

# **POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO COM OS POVOS TRADICIONAIS:** experiências e reflexões



Organizadores:  
**Nelson Russo de Moraes**  
**Gilson Pôrto Jr.**



**Observatório**  
Edições

### **Audiodescrição:**

Capa do livro *Políticas Públicas e Educação com os Povos Tradicionais: experiências e reflexões*. A composição apresenta uma fotografia central (tirada por Tharson David Lopes, Etnia Kraho) em tons escuros e alaranjados, evocando o pôr do sol em um ambiente aberto de terra batida. Na parte superior da capa há um grande retângulo vermelho intenso ocupando quase toda a largura. Dentro dele, o título aparece em letras maiúsculas brancas, grandes e em negrito: "POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO COM OS POVOS TRADICIONAIS:". Logo abaixo, em tamanho menor e também em branco, lê-se: "experiências e reflexões". Ao centro da imagem destaca-se a silhueta escura de uma pessoa indígena caminhando em perfil, levemente voltada para a direita. A pessoa segura um maracá nas mãos e utiliza um adorno na cabeça. Ao fundo, há um grupo de pessoas também em silhueta, distribuídas em fileira, sugerindo um ritual, encontro coletivo ou manifestação cultural. O sol baixo no horizonte ilumina a cena por trás das figuras, criando um forte contraste entre luz e sombra. Na parte inferior da capa aparece uma faixa decorativa horizontal com grafismos geométricos inspirados em padrões indígenas, utilizando tons de vermelho, bege e preto. Abaixo da faixa decorativa, sobre um fundo marrom-escuro, estão os nomes dos organizadores em letras brancas: "Nelson Russo de Moraes" e "Gilson Pôrto Jr.". No canto inferior direito encontra-se o logotipo da editora Observatório Edições, composto por formas geométricas coloridas em amarelo, azul e verde, acompanhado do nome da editora em letras brancas. A capa utiliza elementos visuais ligados à ancestralidade, coletividade, identidade indígena e territorialidade, articulando simbolicamente educação, cultura e políticas públicas voltadas aos povos tradicionais. Fim da audiodescrição.

Nelson Russo de Moraes  
Gilson Pôrto Jr.  
(Orgs.)

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO  
COM OS POVOS TRADICIONAIS:  
experiências e reflexões**

Observatório Edições  
2026

**Diagramação/Projeto Gráfico:** Gilson Porto Jr. /  
**Arte de capa:** Adriano Alves. **Foto:** Tharson David Lopes (Etnia Kraho)  
**Publicado em:** Maio/2026.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores de cada trabalho são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive pelos textos, figuras e fotos nele publicadas), isentando os organizadores de qualquer responsabilidade em todas as possíveis situações.



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE 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)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)**

---

P769

Políticas públicas e educação com os povos tradicionais: experiências e reflexões. [recurso eletrônico]. / Organização: Nelson Russo de Moraes, Gilson Pôrto Jr. – Palmas, TO: Observatório Edições, 2026.

229 p.; 23 cm.

Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-979349-8-0

1. Povos tradicionais. 2. Políticas públicas. 3. Educação Social. I. Moraes, Nelson Russo de. II. Pôrto Jr., Gilson.

CDD 379  
CDU 37:35  
LCC LC94-.96 / LC3719-3743

---

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Observatório Edições e/ou do OPAJE/UFT. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Todos os artigos passaram por avaliação dos pares.



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

### REITORA

Profa. Dra. Maria Santana  
Ferreira dos Santos

### VICE-REITOR

Prof. Dr. Marcelo Leinerker Costa

### Pró-Reitor de Graduação

Profa. Dra. Valdirene de Jesus

### Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Marcos Vinicius Giongo Alves

### Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Profa. M. Bruno Barreto

### Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dr. Danilo de Melo Sousa

Dra. Eliane Marques dos Santos

Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma

Dr. José Lauro Martins

Dr. Nelson Russo de Moraes

Dr. Rodrigo Barbosa e Silva

Dra. Mari Terezinha Vieira

Dr. Sinomar Soares de Carvalho Silva



## SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL

### PRESIDENTE

Prof. Dr. José Lauro Martins

### Membros:

#### Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil

#### Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista

Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do Amazonas, Brasil

#### Profa. Dra. Thais de Mendonça Jorge

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

#### Prof. Dr. Fagno da Silva Soares

Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História Oral e Memória  
– Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

#### Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

#### Prof. Dr. José Manuel Pelóez

Universidade do Minho, Portugal

#### Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes

Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

## Como Referenciar ABNT NBR 6023/2018

### Documento no todo

MORAES, Nelson Russo de; PÔRTO JR., Gilson (Orgs.). **POLITICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO COM OS POVOS TRADICIONAIS: experiências e reflexões**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2026. 229 p. ISBN 978-65-984499-9-5.

### Nos Capítulos

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. *In*: MORAES, Nelson Russo de; PÔRTO JR., Gilson (Orgs.). **POLITICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO COM OS POVOS TRADICIONAIS: experiências e reflexões**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2026, p. xx-xx.

## SUMÁRIO

### **PREFÁCIO / 9**

Gilson Pôrto Jr. e Nelson Russo de Moraes

### **CAPÍTULO 1 - A LITERATURA INDÍGENA EM SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL / 13**

Elesandra Rosa de Souza Cesário e Léia Teixeira Lacerda

### **CAPÍTULO 2 - SUPERANDO BARREIRAS, VALORIZANDO TRADIÇÕES: Rumo À uma educação transformadora para os povos ribeirinhos da Amazônia / 45**

Raimunda Gomes Maciel, Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo e Ana D'Arc Martins de Azevedo

### **CAPÍTULO 3 - O PROJETO DE LEI 191/2020 COMO PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA PARA MINERAÇÃO EM TERRAS INDÍGENAS / 71**

Mara Maia

### **CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO NOS ESPAÇOS ESCOLARES: Educação Do Campo E Políticas Públicas - A Educação Que Temos E A Educação Que Queremos / 95**

Renilda Batista Prina Lamon, Laudemir Luiz Zart e Djeice Quele Linhares Gonçalves

### **CAPÍTULO 5 - VIVÊNCIAS E REFLEXÕES: explorando a interface cultural na disciplina "Sociedade, Cultura e Povos Tradicionais" / 115**

Geroncio Silva Barbosa, Fábio Freitas dos Santos e Nelson Russo de Moraes

**CAPÍTULO 6 - AÇÕES AFIRMATIVAS INDÍGENAS NAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS DE 2024: armadilhas e urgências no lugar de fala / 129**

Adriano Alves da Silva, Francisco Gilson Rebouças Porto Junior e Bruna Alves da Luz

**CAPÍTULO 7 - SABERES TRADICIONAIS E PROPRIEDADE INTELECTUAL: desafios e caminhos para a valorização e proteção no Brasil / 161**

Guilherme Generoso Nunes Queiroz

**CAPÍTULO 8 - MEMÓRIAS EDUCACIONAIS DA TERCEIRA IDADE NA COMUNIDADE TRADICIONAL DE FUNDO DE PASTO LAGOA DO GARROTE, REMANSO-BA: uma experiência de estágio em espaços não-formais / 191**

Alexsandro Alves da Silva

**CAPÍTULO 9 - TECNOLOGIAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR / 199**

Cira Alves Martins, Marileide do Carmo Amorim Arruda e Agna Fernandes Bacani

**CAPÍTULO 10 - CULTURA E REVOLUÇÃO EM VIEIRA PINTO / 211**

Dauto J. da Silveira

**ÍNDICE REMISSIVO / 219**

**SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES / 223**

Em uma época marcada por profundas disputas em torno da memória, da cultura, do território e do direito à existência, *Políticas Públicas e Educação com os Povos Tradicionais: experiências e reflexões* emerge como uma obra necessária, sensível e comprometida com a construção de uma sociedade plural, democrática e socialmente justa. Trata-se de uma coletânea que não apenas debate políticas públicas e educação, mas que reposiciona os povos tradicionais no centro das reflexões acadêmicas, reconhecendo-os como sujeitos históricos, produtores de conhecimento e protagonistas de suas próprias narrativas.

