aqui a integralidade entre a poesia e o relato. A arte produzida vem frequentemente integrada ao cotidiano, às práticas sociais e à dimensão política, tendo com um dos eixos centrais a memória. Nesse caso, é nítida a memória enquanto resistência ao apagamento imposto pelo despejo da tribo de suas terras, decorrente de obra. Essa situação de desterritorialização é frequente entre as comunidades tradicionais indígenas.

Coloco a seguir uma breve contribuição de um brilhante intelectual indígena, em uma das *lives* que tivemos a honra de realizar no projeto. O trecho editado, de Daniel Mundurucu (2020), nos traz lições preciosas:

O tempo indígena é circular, não é linear. É o tempo da natureza. Temos apenas passado e presente. O tempo da memória e o tempo do agora. Precisamos ir ao passado para dar sentido ao nosso existir agora. Esse é o movimento circular indígena.

Não fazemos para a criança a pergunta “o que você vai ser quando crescer?”. Ela já é, ela não precisa ser. Só se quer dela que ela seja criança.

O velho educa as crianças, estabelecer o equilíbrio, a circularidade em relação ao tempo.

Os ritos são fundamentais, marcam o tempo, conectam passado e presente.

Estamos aqui não por mérito individual, mas porque somos “empurrados” por nossos ancestrais.

E sabemos com é importante ouvir. Todo mundo que observa, sabe que é necessário silenciar.

O trecho, curto e denso, nos ilustra uma relação distinta com o tempo, uma circularidade e integração entre passado e presente ancorada pela narrativa, pela oralidade e pela presença dos anciãos. O tempo das sociedades tradicionais não abandona os rituais como o tempo capitalista, que torna a passagem cronológica homogênea (HAN, 2020). Trata-se de um princípio educativo imanente às sociedades tradicionais que “os rituais podem ser definidos como *técnicas simbólicas de instalação em um lugar*. Transformam o “estar no mundo” em um “estar em casa”. Fazem do mundo um lugar confiável. São, para o tempo, o que uma moradia é para o espaço (HAN, 2020, p. 6, tradução nossa).

As passagens aqui trazidas também se opõem, ou suspendem, a dimensão de futuro ocidental. Não é que as sociedades indígenas não se preocupem com o amanhã, em um sentido inconsequente, irresponsável.

Mas são avessas à nossa noção de progresso e desenvolvimento. Não são assujeitadas, submetidas a essa disposição.

Os trechos aqui escolhidos são representativos, guardam características que foram presentes em diversas produções e falas do projeto. Em suma, chama a atenção aqui a integralidade das experiências relatadas. A memória, a presença dos antepassados, está integrada aos espaços às práticas educativas, às práticas de saúde, ao trabalho, às expressões culturais, às artes... Enfim, a todo o cotidiano da comunidade.

Os espaços e as coisas são também investidos de sentidos e significados pela memória. A natureza é parte do povo, e nela estão também presentes seus “encantados”. Destoante da lógica do capital, da forma mercadoria a partir da qual nos acostumamos a perceber as coisas.

Uma das expressões mais fortes e presentes durante o projeto foi também a importância da morte, do luto. Quando morre alguém da tribo, em especial um ancião, tudo pára. O tempo da comunidade é estancado. Essa morte força, impõe uma necessária e radical interrupção. Essa experiência torna mais dramática a situação dessas comunidades durante a pandemia, que expõe a vulnerabilidade dessas pessoas, propositadamente abandonadas pelo estado brasileiro.

Considerações finais

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim (KRENAK, 2019, p. 13).

O trecho de Krenak (2019) nos parece sucinto e suficiente para o relato que aqui se propõe, para ilustrar o que aprendemos nesse breve projeto extensionista com nossos companheiros, professores cursistas. As produções resultantes deste projeto nos ensinaram de maneira contundente uma outra relação com o tempo e a temporalidade.

Tal perspectiva é contraposta à percepção hegemônica do tempo, ao seu caráter apocalíptico que sustenta que vivemos em uma singular compressão de nossos horizontes, para trás e para frente. O passado se esfacela enquanto orientação, enquanto perdemos esperanças em relação ao futuro. Se na época das grandes navegações ou na modernidade iluminista havia a orientação para um novo mundo, uma utopia organizadora de experiências e expectativas, seja em torno do novo mundo, seja das promessas iluministas, no presente, a possibilidade cada vez mais concreta do fim do mundo e a falta de perspectivas de mudança social encurta os horizontes torna o futuro vazio em seu sentido orientador (ARANTES, 2014).

Arantes (2014) aponta o descompasso entre o *espaço de experiência* e o *horizonte de expectativas*. A relação com o tempo torna-se imediata, como se o futuro fosse equiparado ao presente. Na expressão do autor, um “futuro que já chegou”, e chegou na forma de um estado de apreensão permanente. “O futuro inexperimentável, irreconhecível como tal, infiltrou-se inteiramente no presente, prolongando-o indefinidamente como uma necessidade tão necessária por coincidir com um futuro que já chegou (ARANTES, 2014, p. 77).

O contraponto indígena aqui é fundamental, necessário. A centralidade do trabalho da memória e de seus poderes de resistência é evidente nas sociedades tradicionais. Essas comunidades sabem o valor do tempo, e sua relação com o espaço e a cultura. Compreendem de longa data o poder da memória, em especial aquela que está nas pessoas. Secularmente oprimidas,

sabem bem o sentido temporal do termo genocídio: uma morte que precisa atingir a gênese, a origem, para definitivamente aniquilar seu alvo.

Para além da importância disso para os povos tradicionais, para sua educação e própria existência, a relação com o tempo que aprendemos aqui sugere a nós fissuras, outras possibilidades, necessárias para um projeto nacional e que suponha um *giro decolonial* (TORRES, 2008). Encontra, portanto, eco nas observações de Mignolo (2007), quando sinaliza a importância no deslocamento dos lugares de fala, e na valorização dos saberes de fronteira (PENNA, 2014).

Ou seja, uma mudança radical de perspectivas, de estruturas, e que impreterivelmente deve supor, na expressão de Benjamin (1994), escovar a história a contrapelo.

O Brasil precisa se reconciliar com seu passado. Reconhecer erros, barbáries. Reconhecer a violência, mas identificar o que é nossa identidade. Reverter a negação que está na narrativa da história única. Redimensionar a história, reconhecer a parcela de indígena e de africano em cada um de nós. Isso deve ser parte integrante de um projeto educativo, para além das comunidades indígenas, que instaura outros lugares de fala, que devem necessariamente colocar em xeque também nossa relação com o tempo, com o passado, com a memória.

Referências

ARANTES, Paulo. O novo tempo do mundo. **O novo tempo do mundo:** e outros estudos sobre a era da emergência. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 27-97.

BEIGUELMAN, G. Ataques a monumentos enunciam desavenças pelo direito à memória. Em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/06/ataques-a-monumentos-enunciam-desavencas-pelo-direito-a-memoria.shtml>. Publicado em: 12/06/2020. Acesso em: 11/11/2020.

- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. V. I. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BEZERRA, G. **Memórias 1946-1969**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CABRAL, P. C. **Xambioá, guerrilha no Araguaia**. Rio de Janeiro, Record, 1993.
- CENTRO DE MEMÓRIA SINDICAL. <http://www.memoriasindical.com.br/home.php>. Acessado em 10/04/2016.
- COSTA, A. O. **Memórias das mulheres do exílio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- EDIP – **Educação intercultural e sociedades indígenas**. Salvador: IFBA, 2020. Produções disponíveis em: <https://www.facebook.com/educacaoindigenaepandemia> . Acesso em: 08/10/2020.
- FRAGOSO, S; RECUERO, R; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREIRE, P; GUIMARÃES, S. Diálogos sobre o vivido: diálogos entre Sérgio Guimarães e Paulo Freire”. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 23, 2005.
- GOMES, M. P. **Os índios e o Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2012.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

- HAN, B-C. 2020. **La desaparición de los rituales**. Trad. De Alberto Ciria. Barcelona: Herder Editorial, 2020.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MERCADO, L. P. L. Pesquisa qualitativa on-line utilizando a etnografia virtual. **Revista Teias**, V. 13, N. 30. P. 169-183. set./dez. 2012.
- MIGNOLO, W. **La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.
- MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM-TERRA. **Centro de Memória**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/>. Acesso em: 28/06/2021.
- PANKARAU, M; MARTINS, F. TAVARES, J. B. (Orgs.) **Memórias da mãe terra: índios na versão dos índios**. Brasília: Thydewá, 2014.
- PENNA, C. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de estudos e pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n. 2, 2014, p. 181-199.
- TAVARES, F. **Memórias do esquecimento: os segredos dos porões da ditadura**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- TORRES, N. M. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula rasa**. Bogotá, Colombia, No.9: 61-72, julio-diciembre. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 08/10/2020.
- UNE. **União Nacional dos Estudantes**. Disponível em: <http://www.une.org.br/2011/09/depoimentos/>. Acesso em: 10/04/2016.
- WEIL, S. **A condição Operária e outros estudos sobre a opressão**. BOSI, E. (org.). 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

Capítulo 10

A educação escolar indígena e o caso do povo Karipuna, na Aldeia Espírito Santo (Amapá) ¹

Indigenous school education and the case of the Karipuna people in Espírito Santo Village (Amapá)

*Aline Ngrenhtabar²
Camilo kayapó³
Edson Kayapó⁴*

1 Introdução

Desde o desembarque das caravelas colonizadoras nos nossos territórios originários, inaugurou-se por aqui um brutal processo de violência que correu por diversas formas. A imposição de um modelo de educacional opressor foi um dos amplamente utilizado pelos agentes colonizadores, promovendo a desestruturação dos modos de organização sociolinguística e espiritual desses povos.

O presente estudo analisa os processos educacionais implantados historicamente entre os povos indígenas, e seus impactos na organização social, política e espiritual desses povos, fazendo o contraponto com os seus modos próprios de educação e com os debates e criação da proposta

¹ Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores deste capítulo são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive textos, figuras e imagens nele publicadas).

² Aline Ngrenhtabar (Aline Ingrid Lopes Pereira). Graduanda em Direito (UNIFTC). Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8527465385592645> E-mail: aline.juskayapo@gmail.com Endereço: av. do Contorno, 75, bairro Cambolo, Porto Seguro/BA.

³ Camilo Kayapó (Camilo Silva de Brito). Graduando em Direito (UNINOVE). Link pr o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5427731489604394> E-mail: brito.camilo@unig.edu.br

⁴ Edson Kayapó (Edson Machado de Brito). Doutor em Educação (PUC/SP). Mestre em História Social (PUC/SP). Graduado em História (UFMG). Docente do IFBA. Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (UFSB). E-mail: edsonb@ifba.edu.br Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0433710450942228>

da educação escolar indígena diferenciada. Ao fechar o foco da investigação, as análises recaem na realidade do povo Karipuna do Amapá, na aldeia Espírito Santo, dando ênfase nas contraditórias relações escolares estabelecidas naquela aldeia.

Sem perder o foco da temática proposta para o debate, é importante ressaltar que na atual conjuntura política brasileira assistimos a uma situação de absoluto descompromisso do Estado brasileiro com a educação escolar indígena, evidenciado pelos cortes orçamentários para as políticas educacionais diferenciadas para os povos indígenas e pela extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), através Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que desmontou o aparato especializado e competente para encaminhar os direitos conquistados.

Criada pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, a Secadi era uma espécie de embaixada da educação escolar indígena diferenciada, a responsável pelos encaminhamentos da educação escolar demandada pelos povos indígenas, contribuindo de forma efetiva para a implementação de uma educação que valorizasse e fortalecesse os modos de organização sociopolítica e as línguas desses povos. A sua extinção foi acompanhada pelo afastamento da equipe de profissionais especialistas e experientes na modalidade educação escolar indígena.

Nos dias atuais observamos continuidade do passado opressor, uma tendência identificada pela categoria colonialidade. Quijano (1997) afirma que a colonialidade se refere ao vínculo entre o passado e o presente, configurando-se num padrão de poder resultante da montagem de uma experiência colonial moderna. Desse modo, podemos conceber que a atual situação da educação escolar indígena no país é tributária das práticas genocidas implantadas nos tempos coloniais.

O povo Karipuna do Amapá vem enfrentando a brutalidade das ações do Estado no campo educacional, resistindo com suas estratégias e pedagogias próprias, não sem perdas.

2 Desenvolvimento

2.1 Quem são os Karipuna do Amapá?

Situados geograficamente na Terra Indígena Uaçá (TI Uaçá), no município do Oiapoque, estado do Amapá, numa região identificada como baixo Oiapoque, os Karipuna do Amapá vivem na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, na margem do rio Curipi, afluente do rio Uaçá. São falantes da língua kheoul ou creoulo, mais comumente denominada de *patuá*, uma língua geral utilizada pelos indígenas e habitantes da Guiana Francesa.

Os Karipuna do Amapá realizam uma diversificada produção econômica de pequeno porte, dentre outros, produzem frutas e hortaliças, farinha, artesanatos diversos, canoas de madeira, entre outros produtos que são semanalmente comercializados na cidade do Oiapoque. Parte do artesanato é comercializada com pessoas e agências europeias, através das diversas organizações indígenas locais.

A TI Uaçá está situada em uma das áreas mais preservadas da Amazônia brasileira, acessível pela BR 156, que liga a capital do estado do Amapá, Macapá, ao município do Oiapoque. A única alternativa de acesso à região é por via terrestre e o tempo de viagem varia de acordo com as condições do tempo, pois durante a chuva, a BR 156 fica em péssimas condições de tráfego.

A aldeia Espírito Santo, a qual o presente estudo se reporta, está situada à margem do rio Curipi, sendo que da cidade do Oiapoque para aldeia o acesso se dá por um trecho de estrada terrestre e outro trecho pelo rio Uaçá e Curipi. No primeiro trecho são mais de doze horas de estrada

de terra cortando a densa floresta amazônica, enquanto que no segundo trecho a viagem é realizada em pequenas embarcações denominadas de “catráia”.

Os Karipuna da aldeia do Espírito Santo formam uma população de mais de 500 pessoas, organizadas em aproximadamente. Eles mantêm, há séculos, relações interétnicas com diversos povos (indígenas e não-indígenas), contudo, mantêm traços identitários que demarcam fronteiras entre eles e os “outros”, como demonstra Vidal (2009).

2.2 A educação para catequizar, civilizar e integrar

Importa lembrar que os primeiros grupos de Jesuítas que se instalaram no Brasil em 1549 levaram em consideração a bula do papa Paulo III, apresentada em 1534, que definia o caráter humano dos povos indígenas, pois antes do referido documento suspeitava-se que esses povos não eram humanos. No entanto, o Diálogo Sobre a Conversão do Gentio, escrito por Manuel da Nóbrega (1557), evidenciava que os colonizadores acreditavam piamente que os nossos antepassados eram biologicamente e culturalmente inferiores, sendo eles herdeiros diretos de Cam, o filho maldito de Noé, segundo Nóbrega.

O chefe dos jesuítas prossegue suas impressões afirmando que os povos originários são crédulos, mas não têm fé, e sua credulidade é vinculada a uma espiritualidade inferior, que precisa ser combatida. A esse respeito, Cunha escreve: “Sem fé, mas crédulos: os jesuítas imputam aos índios uma extrema credulidade, e a coisa é só aparentemente contraditória. No fundo, a fé é a forma centralizada da crença, excludente e ciumenta” (CUNHA, 1990).

Os discursos do cristianismo, seguidos por tantos outros escritos dos colonizadores sobre os povos indígenas, fundamentaram práticas brutais

de dominação, desembocando nas “guerras justas”, na conversão forçada e na escravidão dos que se demonstrassem infiéis e insubordinados.

Os jesuítas, que tiveram a hegemonia educacional na colônia até a sua expulsão em 1759, eram habilidosos na arte de catequizar e transformar os indígenas em “sujeitos fiéis”, tementes ao deus cristão. Ribeiro (2009) sugere que os jesuítas buscavam atingir três objetivos complementares com as suas ações entre os indígenas: catequizar, produzir excedentes para comercializar na Europa, e servir à colonização, com o fornecimento de mão de obra indígena para os empreendimentos colonizadores.

O Diretório dos Índios substituiu as ações educacionais jesuíticas na colônia, apresentando-se como a doutrina do índio cidadão. Em seus noventa e cinco artigos, o Diretório estabelece novos parâmetros educacionais extremamente violentos.

Em seus estudos sobre as políticas portuguesas para os povos indígenas no século XVIII, Coelho (2001) lembra que no mesmo ano da ascensão do Marquês de Pombal ao cargo de primeiro-ministro, Portugal assinou com a Espanha o Tratado de Madri, oficializando a demarcação das fronteiras entre os dois países nas terras sul-americanas. Com as fronteiras definidas pelo Tratado, o Estado português buscou imediatamente transformar os povos indígenas em guardiões dos territórios fronteiriços, concedendo-lhes o título de “cidadãos portugueses”, e nesta perspectiva o Diretório dos Índios foi uma política voltada para a proteção do território português no Brasil, em que os indígenas seriam educados para assumir a função de “soldados da fronteira” e trabalhadores na nova ordem capitalista.

O Diretório de 1755 determinava a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa entre os indígenas, criação de vilas com moradias modernas, devendo todos assumirem sobrenomes portugueses, além de autorizar o

casamento de não-índios com os indígenas, uma decisão que de certo modo pode ser entendida como a oficialização do estupro, especialmente das mulheres indígenas. Portanto, trata-se de novas diretrizes de condutas para os povos indígenas, agora levadas a cabo pelo poder secular.

A Carta Régia de 12 de maio de 1798, que revogou o Diretório dos Índios, estabeleceu a relação paternalista entre brancos e índios a serviço, retomou o conceito de guerras defensivas e promoveu os indígenas à condição de órfãos (GOMES, 1988). A partir de então veremos a montagem de uma orquestra desafinada que promovia o extermínio dos nossos povos.

A independência proclamada em 1822 pouco mudou a estrutura sociopolítica do país, mantendo-se a escravidão, o latifúndio, a concentração de renda e o anti-indigenismo oficial. A constituinte criada era basicamente formada por senhores de escravos e latifundiários que pouco ou nenhuma sensibilidade tinham para enxergar os povos indígenas espalhados pelo país. Nos seus "Apontamentos para a civilização dos índios bárbaros do Reino do Brasil", apresentado à assembleia constituinte em 1823, José Bonifácio de Andrada e Silva assim define aquilo que chamava de índios bravos: "São povos vagabundos, entregues à preguiça, praticantes de bebedices e da poligamia, corrompidos por costumes brutais, além de apáticos e estúpidos".

Depois da dissolução da constituinte por D. Pedro I, veremos que a primeira Constituição brasileira, outorgada em 182, e a Constituição republicana de 1891, não fazem qualquer referência aos indígenas, tornando-os invisíveis perante o Estado e à sociedade brasileira.

O Ato Adicional de 1834, instituído durante o governo regencial (1831-1840), atribuiu poderes às Assembleias Legislativas provinciais para definirem sobre a catequese, a civilização dos índios e o estabelecimento

de colônias, o que resultou na imediata articulação de iniciativas anti-indígenas por parte das províncias, dominadas pelos latifundiários (CUNHA, 1992).

Em 1831 o governo regencial criou a “tutela orfanológica”, entregando os indígenas à proteção dos juízes e, em 1850 foi criado o Decreto 426, intitulado *Regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios*, um documento que prolonga o sistema de aldeamento, declarando que tal política é apenas uma prática transitória para assimilação completa desses povos. O documento determina que cada aldeamento missionário terá um Diretor leigo, cabendo aos missionários somente a função de assistência religiosa e educacional. Na prática, os missionários (de várias Ordens) assumiram comumente a função de Diretores de Índios.

Ademais, o século XIX foi particularmente prolifrador de teorias racistas e de profecias de extinção dos povos indígenas. Tanto o romantismo de José de Alencar, quanto os escritos científicos de Francisco Varnhagem-respeitado membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, apon-tam para a fatídica extinção desses povos, num franco movimento de apologia do colonizador.

No início do século XX, o diretor do Museu Paulista, o cientista Hermann Friedrich Albrecht VonIhering, sugeriu o extermínio dos povos indígenas para garantir os assentamentos dos imigrantes que chegavam no país. Em meios a protesto e pressões nacionais e internacionais pela proteção aos povos indígenas, o Estado brasileiro criou o Serviço de Proteção ao Índio- SPI, em 1910 (GOMES, 1988).

A partir da criação do SPI foram fundadas as primeiras escolas indígenas, com currículos, metodologias, prédios, corpo docente e todos os elementos que fazem parte da moderna estrutura escolar. Segundo Luciano (2006), as escolas indígenas promovidas pelo SPI eram regidas pelos

mesmos parâmetros curriculares e administrativos das escolas rurais, com ênfase em atividades profissionais e a alfabetização ocorria em língua portuguesa.

Diante das orientações da UNESCO na década de 1950, o SPI adotou o ensino bilíngue, não sem protestos, pois os técnicos da Instituição defendiam que o bilinguismo era uma prática educacional que contrariava os objetivos “assimilacionistas” previstos em lei. As escolas missionárias continuaram desenvolvendo as suas atividades educacionais nas aldeias, em parceria com o SPI e, na prática, as os currículos das escolas indígenas eram descontextualizados e ensinavam na língua portuguesa.

O Estado brasileiro passou a assumir compromissos constitucionais com a temática indígena a partir de 1934, apontando para o direito desses povos a terra, tendo a União como a instância fundamental para lidar com o assunto. Tais compromissos se mantiveram nas constituições de 1937 e de 1945, mantendo-se também a ideia de incorporação dos indígenas à comunhão nacional, enquanto as escolas mantiveram os currículos integracionistas e conteúdos absolutamente divorciados das realidades indígenas.

A instituição do governo autoritário em 1964, provocou uma guinada conservadora para a questão indígena no Brasil. Segundo Gomes (1988), durante o regime militar ocorreram denúncias de torturas de indígenas, enquanto o SPI foi sucateado a ponto de ser extinto, em 1967, mantendo-se a política de integracionista. No mesmo ano foi criada a FUNAI, presidida por militares da “linha dura do exército brasileiro”.

Em dezembro de 1973 foi criado o Estatuto do Índio, reafirmando a relativa incapacidade dos indígenas e estabelecendo a tutela como política oficial. No campo educacional, a FUNAI criou programas de educação que, segundo Gomes (1988):

...baseava-se em pressupostos mais realistas do que aqueles desenvolvidos pelo SPI, quando a ênfase era em ofícios como, marcenaria, carpintaria, mecânica, ou em conhecimentos gerais. Uma das cartilhas de português usada na década de 40, por exemplo, começava com a frase; ‘A terra é um planeta do sistema solar’. Na época das missões jesuíticas ensinava-se até gramática latina. Ao contrário, a FUNAI partiu da idéia de que os índios aprenderiam melhor se fossem ensinados em sua própria língua e por professores índios. Foram os ‘programas bilíngues’ que funcionaram, para alguns casos, por anos (...). Após alguns anos, os programas perderam o incentivo do órgão e passaram a ser repetitivos e sem objetivo. (GOMES, 1988, p. 93)

O autor prossegue, afirmando que, apesar da lei estabelecer a obrigatoriedade do ensino nas línguas originárias, na maioria das escolas indígenas o ensino ocorria na língua portuguesa, sendo que em muitos casos acontecia que a língua portuguesa era utilizada por exigência das próprias comunidades indígenas, que mostravam preferência pelo modelo de educação tradicional não-indígena. De toda forma, o modelo de educação escolar “assimilacionista” se manteve, com fortes marcas de patriotismo e civismo, típicos dos governos militares.