Os capítulos reunidos neste volume revelam uma perspectiva crítica e contemporânea da educação brasileira, atravessada pelas discussões sobre diversidade cultural, direitos coletivos, territorialidade, interculturalidade e justiça social. Mais do que um conjunto de análises isoladas, a obra constitui um mosaico de experiências e reflexões que dialogam entre si a partir de uma preocupação comum: compreender como as políticas públicas educacionais podem (e devem) reconhecer as epistemologias, os modos de vida e os saberes ancestrais dos povos tradicionais.

Desde o primeiro capítulo, dedicado à literatura indígena e à formação de professores no Brasil, a obra nos convida a refletir sobre o papel da educação na desconstrução de estereótipos historicamente produzidos pela colonialidade do saber. Ao discutir as produções de autores como Daniel Munduruku e Ailton Krenak, o texto evidencia que a literatura indígena não é apenas expressão artística, mas também instrumento político, pedagógico e epistemológico de resistência cultural. A presença dessas narrativas no espaço escolar representa um importante movimento de descolonização curricular e de ampliação das possibilidades de leitura do mundo.

A coletânea também amplia o olhar sobre os desafios educacionais enfrentados pelos povos ribeirinhos da Amazônia, destacando as barreiras geográficas, estruturais e institucionais que atravessam o cotidiano dessas comunidades. Os debates sobre educação contextualizada revelam que pensar políticas públicas para os povos tradicionais exige reconhecer as especificidades territoriais, culturais e ambientais que constituem suas formas de existência. A educação, nesse contexto, deixa de ser apenas um mecanismo formal de escolarização para assumir o papel de mediação cultural, fortalecimento identitário e emancipação social.

Outro mérito significativo da obra reside na coragem intelectual de enfrentar temas complexos e urgentes relacionados aos direitos territoriais indígenas e às disputas em torno da exploração econômica dos territórios tradicionais. A análise do Projeto de Lei 191/2020 evidencia como as políticas públicas podem tanto proteger quanto ameaçar os direitos históricos dos povos originários. Nesse sentido, a obra ultrapassa os limites acadêmicos tradicionais e se inscreve como espaço de reflexão política sobre os impactos da mineração, da exploração territorial e das dinâmicas econômicas contemporâneas sobre as comunidades indígenas.

A discussão sobre educação do campo e formação nos espaços escolares reafirma a necessidade de uma pedagogia

comprometida com as realidades locais, capaz de reconhecer os sujeitos do campo como portadores legítimos de saberes e experiências históricas. A educação apresentada pelos autores não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se constitui como prática social, política e cultural profundamente vinculada à vida coletiva e aos territórios de pertencimento.

Particularmente relevante é a reflexão sobre ações afirmativas indígenas e os desafios da representatividade política contemporânea. Ao abordar as eleições municipais de 2024 e as armadilhas do “lugar de fala”, os autores demonstram como a presença indígena nos espaços institucionais ainda é atravessada por tensões, invisibilizações e disputas simbólicas. A obra revela, assim, que a luta por educação e direitos sociais está intimamente ligada à luta por voz, reconhecimento e participação política efetiva.

Os capítulos dedicados aos saberes tradicionais e à propriedade intelectual ampliam ainda mais o horizonte da discussão ao problematizar as formas históricas de apropriação dos conhecimentos ancestrais. Nesse aspecto, a coletânea reafirma a urgência de políticas públicas que garantam proteção jurídica, reconhecimento cultural e valorização das epistemologias tradicionais, historicamente marginalizadas pelos paradigmas eurocêntricos do conhecimento.

As experiências apresentadas sobre memória, educação popular, tecnologias sociais e processos educativos revelam uma obra profundamente comprometida com as pedagogias da resistência. Ao dialogar com Paulo Freire, com os estudos decoloniais e com as epistemologias indígenas e populares, os autores reafirmam a educação como prática de liberdade, escuta e transformação social.

Outro elemento que merece destaque é a pluralidade regional, temática e metodológica da coletânea. Os textos transitam entre Amazônia, sertão, comunidades ribeirinhas, povos indígenas, educação do campo e experiências não formais de aprendizagem,

demonstrando a riqueza sociocultural brasileira e a multiplicidade de sujeitos que compõem os chamados povos tradicionais. Essa diversidade não fragmenta a obra; ao contrário, fortalece sua unidade ética e política.

Ao longo de seus capítulos, o livro reafirma que não há democracia plena sem reconhecimento da diversidade cultural, sem respeito aos territórios ancestrais e sem uma educação comprometida com a justiça social. Em um cenário contemporâneo marcado pela intensificação das desigualdades, pelas ameaças ambientais e pelas disputas em torno da memória coletiva, esta coletânea torna-se um importante instrumento de reflexão crítica e intervenção intelectual.

Que este livro alcance professores, pesquisadores, estudantes, gestores públicos e todos aqueles comprometidos com uma educação democrática, intercultural e humanizadora. E que suas páginas nos lembrem que os povos tradicionais não representam vestígios do passado, mas presenças vivas, resistentes e fundamentais para a reinvenção ética, política e cultural do presente.

Palmas, Tocantins, 2026.

Gilson Pôrto Jr.  
Nelson Russo de Moraes

# A LITERATURA INDÍGENA EM SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

---

Elesandra Rosa de Souza Cesário  
Léia Teixeira Lacerda

## **Introdução**

A literatura indígena dos povos originários tem produzido uma ordem discursiva estruturada na resistência, se contrapondo às narrativas coloniais, com elementos da resiliência cultural, por meio da busca por justiça e do reconhecimento histórico de suas origens étnicas. Assim, nas últimas décadas, a literatura brasileira tem visto uma crescente visibilidade das vozes e das obras de autores/as indígenas, que buscam apresentar suas histórias e culturas, pois evidenciam uma perspectiva mais próxima dos seus modos de ser e viver, deixando de ser personagem dos textos, lançam-se como autores/as de suas histórias e trajetórias de vida. Esse recurso é utilizado pelos/as autores/as indígenas para resistir e ressignificar

suas identidades étnicas e culturais, invisibilizada e/ou desconsiderada pela estrutura do pensamento colonial, ainda muito comum na sociedade brasileira, nas relações de alteridades no tempo atual com a veiculação de estereótipos e preconceitos em relação às culturas dos povos originários no âmbito social e, sobretudo nos espaços escolares.

No contexto escolar brasileiro, mitos indígenas têm sido frequentemente utilizados como recurso pedagógico e como material primário para a publicação de coletâneas de "lendas indígenas" ou de livros de histórias para crianças. Raros são os autores que se identificam com o pensamento indígena e, respeitando-o, nele exercitam sua própria capacidade de criação literária; raros também são os que se contentam em transmitir os textos míticos sem adulterá-los ou "corrigi-los" segundo o que consideram moral ou ideologicamente correto e adequado a seus pequenos leitores (Silva,1995, p. 317-318).

É possível afirmar que a representação do indígena na literatura brasileira é um tema que reflete a complexidade das relações históricas, culturais e sociais no Brasil com os povos originários, que frequentemente enfrentam a tentativa de um discurso estruturado nas invisibilidades culturais, pois muitas vezes sua história, as línguas e suas tradições são ignoradas ou distanciadas de suas origens, o que contribui ainda mais para uma falta de reconhecimento e valorização de suas contribuições para a sociedade brasileira.

No entanto, a presença de crianças e jovens indígena na escola não é apenas uma questão de justiça histórica, mas também

uma oportunidade para enriquecer o processo educativo das novas gerações com diferentes visões de mundo, especialmente com a perspectiva dos/as autores/as indígenas que de suas obras literárias que destacam a representação de suas culturas e trajetórias históricas.