Fica evidente que até recentemente houve a imposição de um modelo escolar que, para os povos indígenas, serviu para desaprender e para extrair a alma de pertencimento dos nossos antepassados. Pesquisadores da educação indígena identificam esses projetos educacionais como “educação para os índios”, os quais chegam de fora e sem diálogos implanta novos hábitos, suprimindo as tradicionais formas de organização sociopolítica e cosmológica dos povos indígenas. Sobre esse modelo opressor de educação, Silva (1997) esclarece que: “A escola entrou como corpo estranho. A escola entra e se apossa da comunidade. Não é a comunidade que é seu dono” (SILVA, 1997, p. 51).

2.3 A escola na Aldeia Karipuna Espírito Santo: contradições, possibilidades e desafios

As pesquisas de Expedito Arnaud (1989), Lux Vidal (2009) e Antonella Tassinari (2003) analisam as relações entre a nacionalização da fronteira no Oiapoque, o projeto de abasileiramento dos povos indígenas no Amapá e o papel da escola nesse contexto. São estudos que levantam evidências sobre as tensões históricas entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, descortinando o caráter opressor da escola no meio indígena naquela localidade.

Analisando a questão, Tassinari (2003) assinala que o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) assumiu compromissos educacionais efetivos na região do Oiapoque a partir da década de 1930, quando foi criada a Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi, inaugurada no dia 01 de fevereiro de 1934. Através da escola os indígenas e, particularmente os Karipuna, foram obrigados a aprender a língua portuguesa e, em lugar dos rituais originários, a escola impôs o civismo, o patriotismo e o desenvolvimento de atividades manuais, em conformidade com Regulamento do SPI, aprovado pelo Decreto 736, de 06 de abril de 1936, criado durante o governo Getúlio Vargas.

A Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi estava vinculada imediatamente ao governo do estado do Pará e, suas atividades iniciaram com 57 alunos matriculados. A escola criada deveria contribuir com os ideais de “abasileiramento” dos Karipuna e contribuir na “elevação dos níveis de civilidade e progresso”, por intermédio da transmissão de valores novos, que promovessem o patriotismo, o civismo, a higiene e a preparação para o mundo do trabalho produtivo (ARNAUD, 1989, p. 106).

Em suas análises Tassinari (2003) identifica “sinais cotidianos de ordem autoritária vigente, respeito às autoridades e aos símbolos nacionais”,

assim como a autora observa sobre a utilização dos métodos da palmatória e da proibição do uso do patois na sala de aula na aldeia do Espírito Santo. São métodos pedagógicos que confirmam a implantação da escola desestruturadora dos modos de organização dos povos locais, ditando regras exteriores para o funcionamento da vida comunitária, colaborando para a extinção de línguas, culturas e concepções de mundo. A esse respeito Barros (1997) lembra sobre as históricas políticas de estado que geraram a extinção de línguas e saberes, sendo necessário repensar as práticas escolares genocidas. A autora escreve:

A necessidade da educação escolar, admitida e reivindicada pelos povos indígenas, provem do sistema multiétnico (...).

A educação indígena diferenciada, do ponto de vista dos indígenas, é um instrumento de resistência e luta. Assim sendo, não é compatível com a escola como terra estrangeira. (BARROS, 1997, p.30)

Vale lembrar, como o faz Aranha (1996), que a criação da escola em análise ocorreu num momento político tendencialmente centralista, em que o Estado brasileiro desenhava um modelo educacional voltado para os ideais nacionalistas e para o progresso nacional, ou seja, uma escola que formava para o mundo do trabalho e para o civismo. O Regulamento do SPI, como demonstrado acima, estruturava um modelo educacional para as escolas indígenas em consonância com os ideais do governo Vargas.

O caráter opressor da escola implantada na aldeia do Espírito Santo pode ser identificado no depoimento de dona Acelina Forte, uma anciã Kariyuna de 75 anos que narrou a seguinte situação:

Naquele tempo era bom. Não era igual hoje que os pequenozinho ficam solto por aí. Tinha que estudar; saber os números, tinha que ler. A professora Verônica era pessoa boa, mas ela era braba. Ela tinha uma régua de pau que batia na mão de quem não aprendesse o que ela ensinava. Eu estudei a terceira série

com ela e levei muitas palmadas para aprender e aprendi a língua dos Brasileiros.

Dona Acelina expressa um saudosismo em relação a professora Verônica e lembra dos métodos de ensino rigorosos utilizados na escola, no entanto, fica evidente no depoimento a prática pedagógica autoritária, com o desenvolvimento de atividades curriculares absolutamente descontextualizadas do modo de vida do povo Karipuna. Tassinari (2003) esclarece que a referida professora lecionava na região do Curipi desde a década de 1920, sendo reconhecida por seus métodos rigorosos de ensino, que previa a obrigatoriedade de todos falarem a língua portuguesa, não apenas na escola, mas em toda a aldeia.

Sobre a permanência da Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi, Arnaud (1984) esclarece que todas as escolas criadas na região do Uaçá tiveram duração curta. A escola da aldeia do Espírito Santo encerrou suas atividades em 1937, no entanto, avaliando os seus resultados, o Marechal Rondon fez as seguintes observações:

Em 1934, o Cel. Magalhães Barata, então interventor federal do Pará, entre as incontáveis escolas que criou no estado, criou também 3 entre os índios Galibir, Palicur e Caripuna, sendo que esta última, pelo grau de adiantamento em que se achavam os índios, deu ótimos resultados. Este é o motivo por que, entre os Caripuna, existem alguns que leem e escrevem, embora pouco.

A ação do Serviço de Proteção aos Índios tem sido benéfica e a ela muito se deve o progresso econômico e cultural dessa gente, que faz questão de ser índia e que ainda conserva muitas das suas tradições e costumes. (RONDON, 1953, p. 282)

As atividades das escolas implantadas da região do Uaçá e, particularmente na Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi, foram suspensas entre os anos de 1937 e 1948, período que coincide com

a implantação do Estado Novo e a criação do Território Federal do Amapá. Arnaud (1989) sugere que a escola não teve continuidade por falta de recursos financeiros e apoio técnico.

Encerradas as atividades na Escola da aldeia Espírito Santo, o novo prédio escolar da região foi construído na aldeia de Santa Isabel, em forma de internato. Segundo Ricardo (1983), a escola criada na aldeia de Santa Isabel (localizada em frente a aldeia Espírito Santo, do outro lado do rio Curipi) foi inaugurada em 1948 e manteve uma média de setenta e cinco alunos matriculados por ano, com idade entre sete a dezessete anos, sendo que a sua estrutura curricular seguia o modelo escolar implantado no Território Federal do Amapá, incluindo o ensino de orações cristãs, hinos patrióticos e das festas cívicas nacionais.

A partir do diálogo com os estudos acima apresentados, fica evidente que o projeto educacional implantado pelo Estado brasileiro entre os Karipuna do Amapá desconsiderou a realidade social e as especificidades daquele povo, assim como ignorou a realidade regional com todos os seus elementos socioambientais. Constata-se a imposição deliberada de ações políticas autoritárias e de interesses nacionais que se sobrepuseram às línguas e aos modos próprios de vida do povo Karipuna, reproduzindo-se a política indigenista perpetuada desde os tempos coloniais.