Segundo Almeida (2017, p.18-19) “os índios sempre estiveram na história do Brasil, porém, grosso modo, como força de trabalho ou como rebeldes que acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos”. Esse autor refere-se como a imagem do indígena foi construída a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Esse aspecto ainda pode ser identificado nos livros didáticos, paradidáticos e nas ações pedagógicas, que apesar das produções acadêmicas elaboradas por estudiosos da área de educação para as relações étnico-raciais, ainda há desafios a serem superados para a incorporação desses conteúdos nos currículos escolares, notadamente a representação dos povos originários, por meio da literatura indígena.

Promover a leitura das narrativas dos povos indígenas no processo de escolarização, sobretudo para crianças pequenas, favorece o entendimento de suas culturas, com a possibilidade de evitar situações de preconceitos e exclusão social, como foi vivenciada na infância por Daniel Munduruku (2019, p.6) “quando eu era pequeno, não gostava de ser “índio””. Depois de muitos anos o autor revela os motivos para esconder sua identidade indígena.

Todo mundo dizia que índio é um habitante da selva, da mata e que parece muito com os animais. Tinha gente que dizia que o índio é preguiçoso, traiçoeiro, canibal. Eu ouvia isso dos meus colegas de escola e sentia muita raiva deles porque eu sabia que isso não era verdade. Mas não tinha como fazê-los entender que a vida que o meu povo vivia

era apenas diferente da vida da cidade. E isso me fazia sofrer bastante, até porque o fato de ter cara de índio, cabelo de índio, pele de índio, não me permitia negar a minha própria identidade e meus amigos faziam questão de colocar-me de lado nas brincadeiras, como se eu fosse um monstro. Isso durou bastante tempo e foi tão difícil aceitar minha própria condição que eu cheguei a desejar não ter nascido índio.... Foi meu avô quem me ajudou a superar essas dificuldades. Ele me mostrou a beleza de ser o que eu era. Foi ele quem me disse um dia que eu deveria mostrar para as pessoas da cidade essa beleza e a riqueza que os povos indígenas representam para a sociedade brasileira (Munduruku, 2019, p. 6).

Daniel Munduruku é um autor e uma liderança importante na luta contra a exclusão dos povos originários, tendo em vista que suas obras literárias, promovem uma visão de respeito e valorização de sua ancestralidade, ao mesmo tempo em que denuncia as injustiças e as exclusões vivenciadas pelo seu povo e pelo próprio autor. O autor chama atenção para a importância dos órgãos governamentais desenvolverem políticas públicas que protejam os direitos dos povos originários, incluindo o direito à educação e a visibilidade de expressões culturais de suas etnias, destacando a necessidade de desencadear um diálogo intercultural autêntico, que respeite e valorize as diferenças e promova a inclusão dos povos indígenas como parte da sociedade brasileira.

Os saberes e os conhecimentos ancestrais são tão importantes como destaca o autor, como também a formação do professor, para levar os diferentes aspectos culturais de forma

adequada para dentro das salas de aulas, buscando implementar um currículo mais abrangente, que favoreça a compreensão das crianças sobre os conteúdos da diversidade cultural existente na constituição do povo brasileiro.

Para tanto, é necessário promover rodas leituras e produção de textos que possibilitem às crianças compreenderem as histórias apresentadas pelos/as autores/as indígenas em suas obras, tendo em vista que coloca em cheque estereótipos ainda enraizados na sociedade brasileira. Assim, não basta saber da existência dos povos originários, mas entender como se constitui a sua relação com o mundo existencial, compreender a sua ordem discursiva, as suas visões de mundo, o seu olhar, o conhecimento e compreensão de suas vivências e de suas etnias representadas por meio das palavras em obras.

Desse modo, as textualidades indígenas ensinam valores, tradições e fortalecem a identidade cultural dos povos originários, reafirmando sua continuidade histórica, que excessivamente ao longo do tempo, sofreram e ainda sofrem com tentativas de serem invisibilizadas por meio de uma perspectiva hegemônicas. Ao longo da nossa história, é possível constatar que o povo brasileiro é constituído por uma mistura de diferentes grupos étnicos, sendo eles: europeus, povos originários e africanos. Nessa linha de raciocínio, os/as professores/as podem desenvolver práticas pedagógicas em parceria com as crianças que lhes permitem reconhecer e respeitar a dinâmica das diferenças.

Diante deste contexto, um dos maiores desafios da educação é educar para a construção da cidadania, a fim de garantir o acesso e a permanência aos/às cidadãos/ãs no contexto escolar, já que as instituições escolares produzem experiências aos sujeitos em salas de aulas, que trazem consigo os indicadores que evidenciam a diversidade cultural, especificamente no que diz respeito à classe social, religião, gênero, etnia e raça.

Contudo, é possível afirmar que discutir sobre a história, as mitologias e as culturas dos povos originários, é um tema complexo para muitos/as professores/as, que por sua vez, carece de uma formação continuada sobre o assunto. Em alguns casos há professores/as com concepções preconceituosas, com conhecimentos ainda centrados em imagens folclóricas a respeito dos povos originários e que muitas vezes não reconhecem a dívida histórica com relação a exploração de territórios e o período de escravização vivido pelos povos africanos e indígenas.

No entanto, com as textualidades indígenas, abrimos espaço para oportunizar momentos de diferentes vivências do Outro dentro dos espaços escolares, pois esse contexto é capaz de liberar uma energia específica capaz de emocionar, mexer com o desconhecido, reconfigurando conhecimentos e descolonizar estereótipos, conforme Munduruku, (2019, p. 7) salienta:

Não é preciso ir longe para se notar quanto o ser humano é diferente, mas às vezes é preciso conhecer as diversas formas de se viver no mundo para acabarmos compreendendo a importância de se respeitar nosso semelhante. Só respeita o outro quem conhece o outro.

Assim, reconhecer as dimensões da diversidade cultural dos povos indígenas por meio de textos míticos, é um dos primeiros passos para buscar um caminho para assegurar uma educação contextualizada.

### **A Literatura de Daniel Munduruku e Ailton Krenak**

Ailton Alves Lacerda Krenak, mais conhecido como Ailton Krenak, nasceu em 1953 no município de Itabirinha (MG). De acordo

com Assessoria de Comunicação/Funai (Fundação Nacional dos Povos Indígenas) e também informações disponíveis no site da ABL (Academia Brasileira de Letras), na juventude, Ailton foi morar com a família no Paraná, onde passou a exercer a profissão de jornalista e produtor gráfico. A partir da década de 1980, começa a atuar no movimento indígena. Em 1985, funda o Núcleo de Cultura Indígena, organização não governamental dedicada a promover a cultura indígena. Em 1988, participa da fundação da União dos Povos Indígenas. No ano seguinte, participou da Aliança dos Povos da Floresta, movimento que visava a criação de reservas naturais na Amazônia. É professor *honoris causa* pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pela Universidade de Brasília (UnB). No ano de 2020, conquista o Prêmio Juca Pato de Intelectual do Ano concedido pela União Brasileira dos Escritores (UBE), pelo livro "Ideias para adiar o fim do mundo".

Já Daniel Munduruku de acordo com informações divulgadas no site da editora Global, nasceu em Belém, no Pará, filho do povo Indígena Munduruku. Possui formação em Filosofia, com licenciatura também em História e Psicologia, integrou o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP. Lecionou durante 10 anos e atuou Como Educador Social de Rua na Pastoral do Menor em São Paulo. Tem ministrado conferências e oficinas culturais para crianças em vários países da Europa.

Entre as obras de Daniel Munduruku destaca-se *Histórias de índio, coisas de índio* e *As serpentes que roubaram a noite*, os 2 últimos livros foram premiados com Menção de livro altamente recomendável pela FNLIJ (Fundação Nacional Infantil e Juvenil). Outro livro de destaque do autor é *Meu avô Apolinário* escolhido pela Unesco para receber menção honrosa no Prêmio Literatura para Crianças e Jovens na Questão da Tolerância. Entre outras atividades, participa ativamente de palestras e seminários, destacando a função social da cultura indígena na formação da sociedade brasileira.

Os autores Daniel Munduruku e Airton Krenak, assim como outros/as autores/as indígenas que mapeamos as obras por meio de um levantamento para compor as etapas desta pesquisa surgem no cenário literário brasileiro com uma escrita literária que busca superar as fronteiras do preconceito e da diversidade, fornecendo uma filosofia de vida, de modo a torná-la útil à sociedade, uma vez que muitos de seus conhecimentos ancestrais e o enredo de suas obras, reconfigura a imagem dos povos originários. Lançam um novo olhar, na tentativa de superar estereótipos e ao mesmo tempo, combater preconceitos e busca a valorização da cultura de um povo por meio de suas obras literárias. Com um estilo muito particular de suas etnias e de suas vivências, por meio de uma linguagem acessível e simples, como por exemplo, o trecho da obra *Coisas de Índio Versão Infantil* de Daniel Munduruku

Todo mundo dizia que o índio é um habitante da selva, da mata e que se parece muito com os animais. Tinha gente que dizia que o índio é preguiçoso, traiçoeiro, canibal. Eu ouvia isso dos meus colegas de escola e sentia muita raiva deles porque eu sabia que isso não era verdade. Mas não tinha como fazê-los entender que a vida que o meu povo vivia era apenas diferente da vida da cidade. E isso me fazia sofrer bastante, até porque o fato de ter cara de índio, cabelo de índio, pele de índio, não me permitia negar a minha própria identidade e meus amigos faziam questão de colocar-me de lado nas brincadeiras, como se eu fosse um monstro. Isso durou bastante tempo e foi tão difícil aceitar minha própria condição que eu

cheguei a desejar não ter nascido índio[...] (2019, p. 6).

Nesta obra, Munduruku, nas primeiras páginas, relata diversos momentos de conflitos vivenciados por ele quando criança, no espaço social em relação ao homem branco, sentindo-se discriminado por não conseguir esconder seus traços indígenas e por representar paradigmas enraizados desde o período colonial, em que todos os indígenas são iguais, um povo comparado aos animais da floresta e inativos. No entanto, ao mesmo tempo com a interação da leitura, o leitor se depara também com um autor que relata diversos momentos de reflexão sobre o seu papel como indígena e como transmissor desse conhecimento para outras pessoas, sobretudo para as crianças, pois a obra foi direcionada para esse público.

Também, demonstra a sua aceitação como indígena e a busca pela identidade cultural não só do seu povo Munduruku, mas também de outras etnias como: o povo Saterê Mawé, Marubo, Yanomami, Tapirapé e outros.

Segundo Lajolo (2018, p. 25) “uma obra literária é um objetivo social muito específico”. Assim, esta obra de Munduruku representa a temática indígena dentro de um ponto de vista que reflete todo o meio social e cultural que envolvem as diversas etnias dos povos originários presente no Brasil. Nesta obra, o/a leitor/a pode conhecer um pouco sobre o cotidiano e a diversidade cultural indígena, a vivência, as crenças, suas formas de organização nas aldeias, a visão que possuem sobre o trabalho, os cuidados com o meio ambiente, tipos de músicas e danças, a medicina e as formas de alimentação, ou seja, uma boa parte sobre essa cultura, que contribuiu e ainda contribui para a formação social brasileira.

Além disso, vincula pesquisas que revelam a existência de vários povos indígenas em diversas regiões brasileiras, com ilustrações de mapas e desenhos, que enriquece ainda mais a

atenção do/a leitor/a, em especial das crianças, que carece dessas ilustrações para realizar uma leitura que possa envolvê-los e ao mesmo tempo aguçar a imaginação dos/as pequenos/as leitores/as. Nas últimas décadas, houve um significativo movimento de expansão da literatura indígena no contexto social com diferentes aportes e assim, é possível identificar uma proliferação de muitas publicações de autores/as indígenas em várias regiões do Brasil, em especial na região

Norte com (58%), na sequência está a região Sudeste com (19%) e Centro-Oeste, Sul e Nordeste com (8%), conforme aponta Nascimento (2023, p. 66) sobre a distribuição de escritores indígenas que publicaram obras literárias ficcional, no período de 2015 a 2020. No entanto, apesar da elevação crescente de publicações de obras de autores indígenas no Brasil, Ailton Krenak afirma à Lucas Weber ao ser entrevistado na Rádio Brasil de Fato, quando questionado sobre a literatura indígena que,

A literatura indígena é muito recente no Brasil, né? Na América Latina e no Norte da América já tem gente que escreve desde a década de 1960, 1970. Aqui no Brasil é um evento recente. [Ocorre há] talvez 20, 30 anos. Eliane Potiguara e Daniel Mundurku são os autores que publicaram com mais frequência na década de 1990. Então vamos imaginar aí uns 25 anos de literatura. É muito pouco tempo, os autores indígenas estão todos vivos, quer dizer, no passado não teve autores, falando dessa literatura escrita no formato de livro. Prosperou uma ideia de que eram contos, eram fábulas, mas que não eram não era uma literatura, que ninguém escrevia romance, ninguém escrevia

crônicas, ensaios, novela. E agora já tem essa compreensão de que todas essas formas de escrita são possíveis e elas são feitas em qualquer contexto por autores indígenas, na Amazônia, no Nordeste, no Sul... isso vai se expandindo, né? Ainda tem muito tempo pela frente. Aliás, o Millôr Fernandes falava que o Brasil tem um passado enorme pela frente.

Pelos dados apresentados por Krenak, há uma luta histórica dos autores/as indígenas para divulgar suas culturas e histórias, pois no Brasil a literatura indígena é um movimento recente, mas que pode produzir um novo olhar sobre a cultura desses povos e suas diferentes etnias e territórios, no Brasil e/ou em outros países. O escritor ressalta ainda que muitos dos conhecimentos indígenas foram usurpados pelos não indígenas, que retratam essas narrativas como fábulas e contos brasileiros de maneira genérica.

Dessa forma, quando lançamos um novo olhar para a história desses povos na perspectiva dos/as autores/as indígenas, passamos compreender que muitos de seus conhecimentos ancestrais foram dizimados e continua sofrendo preconceitos por uma cultura hegemônica. No entanto, tem procurado fazer um caminho diferente, produzindo obras direcionadas aos/às pequenos/as, provocando novas posturas em relação à natureza, ao Outro e ao diferente.

Como afirma Krenak em uma entrevista ao repórter Fran de Paula da Radioagência Nacional de Paracatu (MG). O autor participou do Festival Literário Internacional de Paracatu no dia 07 de setembro de 2024. "A gente está exatamente pensando que ainda pode ter esperança em outras maneiras de habitar o mundo. E quem pode fazer isso serão as crianças, porque os adultos já estão todos

manjados. Os adultos estão tarados por grana, por poder, por disputas”.

Com esse olhar voltado para o público infantil, Ailton Krenak lançou recentemente o livro *Kuján e os Meninos Sabidos* na 27ª Bienal do Livro de São Paulo em 2024. A obra apresenta a história da criação do mundo e quando Marét-Khamaknian — criador dos homens e do mundo — terminou a criação na Terra e depois foi para outra dimensão. Mas depois de um tempo Marét-Khamaknian sentiu saudades de seu povo e pensou (p.11) “Como será que as minhas criaturas estão se virando na Terra? ” Assim, decidiu visitá-las. No entanto Krenak, para aflorar a imaginação das crianças, representa o criador com uma figura que chama a atenção dos/as leitores/as, um Kuján — um tamanduá — que por sinal é uma ilustração que ocupa quase 2 páginas do livro.