Arnaud (1989) ressalta que a partir da década de 1950 a representação do SPI local sofreu um drástico corte orçamentário, pois o seu departamento nacional decidiu concentrar suas finanças na resolução de conflitos abertos no sul do Pará, envolvendo indígenas e seringueiros, fato que provocou o desdobramento de dois problemas imediatos na região do Uaçá: a precariedade salarial dos servidores e a constante rotatividade destes, que pediam dispensa do serviço devido aos baixos salários, principalmente os professores. De toda forma, o autor esclarece que: “no setor escolar, os trabalhos não sofreram interrupção, havendo a

frequência nas duas escolas se mantendo com médias idênticas às da fase anterior” (ARNAUD, 1989, p.107)

A partir de 1964, as escolas indígenas do Uaçá passaram a contar com professores contratados pelo Governo do Território Federal do Amapá, por meio de convênio firmado entre o SPI e o governo local, visando resolver o problema da carência de profissionais docentes. No entanto, a rotatividade desses profissionais permaneceu, pois, as longas distâncias em relação às cidades e as diferentes formas de vida nas aldeias, típicas dos povos do Uaçá, não foram superadas por esses professores.

Analisando a situação escolar na região partir da década de 1950, Ricardo (1983) identifica que entre 1950 e 1967 as escolas do Uaçá funcionaram de forma precária e irregular. A partir do final da década de 1960, a escola entre os Karipuna passou a contar com mais recursos financeiros e contratação de pessoal efetivo, agora sob administração a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na região, em parceria com o Governo do Território Federal do Amapá. De acordo com Assis (1981), a partir da década de 1970 a FUNAI oficializou definitivamente, por meio de convênios, a transferência da educação escolar indígena no Amapá para o Governo do Território Federal do Amapá.

Tassinari (2001) argumenta que em 1976 foi criada uma nova escola na aldeia do Espírito Santo, que viria a se chamar posteriormente de Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte. A partir de 1978 as escolas indígenas do Amapá adotam o novo programa curricular para as escolas de zona rural de primeira a quarta séries, o qual incluía Comunicação e Expressão (Português), Matemática, Ciências, Integração Social e Estudos Sociais.

Analisando o funcionamento das escolas indígenas e seus programas curriculares na década de 1970 no Amapá, Ricardo (1983) faz a seguinte observação:

Os principais problemas dessas escolas são os seguintes: carência de professores, nível baixo de escolarização dos professores, base física da escola deficiente, aglomeração de séries e idades diferentes nos mesmos horários, calendário escolar divorciado da realidade social dos grupos, cartilhas e livros que não atendem a realidade cultural dos índios, carência de material didático e as diferenças linguísticas (1983, p. 16).

A partir das problemáticas levantadas pelo autor, é possível observar a sistemática continuidade de um modelo escolar opressor, que não atende às demandas societárias do povo Karipuna, com professores que desconhecem a realidade local, a língua e os saberes específicos do povo, além do material didático-pedagógico descontextualizado.

Sobre o descompasso entre a escola e a realidade da aldeia Espírito Santo, é significativo o depoimento do senhor Manuel dos Santos, Karipuna de 88 anos, que não soube identificar com precisão o tempo cronológico dos fatos que narrou, mas afirmou que quando criança estudou na escola da aldeia. Na sua narrativa o depoente expressou o seguinte:

Não lembro quanto tempo estudei, mas lembro que só tinha até a 5ª série, depois não tinha mais nada pra estudar. A escola não era lá em cima onde é hoje, ela era em outro lugar. Lembro que a escola ensinava matemática, português e outras coisas dos brasileiros. Era a FUNAI que trazia os professores para a aldeia, eles eram brabos, batia com uma palmatória, batia na mesa, na mão da gente, mas ao menos a gente aprendia. As coisas dos índios não podia fazer na escola, eles não deixavam. Foi bom que a gente aprendeu a língua deles.

Seu Manuel é enfático em afirmar que “as coisas dos índios não podia fazer na escola”, o que significa que a escola veio impor um novo jeito de ser entre os Karipuna, que convergia com os interesses do projeto de

nacionalização das fronteiras nacionais e da “regeneração social” prevista no projeto nacional de educação vigente.

A década de 1980 foi promissora para os povos indígenas e no bojo do processo de redemocratização do país, os povos indígenas da Bacia do Uaçá e suas organizações encamparam as lutas em torno dos direitos à terra e à educação escolar indígena diferenciada, entre outras bandeiras. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) foi assumindo compromissos com a educação escolar na aldeia Espírito Santo, com o apoio do poder público, dando início a um programa de educação na língua patuá, produzindo materiais didáticos mais próximo da realidade Karipuna. No entanto, segundo (ARNAUD, 1984), tais iniciativas foram rejeitadas como políticas públicas por parte da Secretaria de Educação do Amapá, “sob alegação de que a população do Curipi e do Uaçá não têm características indígenas que justifiquem um programa especial” (ARNAUD, 1984, p.16). Assim sendo, manteve-se um currículo autoritário, que não dialogava com as realidades locais.

Na mesma década, lideranças Karipuna acompanharam as mobilizações do movimento indígena nacional que emergia naqueles anos, assim como acompanharam as articulações políticas em torno da constituinte e dos direitos indígenas, especialmente o direito a educação diferenciada, intercultural, bilingue e comunitária. A esse respeito, o líder Karipuna Fernando Forte, da aldeia do Espírito Santo, fez a seguinte observação:

Desde a década de 80 a gente vem discutindo sobre a escola diferenciada aqui no Oiapoque. Eu fui em Brasília em 1991, se não me engano, participar de um encontro pra discutir vários assuntos, um deles era a educação pro nosso povo. Em 1992 nós fundamos aqui no Oiapoque a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO), que eu sou presidente hoje, e depois fundamos a Organização dos Professores Indígenas do Município do Oiapoque (OPIMO), onde sempre discutimos nas assembleias sobre a educação. Hoje tem vários índios

fazendo a Licenciatura Intercultural na Universidade Federal do Amapá e queremos formar muitos dos nossos parentes lá, porque eles estão correspondendo com o que a gente quer, que é fazer uma educação que fortaleça nós, Karipuna.

As demandas do movimento indígena em termos da educação escolar indígena diferenciada foram paulatinamente debatidas e incorporadas pelo Estado brasileiro, gerando um modelo formal de educação pautada no diálogo respeitoso do conhecimento acadêmico-científico com os saberes indígenas, buscando a construção de conhecimentos que fortaleçam e valorizem as tradições, saberes, memórias históricas, e línguas de cada povo, com ampla autonomia das comunidades indígenas na gestão das suas escolas. A Lei de 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) estabelece de forma pontual os parâmetros diferenciados e os objetivos da educação escolar indígena diferenciada, especialmente nos artigos setenta e oito e setenta e nove, assim como há um conjunto de legislação específica que rege esse modelo de educação no país.

É importante ressaltar que o processo de transformação do Território Federal do Amapá em estado do Amapá desembocou na promulgação da sua primeira constituição estadual em 1991, trazendo no Capítulo IX um artigo que estabelece o direito à educação escolar indígena diferenciada no estado. No mesmo ano da promulgação da constituição estadual foi criado o Núcleo de Educação Indígena (NEI), vinculado à Secretaria de Educação do estado. A partir de então a educação escolar indígena diferenciada passou a ser pauta da agenda do governo do estado do Amapá, com amplo protagonismo dos povos indígenas.

Sobre os encaminhamentos para a implementação da educação escolar indígena diferenciada na Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte, a diretora da escola, Sueli Aniká, informou em entrevista concedida em

2010 que a atual escola da aldeia foi criada na década de 1970, mas manteve-se como escola anexa da Escola Estadual Joaquim Nabuco, localizada na cidade do Oiapoque. Foi a partir de 2009 que ela ganhou autonomia e reconhecimento da categoria escola indígena, passando a denominar-se Escola Estadual Indígena Joaquim Teodoro Forte.