Nesta entrevista Krenak (2024) não especifica a sua escolha no decorrer do livro, apenas ressalta que o criador não poderia surgir sem nenhuma camuflagem, pois seria perigoso, afinal fazia muito tempo que ele não aparecia na Terra. Então com a sua chegada, foi logo surpreendido por uma tribo que estava fazendo uma grande festa na aldeia e o Kuján, seria o prato principal do banquete. Mas duas crianças da aldeia os irmãos Roti e Catí, muda a trajetória do Kuján, pois considera o animal um ser de outro mundo, que o chamava de avô. Tanto que quando o tamanduá estava somente na companhia dos meninos se transformava em gente. Juntos aprenderam várias coisas, novas histórias, cantigas e também como curar as doenças.

Depois de um tempo os meninos bolaram um plano para libertar o Kuján. E assim no final da história antes de ir embora, quando o tamanduá estava subindo a colina, os meninos ressaltaram a vista e logo perguntou o que o criador achou da humanidade. Assim Marét- Khamaknian respondeu (p. 34) “Vocês são mais ou menos...”.

Desse modo, é possível afirmar que a literatura infantil de Ailton Krenak oportuniza o exercício da imaginação, a recriação das culturas dos povos originários e o sentido de ser criança, ao mesmo tempo transparecendo a necessidade, a clareza e consistência da explicação de se trabalhar com as crianças pequenas. No sentido de passar um tempo com elas e repassar conhecimentos, vivências de como conviver em harmonia com os povos do planeta e os elementos da natureza, respeitando os espíritos da floresta.

Por isso, Kuján, se sentia protegido entre as crianças, por entender que elas são carregadas de esperteza e capazes de aprender coisas novas, por não estar com a mente presa no mundo moderno em busca de riquezas materiais e tem a possibilidade de conhecer outras formas de viver no mundo, provocando mudanças significativas para o bem viver da humanidade.

Dessa forma a literatura indígena de autores como Daniel Munduruku e Ailton Krenak, assim como outras de outros/as autores/as que estamos estudando, não tem o propósito de salvar a humanidade, mas assim, como afirma Coutinho (p. 218) “tornar a literatura um instrumento de vida mais belo, consciente, humana”. Com ela é possível levar o conhecimento de diversas culturas, transformar ações e concepções distorcidas ao longo da história da humanidade.

### **Literatura Indígena no Contexto Escolar**

As obras literárias produzidas por autores/as indígenas enfatizam uma conexão profunda com as raízes e a ancestralidade dos povos indígenas. Esses elementos se constituem entre a natureza e a espiritualidade. Assim para entender como essa relação é vivenciada e reproduzida entre as gerações — a partir da oralidade — para este texto, é possível experienciar a linguagem literária, a partir da leitura de livros que capturam não só a beleza e riqueza do ambiente natural.

Esses aspectos nos revela o significado espiritual e cultural existente em várias etnias indígenas, que conforme as contribuições de Thiél (2013, p.1186) “[...] a leitura de textos indígenas promove reflexão sobre como o outro vê e lê o mundo e como conta suas histórias. Ademais, a leitura da literatura indígena conduz ainda para a percepção de como formamos identidades e alteridades”.

Podemos apreender também como as narrativas dos textos míticos lidam com o tempo, a memória e a ancestralidade, que são entrelaçados entre o passado, presente e o futuro, pois os eventos passados continuam a refletir e influenciam o presente dos povos originários e o meio social, afirmando assim Munduruku (2005, p.12) “- Vocês serão o começo, o princípio de novos tempos e seus filhos e os filhos de seus filhos serão valentes e fortes. ”

Ao mesmo tempo, a literatura produzida por autores/as indígena, se materializa com uma concepção voltada à cultura da paz, ao respeito e a igualdade comum a todos, pois:

O respeito à diversidade cultural por parte da sociedade brasileira é condição essencial para a sobrevivência e a cidadania dos povos indígenas, que representam um rico patrimônio sociocultural dos pais. Conhecer, preservar e respeitar as histórias e as culturas indígenas deve fazer parte da formação de todo cidadão brasileiro (Silva, 2018, p. 152).

Ainda segundo Silva (2018, p.122), “a literatura no ensino de história e culturas indígenas pode ser importante aliada de professores e alunos na transversalização de conteúdos sobre a temática”. Por isso, selecionar e privilegiar a utilização de obras indígenas no contexto escolar de preferência com autores indígenas, enfatiza mais a existência das culturas dos povos originários no

território brasileiro, um bom exemplo é a obra do autor Daniel Munduruku - 2011 em “Como Surgiu: mitos indígenas brasileiros”.

Nessa obra o autor apresenta os mitos de várias etnias brasileiras e o final de cada texto mítico, revela a situação atual dos povos originários, como: os conflitos, a quantidade de cada população aproximada, a localização territorial, com o intuito de preservar e revelar a existência desses povos no território brasileiro. Thiél (2013, p. 1186) ressalta que “faz-se imprescindível tratar de questões voltadas para a atividade leitora, focando primeiro a leitura do Outro para então passar à leitura de suas obras”. Assim, ao reconhecer e valorizar a riqueza dessas textualidades, podemos favorecer uma contribuição riquíssima para o entendimento e o respeito direcionados às esses povos e seus códigos culturais.

Propiciar momentos de rodas de leitura de obras da literatura indígena às crianças pequenas, no âmbito alfabetizador, não é dizer o que é literatura indígena, nem diversificar uma prática pedagógica ou apenas estimular o prazer pela leitura com novas narrativas, mas como ela se constitui para cada grupo étnico, como a compreensão dos mitos, das ações vivenciadas são reguladas em cada cultura e como pode promover uma interação e um diálogo com os não indígenas, promovendo assim, uma nova concepção de conhecimentos e saberes, para enriquecer a criticidades dos pequenos/as leitores/as, com atitudes de reflexão e aceitação ou não do Outro no mesmo espaço social, com as suas diferenças.

Com relação a esse processo de um mergulho nos textos de autores/as indígenas para se reconhecer e reconhecer o Outro, Munduruku, (2019, p. 7) aponta:

[...] oferecer aos estudantes de todo Brasil um material atualizado sobre os povos indígenas que habitam esta nossa terra. Quero trazer, meio dele, a essência de nosso jeito de viver, dos motivos que nos levam a

caçar e pescar, acreditando que isso é apenas uma troca que fazemos com os seres da natureza, a importância de nos pintarmos para demonstrarmos nosso amor aos espíritos e a Deus, a ordem que impera em nossas aldeias, a certeza de que somos apenas um fio na grande teia da vida... Quero dizer aos pequenos leitores que existem outros modos de viver e esses modos não são melhores ou piores, são apenas diferentes. Outro desejo que tenho é fazer com que os leitores deste livro percebam as diferenças entre si mesmos.

Assim, a literatura indígena tem o desafio de revitalizar, preservar as tradições culturais dos povos originários e ultrapassar barreiras fronteiriças para alcançar a compreensão do Outro, pois segundo Daniel Munduruku “só respeita o outro quem o conhece” (2019, p.7). Dessa perspectiva, as textualidades indígenas ressoam uma narrativa que surge de um povo que vive e sente a necessidade de ressignificar sua cultura, abrindo portas e janelas para divulgar sua identidade cultural e o espírito resistente diante de todas as formas de preconceito.

Os povos indígenas têm uma tradição riquíssima estruturada na oralidade, incluindo os mitos e lendas, que refletem a diversidade cultural existente em suas etnias. Autores contemporâneos como Daniel Munduruku e Ailton Krenak, exploram essa oralidade vivenciada e repassada de geração em geração, por meio das palavras, produzindo obras que divulgam histórias de resistência ao pensamento colonial, buscando promover os saberes ancestrais, como uma soberania cultural capaz de fazer o/a leitor/a refletir sobre sua própria existência e também sobre sua relação com os territórios

em que vivem suas experiências entre os elementos da natureza e o seu Outro.

Assim, essa resistência é uma construção gradativa e simbólica dos saberes culturais constituídos pelos povos originários e aos seus patrimônios culturais e imateriais, não somente contra uma opressão, mas uma forma de mostrar a existência de seus modos de ser e viver por meio das palavras, considerando que as palavras ecoam, viajam para outras dimensões, atingindo pessoas, independente de espaço geográfico físico e/ou virtual, independentemente de cor, raça ou etnia.