A mesma Resolução do Conselho Estadual de Educação que reconheceu a categoria “escola indígena” aprovou também a proposta curricular diferenciada da referida escola que, segundo Sueli Aniká, foi discutida e aprovada com ampla participação da comunidade da aldeia do Espírito Santo. No entanto, tal resolução foi aprovada sob pressão da comunidade indígena regional, sendo que a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO) e a Organização dos Professores Indígenas do Oiapoque (OPIMO) tiveram relevante protagonismo em todos os encaminhamentos referentes à escola citada.

Atualmente a Escola Estadual Indígena Joaquim Teodoro Forte conta com um prédio moderno para funcionamento, tendo professores indígenas e uma forte atuação da comunidade nas ações escolares. As crianças da escola participam de atividades comunitárias vinculadas ao currículo escolar, a exemplo do ritual do Turé. A esse respeito, o professor Iranilson Forte, ex-cacique da aldeia observa que:

A gente faz o Turé das crianças todo mês de outubro. Enquanto os adultos vão pro ritual de noite, as crianças fazem de dia, mas são os professores que organizam. As crianças se pintam, preparam os artesanatos, as roupas, cada grupo fica com uma tarefa e o pajé ajuda, canta e eles dançam. É assim a festa. A escola se envolve em cada atividade do ritual, colaborando na afirmação do nosso pertencimento.

No entanto, o mesmo professor pondera:

Apesar da escola ter melhorado muito em relação a cultura Karipuna, temos muitos problemas para resolver: os recursos do caixa escolar não são suficientes, muitas vezes falta merenda escolar e quase sempre a merenda não atende as nossas tradições e atrasa o pagamento dos funcionários contratados. O governo federal fica a desejar, atrasa os repasses dos recursos e às vezes o dinheiro é muito pouco.

É importante ressaltar que o antigo prédio da referida escola foi demolido em 2010 para a construção do novo prédio. O longo período entre a demolição do antigo prédio e a construção do novo significou um grande transtorno para a comunidade, pois o início e os procedimentos da construção foram demorados, enquanto as aulas aconteciam em barracos de madeira improvisados, e a parte administrativa da escola funcionava na casa da diretora, a professora Sueli Aniká.

A comunidade da aldeia ficou muito apreensiva com a situação e o professor Lino Forte expressou a sua indignação com o seguinte depoimento: “Bem na hora que eles estão dizendo que a escola dos índios tem que ser fortalecida e valorizada, eles derrubaram a nossa escola e agora não tem mais nada, e o pior é que ninguém sabe quando a escola vai ser construída”.

Depois de meses, a obra teve início, mas foi paralisada por seguidas vezes, por diversos problemas administrativos e de prestação de contas da empresa construtora, de tal maneira que depois de mais de cinco anos de obras, os Karipuna da aldeia Espírito Santo ocuparam o prédio sem ser concluído, onde as atividades escolares estão funcionando.

É importante ressaltar que por décadas o ritual do Turé e a língua usada pelos Karipuna foram proibidos nas ações escolares da aldeia. No entanto, como atestam os Karipuna, nas últimas décadas o Turé vem assumindo elevado status dentro da escola e da comunidade, assim como a

língua patuá foi revitalizada, mantendo-se como elemento unificador dos Karipuna do Amapá.

Apesar das mudanças formais na concepção da escola na aldeia, permanecem muitos desafios que precisam ser superados pela escola, em nome da valorização e fortalecimento do povo Karipuna do Amapá. A comunidade da aldeia Espírito Santo identifica problemas que podem ser resumidos nos seguintes aspectos: 1- ainda há professores não-indígenas atuando na escola da aldeia (o que pressupõe a realização de novos concursos públicos específicos para a docência indígena) ; 2- faltam iniciativas do Estado para a formação específica para os professores – tanto formação inicial quanto continuada; 3- a escola carece de material didático-pedagógico específico, na língua materna e contextualizado com a realidade local; 4- os recursos financeiros não atendem as demandas da escola. Há problemas gerais que afetam a escola, como a falta de uma rede elétrica permanente e a existência de internet de qualidade.

Enquanto a escola Karipuna na aldeia Espírito Santo esbarra em limites para superar a educação escolar opressora, observa-se a capacidade histórica de resistência desse povo. Depois de mais de oitenta anos da fundação da sua primeira escola para “abrasileirar” e integrar, os Karipuna daquela aldeia continuam falando a língua patuá, realizando os seus tradicionais rituais xamânicos e mantendo relações socioambientais respeitáveis e equilibradas entre eles e com o meio em que vivem.

Ressalta-se desde a criação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal do Amapá, os professores indígenas do estado têm encontrado abrigo institucional para fazer curso superior, em formação específica. A mesma universidade oferece outros programas formativos de professores e futuros professores indígenas, como o Programa de Educação Tutorial (PET Conexão de Saberes), que realiza o diálogo dos

saberes tradicionais com a universidade na formação, além da Ação Saberes Indígenas na Escola, que um programa de formação continuada para professores indígenas.

Considerações finais

Diante do exposto, é possível perceber uma tradição escolar integracionista e brutalmente opressora que quer se perpetuar entre os povos indígenas. O diálogo intercultural, tão propagado pelos entusiastas da educação escolar indígena diferenciada, intercultural, bilíngue, específica, comunitária e sustentável, vira letra morta ou não passa de intenção por parte do Estado.

Ora, que escola diferenciada é essa que mantém em sua biblioteca pilhas de livros didáticos de cunho eurocêntrico? Como professores que não falam o patuá e não conhecem a realidade daquele povo vão ensinar crianças e jovens na aldeia Espírito Santo? Como a interculturalidade será promovida se o currículo escolar e as disciplinas estão dissociadas dos saberes dos anciões?

De todo modo, seguindo os passos da resistência histórica dos povos originários, os Karipuna da aldeia Espírito Santo têm mostrado grande capacidade de manter as suas tradições socioculturais, superando as investidas integracionistas do Estado brasileiro, num dinâmico processo de atualização das suas tradições.

A partir da experiência da escola entre os Karipuna, é possível verificar também as limitações da educação escolar indígena integracionista (educação para os índios), que podem ser entendidas sob duas perspectivas complementares: a) os povos indígenas mantêm uma histórica resistência e capacidade de moldar suas tradições frente às novas realidades. A esse respeito Meliá (1999) observa que no Brasil esses povos “não só superaram a prova do período colonial, mas também os embates da

assimilação e da integração de tempos mais recentes” (MELLÁ, 1999, p. 12); b) o Estado não assume seus compromissos efetivos para instrumentalizar as escolas implantadas nos meios indígenas, abrindo brechas para que esses povos protagonizem seus processos escolares autônomos, com foco nas suas pedagogias próprias, frustrando assim as políticas integracionistas.

No entanto, é evidente que o Estado não limita o processo integracionista às ações das escolas indígenas, utilizando-se dos mais diversos instrumentos para tal finalidade. Isso significa pensar que a relativa ineficiência das escolas nos meios indígenas pode ser compensada pela utilização de outros mecanismos e estratégias de dominação por parte do Estado. De toda forma, esses povos apresentam uma forte resistência originária.

Quanto ao projeto educacional implantado entre os Karipuna, analisando sob a ótica dos princípios da educação escolar indígena diferenciada, para a comunidade da aldeia Espírito Santo está evidente que a escola colonizadora não faz parte da demanda local, assim como ela não é o espaço para formar a identidade Karipuna, pois esta formação ocorre fundamentalmente no processo de educação comunitária, que se dá nas relações práticas cotidianas e pela oralidade, com o acompanhamento dos mais velhos. Assim sendo, a escola deve ser o espaço do diálogo intercultural, que deve visar a produção de conhecimentos que valorizem o pertencimento, a língua materna, os saberes, as memórias históricas e a proteção dos seus territórios originários, entendidos como jardins herdados dos antepassados, espaços cosmogônicos de criação e reprodução da vida em todas as suas dimensões.