Dessa forma, os/as autores/as indígenas em suas obras, desvelam códigos e saberes tradicionais, elementos que contribuem para divulgar a maneira de ser e viver dos povos originários, a partir de uma atitude respeitosa com as suas culturas, demonstram o domínio dos códigos linguístico na Língua Portuguesa e nas suas Línguas Indígenas. Evidenciam também os aspectos de afirmação e valorização da ancestralidade que se constituem uma fonte poderosa contra o preconceito e a descolonização de impactos causados desde o período colonial, pois onde há dominação há também resistência, que apesar de uma situação de desvantagem, os povos originários resistiram e atravessaram a ideologia da branquitude, ou seja, um sistema de opressão.

Segundo Nóvoa (2012, p.12), “hoje, temos consciência de que estamos mais perante uma renovação nos discursos do que perante uma revolução nas práticas”, por isso além das pesquisas teóricas e processos de formação docentes, precisamos buscar uma ligação com a pesquisa e a prática do professor, ou seja, o seu fazer pedagógico, suas ações juntamente com os alunos no sentido de modificar sua prática para atender essa diversidade cultural existente no contexto educacional.

Desse modo, é possível preparar o estudante para uma outra opção além do colonial, a descolonização da figura indígena, por meio da literatura produzida por autores indígenas, como

possibilidades da construção e renovação sobre a cultura dos povos originários. Dessa forma, a literatura indígena, possibilita disseminar a arte e a cultura dos povos originários em espaços escolares e não escolares, onde muitos indígenas se relacionam com outros indivíduos e suas culturas diversas.

Em consonância com as discussões recorrentes sobre a função social da escola, a prática do fazer pedagógico e o ato ler gêneros de textos variados, relevante para aquisição de conhecimentos e saberes transformadores nos estudantes, Ana Mara Machado em uma entrevista concedida a Revista Rhyzos, (2023), diante do questionamento “qual é o papel da escola para o incentivo à leitura, especialmente nos dias atuais?” a autora salienta que

[...] a escola transmite conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores. Para começar, ela ensina a ler. Mas também tem um papel importante na valorização desse conhecimento acumulado pela humanidade através dos tempos. É uma espécie de ponte que assegura que as crianças e jovens de cada tempo receberão uma parte de uma herança cultural a que têm direito e não pode deixar de lhes ser entregue. Além disso, é um espaço de convívio democrático por excelência. Um lugar onde cada um sai de seu ambiente familiar e entra em contato com indivíduos diferentes, que têm outra história pessoal, outras características, outras opiniões, outras experiências e precisam ser respeitados. É o ambiente ideal para começar a descobrir como somos todos diferentes e como nos assemelhamos em tantas coisas, apesar disso. E as duas

principais formas que a escola tem para propiciar esse encontro são o próprio contato com os colegas e o estímulo à descoberta da leitura.

Propiciar uma leitura diversificada no ambiente de sala de aula, é também para Ana Maria Machado uma ação de direito adquirido pelos alunos, pois assim, o discente terá a oportunidade de conviver em um espaço democrático, em que suas experiências vividas possam fazer parte de seu convívio social e compreender de forma respeitosa a experiência e vivência do Outro, percebendo assim que as diferenças que se faz presente no âmbito educacional e social não são um abismo e sim uma ponte de ligação para valorizar a diversidade étnica e cultural em espaços públicos.

Além disso, Thiél (2013, p. 1188) afirma que a diversificação textual em ambientes escolares usando, por exemplo, a literatura indígena permite compreendermos melhor esse contexto multicultural:

Ao inserirmos a literatura indígena na sala de aula, ao contarmos histórias escritas sob a perspectiva das diversas comunidades indígenas aos nossos alunos e, em especial, às crianças e jovens, possibilitamos que as leituras funcional, recreativa, reflexiva, inspiradora e formativa sejam promovidas. Desta forma, como educadores, motivamos o crescimento de leitores mais competentes, multiculturais e multiletrados, bem como o desenvolvimento de cidadãos que reconhecem a importância das diferenças, valorizam e conhecem a si mesmos e aos outros.

Dessa perspectiva, a literatura indígena produzida por autores/as indígenas é um mecanismo que valoriza a história e a cultura dos povos originários brasileiros, pois permite ampliar as concepções e as ações dos estudantes e pode provocar mudanças, quebrando estereótipos construídos ao longo do período colonial e que ainda insiste em permanecer na sociedade brasileira. Ao incluir o gênero literário nos espaços escolares, podemos contribuir com a atualização de um currículo diverso, considerando os vários gêneros textuais, incluindo conteúdos que apresentem a cultura dos povos originários, a fim de ampliar e contextualizar os códigos culturais desses grupos no espaço escolar.

### **Formação Docente no Contexto da Lei nº 11.645/2008**

No contexto nacional, em especial no âmbito educacional, com a implementação da lei nº 11.645/2008 em todo o território brasileiro, que preceitua sobre a inclusão dos conteúdos de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos da educação básica das redes de ensino públicas e privadas — que apesar de ser trabalhada nas disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e História — tem um papel de entrelaçar os conteúdos com as demais unidades didáticas do currículo.

Esta lei é uma importante legislação brasileira que acrescenta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, pois preceitua a necessidade de oportunizar a compreensão da história e da cultura dos povos originários, bem como discutir temas como a discriminação racial, as políticas de ações afirmativas e a promoção da igualdade.

Além, disso, busca garantir que os estudantes brasileiros tenham acesso a um conhecimento mais amplo e diversificado sobre a história do país, que inclua as experiências e perspectivas dos povos afro-brasileiros e indígenas. Apresenta também um marco

significativo na promoção de uma educação mais inclusiva e plural, reconhecendo a relevância dessas culturas na formação da identidade e da cultura do Brasil.

No que diz respeito à cultura dos povos originários, a Lei nº 11.645/2008 ressalta a importância de se ensinar sobre a diversidade dos povos indígenas, suas línguas, tradições, artes, crenças e vivências, incluindo a trajetória das comunidades indígenas, antes e depois da chegada dos colonizadores europeus, como também os impactos das políticas coloniais sobre esses povos.

Dessa forma, os sistemas de ensino, devem assumir o desafio de promover o debate e disseminar a importância da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, abordando essas temáticas no contexto educacional, sobretudo no fazer pedagógico dos/as professores/as, que enfrentam dificuldades de transpor o ensino sobre esses grupos étnicos para os planos de aulas e as diversas disciplinas, como afirma Silva (2018, p.67-68). “Contudo, muitos professores se queixam que não tiveram acesso a essa temática em seus cursos superiores de licenciatura e temem reproduzir imagens estereotipadas e preconceitos por falta de material pedagógico de qualidade”.

Além dos desafios curriculares, outro fator desafiador é a formação inicial e continuada de professores/as, tendo em vista que desenvolver práticas pedagógicas antirracistas requer uma mudança de postura e de pensamentos. No entanto, conforme afirma Silva, (2018):

Invariavelmente, professores e alunos se veem envolvidos em atividades que reproduzem estereótipos e pouco acrescentam à formação de crianças e jovens, que continuam a ver os indígenas como aqueles que andam nus ou apenas vestem tangas, possuem colares e cocares,

falam línguas estranhas e estão distantes do “grau de civilização” dos não índios (Silva, 2018, p. 68).

Diante desses aspectos é possível identificar as dificuldades de muitos/as educadores/as para transversalizar os conteúdos com a história e as culturas indígenas, pois os povos existentes no nosso país, ainda são representados de forma reduzida no calendário escolar, no máximo lembrados por um dia ou talvez uma semana e não mais do que isso. Desta forma, Silva e Souza, (2008, p.170) problematizam como as populações negras e indígenas ainda são retratados nos livros didáticos. Salientam que,

[...] muitas vezes a maior dificuldade desse cenário está na formação de professores ou ausência dela, que ainda cultivam uma imagem folclórica dos povos originários e a discriminação dos povos africanos. A figura do índio muito vezes equivocada é transmitida como um ser único, ou seja, a palavra índio se remete a todos os povos, como se todos fossem iguais, as mesmas culturas, as crenças, as pinturas, as vestimentas, as moradias e a alimentação.

Silva e Souza (2008, p. 189) também reiteram que “é preciso um novo olhar sobre aqueles que são diferentes por partilharem de outras crenças, pertencem a outras classes sociais, terem raízes históricas distintas, enfim, por se guiarem por lógicas e valores próprios”. Assim, conhecer e reconhecer essa diversidade no âmbito escolar é de extrema relevância e cabe aos/às educadores/as apresentar as histórias, as mitologias dos povos originários, pois novas gerações de cidadãos poderão respeitar, compreender e

conviver com as diferenças, o que implica promover também a liberdade e igualdade de expressão, distanciando esta temática de pré-julgamentos e contribuições negativas para as futuras gerações.

Se pensarmos quantas gerações foram educadas com base em ideias negativas e preconceituosas em relação a povos indígenas, povos que agora reivindicam terras, culturas e direitos próprios garantidos pela Constituição de 1988, podemos ter uma ideia do tamanho do prejuízo, do quanto há para reparar e da importância dessa revisão historiográfica de que nos falava Monteiro em 1995. Reescrever a história do Brasil incorporando os indígenas e vários outros povos, como os africanos e seus descendentes, na condição de sujeitos históricos, é, reafirmo, de fundamental importância do ponto de vista acadêmico, social e político (Almeida, 2017, p. 35).

Assim, os/as professores/as devem abordar em sala de aula, todo esse contexto histórico e cultural, sobretudo, contextualizando a história e as culturas de matrizes africanas e indígenas. Entretanto, apesar desse reconhecimento nas políticas públicas educacionais a mudança de pensamento e/ou de postura, não significa efetivamente que a ação irá ocorrer de forma imediata.

Para tanto, uma escola que almeja se constituir em um ambiente acolhedor de inclusão social, étnica-racial, precisa proporcionar cursos de formação continuada à equipe pedagógica, voltados para o letramento étnico-racial em uma perspectiva antirracista, a fim de compreenderem historicamente os fatores que

compõem e interferem nas relações de alteridade que evidenciam a aceitação ou não da diversidade cultural do povo brasileiro.

O núcleo da formação continuada pode ser estruturado, considerando desde a aceitação e o acolhimento dos sujeitos nos espaços escolares, até a organização escolar, apresentada no projeto político pedagógico (PPP), como os métodos e estratégias de ensino e de aprendizagem utilizados nas avaliações, tendo em vista que as ações pedagógicas deveriam ocorrer de forma coletiva, alinhando-se com as políticas públicas existentes no Brasil.

A mudança de postura requer tempo, tempo de aceitação e de compreensão sobre o próprio sujeito, pois Freire (1996, p.21) ao afirmar “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, é possível constatar que o professor ao colocar em prática novos conceitos sobre a diversidade sociocultural, também renova seus conhecimentos com momentos de reflexão sobre sua própria ação docente. De fato, a formação de professores no contexto da lei nº 11.645/2008, é de extrema importância para ir além da teoria e colocar em prática ações capazes de oferecer aos/às estudantes e também aos/às professores/as novos conceitos sobre as culturas indígenas:

Defendo, sim, que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (Nóvoa, 2012, p. 15).

O autor ressalta a relevância de consolidar conceitos teóricos e práticos no fazer pedagógico no contexto da sala de aula,

momento em que podemos encontrar sujeitos diversos, como por exemplos os povos originários, vivendo em contexto urbano, além de sua aldeia, de seus conhecimentos ancestrais, linguagens e crenças que possuem. Em outras palavras, os corpos docentes, juntamente com os gestores, devem observar o seu contexto e as necessidades dos estudantes, para atingir os objetivos escolares e compreender que a educação é uma ação transformadora e atua nos aspectos cognitivos, físicos, sociais e afetivos.

Assim, a formação de professores deve oferecer e atualizar conceitos teóricos para enriquecer sua prática pedagógica, valorizando a sua atuação profissional como afirma:

Os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores (Nóvoa, 2012, p. 16).

Diante disso, é necessário reservar um tempo no planejamento dos/as professores/as para leitura e produção de conhecimentos sobre outras culturas, conforme salienta, Freire (1996, p. 37), “que não posso ensinar o que não sei”, é preciso desencadear um trabalho de pesquisa, políticas públicas efetivas, pois não há como continuar formando professores/as sem a oferta de disciplinas, que aborde a educação antirracista e considere a formação continuada para a implementação e aplicação da lei 11.645/2008 no contexto das escolas.

Embora, os desafios sejam significativos, a formação continuada de professores/as, requer um esforço conjunto, com um

trabalho de parcerias entre as Universidades, as Secretarias de Educação, educadores/as, gestores/as, formuladores/as de políticas públicas, bem como, de toda a sociedade para garantir a abordagem da história e das culturas dos povos originários na matriz curricular, buscando implementá-la por meio de ações críticas e reflexivas nas práticas pedagógicas.

Dessa perspectiva, as culturas indígenas têm muito a contribuir com os demais grupos no Brasil, tendo em vista que conhecer e reconhecer essa diversidade cultural no âmbito escolar é relevante, pois a aplicação da Lei nº 11.645, não é uma opção e sim uma obrigatoriedade e cabe às secretarias de educação implementá-la e oferecer formação aos/às professores/as, pois é na ação que o/a professor/a que deverá trabalhar esses conteúdos, nas unidades didáticas da matriz curricular.

Além disso, as práticas pedagógicas devem ser planejadas buscando desconstruir os estereótipos e os preconceitos com professores/as preparados/as, para combater visões distorcidas e discriminatórias que ainda veiculam no Brasil sobre os povos afro-brasileiros e indígenas. Assim, a formação inicial e continuada, permite que os/as professores/as valorizem e reconheçam a diversidade cultural dos estudantes em um contexto globalizado:

Não basta preparar apenas para instruir. É necessário preparar para realizar um trabalho educacional diferenciado visando a formação de seres sociais com consciência planetária, a formação de entes culturais com sensibilidade coletiva, com base em conhecimentos associados a uma ética social (Gatti, 2022, p. 8).

Como postula Gatti, a formação de professores inicial e continuada é imprescindível para entender e atender esse contexto

diverso que constitui os espaços escolares. Além da formação inicial, é essencial oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo para que os/as professores/as possam atualizar seus conhecimentos e habilidades diante das mudanças demográficas e culturais. Ainda segundo Gatti, (2022, p. 6) “mudanças sociais e científicas atravessam o trabalho educacional, as relações intraescolares, as relações com a comunidade de interface, o significado dos conhecimentos e das aprendizagens visadas”.

Nessa perspectiva, a formação de professores implica em construir posturas críticas e criativas, com conhecimentos pautados, tanto no científico teórico, quanto na prática e no fazer pedagógico do/a professor/a, que paulatinamente poderá construir novos conceitos sobre sua atuação e abrir espaço para a diversidade sociocultural, no sentido de oferecer um novo olhar nos espaços público de educação, em que possa ser construído um bem comum para todos.

## **Conclusão**

A leitura das obras indígenas é um mecanismo que contribui para o desenvolvimento dos/as estudantes, pois amplia as suas vivências e as suas visões de mundo, no que se referem à diversidade cultural presente nos espaços escolares, tendo em vista que as práticas pedagógicas podem oportunizar reflexões e a formação de leitores/as competentes, aflora a imaginação, possibilita viajar no espaço imaginário, amplia o vocabulário e produz um conhecimento mais amplo sobre diversos assuntos, desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita dos/as estudantes que passam a produzir textos mais coerentes e criativos.