Atualmente, professores, estudantes, agentes escolares e a comunidade em geral vêm fazendo esforços conjuntos para consolidar uma proposta curricular que entrelace a escola daquela aldeia com os seguintes

aspectos: biomas preservados, rituais, língua materna, saberes ancestrais e conhecimentos científicos dialogados. A expectativa é que a educação escolar indígena diferenciada esteja convergente com os anseios da comunidade, com a anuência dos Karipuna e geridas por eles próprios.

Passadas oito décadas da fundação da Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi, os Karipuna estão fortalecidos em suas tradições originárias. A ironia de todo o processo de “abrasileiramento” pelo qual passaram é eles identificam os demais grupos indígenas como “parentes”, enquanto que os não-índios são identificados como “brasileiros”.

Referências

- ARANHA, Lucia de A. **História da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- ARNAUD, expedito. Os índios Palikur do rio Urucaú – Tradição tribal e protestantismo. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1984 (publicação avulsa, 38).
- ARNAUD, Expedito. **O índio e a expansão nacional**. Belém: CEJUP, 1989.
- ASSIS, Eneida Correia de. 1981. **Escola Indígena: uma frente ideológica?** Dissertação de mestrado em educação, Universidade de Brasília.
- BARROS, Edir P. Reflexões sobre a educação escolar indígena na conjuntura atual. In: MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. **Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Decreto nº 736**, de 6 de Abril de 1936. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1936.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- COELHO, Mauro C; QUEIROZ Jonas M. **Amazônia: modernização e conflito** (séculos XVIII e XIX). Belém: UFPA/NAEA, 2001.

CUNHA, **Manuela Carneiro**. Imagens de índios do Brasil: O Século XVI. Estudos avançados, v.4, n° 10, São Paulo set./dez. 1990, pp. 91-110.

CUNHA, Manuela C (Org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GOMES, Mércio. **Os índios e o Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD/Museu Nacional, 2006.

MARQUES, A. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/121>. Acesso em: 10 out. 2020.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cedes, 1999, 49:11-17.

MINDLIN, Betty. **O aprendiz de origens e novidades**: o professor indígena, uma experiência da escola diferenciada. Estudos Avançados, volume 8, n° 20, janeiro/abril de 1994.

Nóbrega, Manuel. **Diálogo sobre a conversão do gentio**. São Paulo: Meta&Lire, 2006.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del Poder**, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: Anuário Mariateguiano. Lima: Amataua, v. 9, n. 9, 1997, 2006.

RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

RICARDO, Carlos A. **Povos indígenas no Brasil**. São Paulo: CEDI (Amapá/Norte do Pará, 3), 1983.

RONDON, Candido M. **Índios do Brasil das cabeceiras do rio Xingu, dos rios Araguaia e Oiapoque**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura (vol. II), 1953.

SILVA, Rosa H. D. **Povos indígenas, Estado Nacional e relações de autonomia:** o que a escola tem com isso? In: In: MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

SILVA, José Bonifácio de Andrade. **Apontamentos para a civilização dos Índios Bárbaros do Reino do Brasil.** Lisboa: Agência Ultramar, 1963.

TASSINARI, Antonella Maria I. **No bom da festa:** o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá. São Paulo: EDUSP, 2003.

VIDAL, Lux B. **Povos indígenas do Baixo Oiapoque:** o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver. Rio de Janeiro: Museu do índio/IEPE, 1999.

_____. **Povos indígenas do Baixo Oiapoque:** o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver. Rio de Janeiro: Museu do índio/IEPE, 2009.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Beleni; PASSOS, Luiz A. (Orgs). **O eu e o outro na escola:** contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010, pp. 69-86.

Índice remissivo por assuntos e temas deste volume

ASSUNTOS E TEMAS	CAPÍTULOS
Amapá	10
Bahia/Brasil	6
Bem viver	8
Caiçaras	2
Canavieiras, RESEX	8
Comunidades Tradicionais	5, 6
Corporeidade	5
Covid-19	9
Criticidade (educação intercultural crítica)	7
Cultura indígena	7
Cultura quilombola	4
Currículos	6
Decolonialidade	7
Direito indígena	3
Direito quilombola	1
Diversidade cultural	1
Educação ambiental	8
Educação escolar caiçara	2
Educação escolar indígena	10
Educação escolar quilombola	1, 5
Escola indígena	9, 10
Etnomatemática	2
Fenomenologia	5
Identidade cultural	2
Infância	6
Itaguaí/RJ	2
Karipuna, povo indígena	10
Lei 11.645/2008	7
Madeira, Ilha da	2
Memória indígena	9
Mocajuba/PA	4
Negritude	4
Pará/Brasil	3
Percepção	5
Peropava, Comunidade Quilombola	1
Pesca artesanal	2
Pesquisa Ação	6

Políticas públicas de educação	1
Povos originários	3
Psicologia social	9
Registro/SP	1
RESEX	8
Sustentabilidade	8
Triangulação	2
Ubatuba/SP	5

Índice remissivo por assuntos e temas de toda a série de livros (coletâneas de capítulos) da Redect

ASSUNTOS E TEMAS	VOLUMES/CAPÍTULOS
Afetividade	8/11;
Agricultura familiar e de subsistência	8/8; 9/9;
África/Diáspora Africana	2/1; 3/8; 6/7; 7/4;
Alemanha	2/2;
Amazônia	2/2; 3/3; 8/3; 9/8; 9/10; 10/3; 10/10;
Aquicultura	3/10;
Amapá, estado do	7/10;
Ancestralidade	1/6; 3/2; 3/8; 8/1;
Araponga (RJ), aldeia indígena	5/3;
Argentina	3/1;
Arte popular/Artesanato/Cestaria	8/5; 8/3;
Audiovisual/imagens	1/7; 9/9;
Bahia, estado de	3/13; 7/6;
Bananal, Ilha do (APA Cantão)	1/4;
Belo Monte, usina	9/3;
Bem viver	7/8; 9/7;
Bolívia	1/1;
Cabo Verde (Santo Antão/Alta Mira)	2/1;
Casas de comunidades tradicionais	8/9;
Caíçaras, comunidade tradicional de	3/10; 5/7; 7/2;
Canavieiras, RESEX	7/8;
Carroceira (MG), comunidade tradicional	9/11;
Cartografia social	9/5; 9/6;
Cerradeiros, comunidade tradicional de	1/8; 3/5;
Ciganos, comunidade tradicional de	10/2;
Colômbia	6/10;
Comunicação	3/15; 3/16; 3/17; 6/10; 8/6;
Conflitos ambientais/crimes ambientais/conservação ambiental	9/2; 9/3; 9/4; 9/5; 9/6; 9/10; 9/10;
Conhecimentos, produção de	1/6; 1/8; 3/4; 4/6;
Conhecimento tradicional/saberes	1/8; 3/4; 3/22; 4/5; 5/2;
Cooperação internacional	2/2;
Corpo	3/9; 7/5; 8/3;
Cosmovisão	1/1; 3/1;
Covid-19	7/9; 10/4;
Críticidade/estudos decoloniais	5/8; 7/4; 7/7; 7/5;

Cultura/multiculturalismo/interculturalidade	1/1; 3/2; 3/12; 3/17; 3/20; 3/22; 4/9; 4/10; 5/1; 5/6; 5/7; 6/7; 7/1; 7/2; 7/7; 8/2; 8/3; 8/5; 8/11; 9/3; 10/1;
Danças tradicionais	3/2; 8/1;
Dendecultura	10/10;
Desmatamento	3/5;
Direitos e questões jurídicas	2/5; 2/6; 3/23; 7/1; 7/3; 7/7; 9/8;
Educação	2/2; 3/14; 4/3; 4/8; 4/9; 4/10; 5/1; 5/8; 6/3; 7/1; 7/2; 7/5; 7/6; 7/9; 7/10; 10/3; 10/6;
Educação Ambiental	7/8; 9/4; 9/8; 9/10;
Espírito Santo, estado de	5/10;
Etnobiologia	9/10;
Etnodesenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável	2/7; 3/1; 7/8; 8/5; 9/9;
Etnografia/Imersão antropológica	2/3; 3/14; 4/1; 7/6; 8/8;
Etnomatemática	5/1; 7/2;
Extensão universitária	2/3; 4/2; 4/3; 5/4; 9/6; 10/3; 10/6;
Extrativismo/agroextrativismo	1/4; 9/8;
Faxinalenses, comunidades tradicionais	9/9;
Geração de renda	3/3;
Gerações e relações intergeracionais	8/7;
Gerazeiros, comunidade tradicional de	1/5; 2/7;
Gestão Social/comércio justo/economia solidária/Inovação social	4/2; 10/9;
Grotão, comunidade quilombola	6/5;
Identidade/pertencimento comunitário	3/6; 3/12; 3/18; 5/1; 5/7; 5/5; 7/2; 7/5;
Indígenas, povos	1/7; 3/1; 3/12; 3/13; 3/15; 3/16; 3/17; 3/18; 3/19; 3/20; 3/23; 4/2; 4/3; 4/4; 4/5; 4/6; 4/8; 5/2; 5/3; 5/6; 5/8; 5/10; 6/1; 6/10; 9/3; 9/6; 10/11;
Infância e juventude de PCT	3/13; 7/6; 8/1;
Ilha Grande (RJ), Baía da	1/2; 4/1; 5/3; 5/4; 7/2; 8/8;
Imigrantes, comunidades tradicionais de	3/11; 9/9;
Jambuaçu (Mojú/PA), comunidade quilombola	10/10;
Juatinga, Reserva Ecológica	9/2;
Jurema Sagrada (PB)	10/7;
Juscelina (TO), comunidade quilombola	6/4;
Kaingang, povos indígenas	6/2;
Karipuna, povos indígenas	7/10;
Krenak, povos indígenas	6/2; 10/11;
Kurâ-Bakairi (MT), povos indígenas	4/10;
Lajeado (Dianópolis/TO), comunidade quilombola	1/6; 2/6; 3/2; 3/21; 5/5; 10/3;
Lendas e mitos	4/9;
Letos, comunidade tradicional de	3/11;
Língua/linguística	3/12;
Mangueiras (Salvaterra/PA), Vila das	6/3;

Makuxi (RR), povos indígenas	1/7;
Marambaia (RJ), comunidade quilombola	1/2; 9/1;
Maranhão, estado de	10/1;
Matinha (Guaí/TO), comunidade de geraizeiros	1/5; 2/7;
Mato Grosso, estado de	3/16; 4/10; 10/9;
Matopiba	3/5;
Mêbêngôkre-Kayapó Gotirê, povos indígenas	4/8;
Memória	3/9; 5/5; 6/3; 7/9; 8/1; 8/7; 8/11; 10/11;
Mídias/internet	1/7; 3/16; 6/10; 8/4; 8/6;
Minas Gerais, estado de	4/4; 9/5; 9/11;
Missão Amazônia (UNESP)	2/3;
Mocajuba (PA)	7/4;
Mulheres	1/4; 3/7; 3/8; 6/3; 9/9;
Museologia	10/11;
Nahô Xohã (MG), comunidade indígena	4/4;
Natividade (Estado do Tocantins)	3/9;
Nhandereko Guarani-Mbya (RJ), povos indígenas	5/3; 10/8;
ODS	10/6;
Oriximiná (Pará), comunidade quilombola	3/3;
Oralidade	1/6; 8/7;
Pacoval (PA), comunidade quilombola	6/6;
Pará, estado de	3/3; 6/3; 6/6; 7/5; 10/10;
Paraíba, estado de	10/7;
Participação/control social/conselhos	1/2; 3/12; 3/15; 3/20; 6/3;
Pataxó (sul da Bahia), povos indígenas	3/13; 9/6;
Patrimônio	8/2; 8/5; 10/11;
Peropava, comunidade quilombola	7/1;
PNAE	3/3; 6/6;
Pobreza/proteção social	6/9; 10/4; 10/7;
Políticas públicas	1/3; 2/6; 3/3; 3/18; 3/22; 3/23; 4/2; 6/6; 7/1;
Potiguara Mendonça do Amarelão, Comunidade Indígena	4/2;
Povos e comunidades tradicionais (estudos gerais)	2/3; 2/4; 2/5; 3/1; 7/5; 7/6; 7/3; 8/4; 8/5; 8/8; 9/2; 9/4; 10/1; 10/2; 10/7; 10/8; 10/9;
Quebradeiras de Coco Babaçu, comunidades tradicionais de	6/8; 6/9; 8/11;
Quilombola, comunidade tradicional	1/2; 1/6; 2/6; 3/2; 3/3; 3/7; 3/20; 3/21; 4/7; 5/1; 5/5; 5/10; 6/3; 6/4; 6/5; 6/6; 8/1; 8/6; 9/1; 9/5; 9/7; 10/5; 10/6; 10/10;
Redes de cooperação	5/4; 8/4;
Religião/religiosidade	5/9;
Responsabilidade Social Empresarial	2/7;
Ribeirinhos/pescadores artesanais, comunidades tradicionais de	4/1; 7/2; 8/9; 8/8; 8/9; 9/10; 10/6;

Rio de Janeiro, estado de	1/2; 4/1; 5/3; 7/2; 9/1; 9/7;
Rio Grande do Norte, estado do	4/2;
Roraima, estado de	1/7; 3/12; 3/15; 4/6; 6/1; 6/10; 8/2;
Ruralidade	3/6; 9/9; 9/11;
Santana (MT), Aldeia indígena	4/10;
Santa Rita do Braçuí (RJ), comunidade quilombola	9/7;
São Paulo, estado de	2/8; 10/11;
São Roque, comunidade quilombola	4/7;
Saúde de povos e comunidades tradicionais	1/3; 7/9; 10/5;
Segurança Alimentar e Nutricional	3/22; 4/2; 5/9; 6/6; 9/9;
Seringueiros, comunidades de	8/10;
Tapajós, povos indígenas	5/6;
Terceiro setor	2/2;
Terenas, comunidades indígenas	3/16; 6/2;
Terras indígenas	2/8; 9/7; 9/8;
Terreiros, povos de	5/9; 10/7;
Território/territorialidade	1/4; 1/8; 2/1; 2/6; 3/6; 4/5; 6/4; 6/5; 6/8; 8/10; 9/2; 9/3; 9/5; 9/7; 9/8;
Tocantins, estado de	1/3; 1/4; 1/5; 1/6; 2/2; 2/3; 2/6; 2/7; 3/2; 3/7; 3/9; 3/19; 3/21; 4/8; 5/2; 5/5; 6/4; 6/5; 6/8; 6/9; 10/3; 10/8;
Truaru da Cabeceira (RR), povos indígenas	4/6;
Turismo	3/11; 4/7; 10/8;
Universidade/Cotas/Acesso	3/19; 3/21; 4/3; 5/2; 5/8;
Vanuïre (Arco-Íris/SP), Terra Indígena Índia	2/8; 6/2; 10/11;
Varpa (Tupã/SP), comunidade leta de	3/11;
Violência/Racismo/Preconceito	2/4; 3/7; 6/7; 9/11;
Xerente/Akwe-xerente (TO), povos indígenas	1/3; 3/14; 8/7;
Waraó, povos indígenas	6/1;

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