Desse modo, valoriza o processo de ensino e de aprendizagem das crianças por meio das produções textuais, pois gradativamente se constituem autores/as de suas histórias, com compreensão e contextualização sobre os povos originários por meio das obras literárias de autores/as indígenas.

Contudo, a aplicação da Lei nº. 11.645, muito mais do que uma inserção no currículo escolar, abrange o reconhecimento das culturas dos povos indígenas e afro-brasileiras para a composição histórica da formação do povo brasileiro. Além disso, oportuniza momentos de reflexões com textos literários diversos, sobretudo textualidades indígenas, favorecendo uma formação mais crítica, pois constitui os espaços de leituras e a produção de novos conhecimentos ao desvelar uma conexão que contribui para o bem comum e a justiça social.

### Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas.** *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v. 37, nº 75, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472017v37n75-02>. Acesso em 23 jul. 2024.

BRASIL, Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. **Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL, Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). Ailton Krenak é o primeiro indígena a se tornar “imortal” da Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2024/ailton-krenak-e-o-primeiro-indigena-a-se-tornar-2018imortal2019-da-academia-brasileira-de-letas>.

Acesso em: 18 de set. 2024.

COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria. **A literatura no Brasil.** São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga**, v. 7, p. e022009, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763>. Acesso em: 30 jul. 2024.

KRENAK, Ailton. **Rádio Brasil de Fato**. Entrevista exclusiva do autor para a Rádio Brasil de Fato, 'Acabou o céu azul, a gente conseguiu cobrir o país com fuligem'. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/09/11/ailton-krenak-acabou-o-ceu-azul-a-gente-conseguiu-cobrir-o-pais-com-fuligem>. Acesso em: 18 de set. 2024.

KRENAK, Ailton. **Kuján e os Meninos Sabidos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2024.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Unesp, 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Revista Rhyzos**. Entrevista exclusiva da autora para o Portal Rhyzos, A escola é uma ponte entre conhecimento do passado e do presente. 2023. Disponível em: <https://rhyzos.com/ana-maria-machado-escola-literatura/acesso> em 26 jul. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. 2. ed. – São Paulo: Global, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Como surgiu: mitos indígenas brasileiros**. 1. ed. – São Paulo: Callis, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio versão infantil**. 3. ed. – São Paulo: Callis, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Biografia de autores**. Editora Global. Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/> Acesso em: 18 set. 2024.

NASCIMENTO, Roní Lopes. **Mapeamento de Escritores Indígenas na Literatura Brasileira Contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins Campus de Porto Nacional. Porto Nacional, p. 66, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/5416/.pdf>. Acesso em 18 set. 2024.

NÓVOA, A. Devolver a Formação aos Professores. **Caderno de Pesquisa em Educação**. PPGE-UFES Vitória, E.S. a. 9, v.18. n.35, p.11-22, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. **Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de Primeiro e Segundo Graus**. Tradução. Brasília: Mec/Mari/Unesco, 1995. Disponível em: < <https://repositorio.usp.br/item/000880622>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SILVA, Giovani José; SOUZA, José Luiz. Educar para a Diversidade Étnico-Racial e Cultura: Desafio da Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 169–192, 2008. DOI: 10.5216/ia.v33i1.4256. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/4256>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SILVA, Giovani José.; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, (coleção Práticas Docentes), 2018.

THIÉL, J. C. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 38, n. 4, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38161>. Acesso em: 13 ago. 2024.



## SUPERANDO BARREIRAS, VALORIZANDO TRADIÇÕES: rumo à uma educação transformadora para os povos ribeirinhos da Amazônia

---

Raimunda Gomes Maciel  
Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo  
Ana D'Arc Martins de Azevedo

### Introdução

A região amazônica abriga uma impressionante diversidade cultural e étnica, incluindo as comunidades ribeirinhas que habitam essa vasta área. Essas comunidades possuem uma relação intrínseca com os rios e florestas, dependendo de seus recursos naturais para a subsistência e manutenção de suas culturas (Mercês; Oliveira, 2018).

Apesar dessa riqueza cultural e do vasto conhecimento tradicional, os povos ribeirinhos enfrentam desafios significativos no acesso à educação formal e na formação de professores capacitados para atender às suas necessidades específicas. Nesse contexto, a educação inclusiva e contextualizada desempenha um papel fundamental na promoção da equidade e no

empoderamento dessas comunidades, reconhecendo, valorizando e respeitando sua identidade cultural e formas de conhecimento. Uma educação que considera a realidade e as particularidades locais torna-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento sustentável, a preservação ambiental e a construção de uma sociedade mais justa (Nozu; Sá; Damasceno, 2019).

Este capítulo tem como objetivo geral analisar os desafios enfrentados na educação de povos ribeirinhos na Amazônia e apresentar soluções para superar barreiras e valorizar as tradições, rumo à uma educação transformadora para os povos ribeirinhos da Amazônia, o que envolve investigar as dificuldades de acesso à educação formal, considerando as barreiras geográficas, infraestruturais, socioeconômicas e culturais, bem como analisar os obstáculos relacionados à formação de professores para atender às demandas específicas das comunidades ribeirinhas. Além disso, o artigo aponta possíveis soluções e estratégias que promovam uma educação de qualidade, destacando a importância da parceria entre escolas e comunidades, a valorização da cultura ribeirinha no currículo escolar e o uso de tecnologias educacionais para superar as barreiras geográficas.

Vale destacar que as discussões empreendidas nesta pesquisa partem da premissa de que os povos ribeirinhos possuem um vasto conhecimento tradicional sobre o ecossistema amazônico, suas plantas medicinais, técnicas de pesca, navegação e outras práticas transmitidas de geração em geração. No entanto, essas comunidades enfrentam desafios significativos no acesso à educação formal devido à sua localização remota, falta de infraestrutura adequada, bem como barreiras socioeconômicas e culturais que podem impactar o engajamento e a permanência dos estudantes na escola.

Nesse sentido, a promoção de uma educação de qualidade é essencial para garantir que os povos ribeirinhos tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize sua cultura,

conhecimento tradicional e modo de vida. Uma abordagem inclusiva reconhece a diversidade cultural e étnica dessas comunidades, promovendo o respeito, a valorização e a participação ativa de todos os estudantes. Ademais, uma educação contextualizada deve estabelecer uma conexão entre o conteúdo curricular e a realidade vivenciada pelos povos ribeirinhos, considerando o conhecimento local, as práticas tradicionais, as questões ambientais e as necessidades específicas dessas comunidades.

Portanto, considerando a realidade das comunidades que vivem às margens dos rios, a educação com tal viés torna-se mais significativa e relevante, fortalecendo a identidade cultural dos povos ribeirinhos e preparando-os para enfrentar os desafios contemporâneos.

### **Educação ribeirinha**

Mendes *et. al.*, (2008) caracterizam a Educação Ribeirinha como uma abordagem educacional que visa atender às necessidades das comunidades que vivem em áreas próximas a rios, lagos e outras formas de corpos d'água, enfatizando que não é apenas isso que a caracteriza, devendo-se considerar o fato de que essas comunidades enfrentam desafios específicos e possuem uma relação íntima e interdependente com o meio ambiente ao seu redor, é nesse contexto que a Educação Ribeirinha, em sua essência, busca valorizar e incorporar a cultura local, os saberes tradicionais e as práticas sustentáveis, ao mesmo tempo em que promove a inclusão social, o desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente.

Percebe-se, então que, um dos aspectos essenciais da Educação Ribeirinha é a contextualização, de modo que as práticas educacionais devem levar em consideração as particularidades das comunidades ribeirinhas, englobando sua história, tradições, costumes e modo de vida, razão pela qual é fundamental que os

saberes locais sejam respeitados e valorizados, reconhecendo a expertise dos ribeirinhos em relação ao meio ambiente e aos recursos naturais que os cercam, sendo dessa maneira que a Educação Ribeirinha fortalece a identidade cultural e a autoestima das comunidades (Maciel, 2020).

A contextualização se justifica pelo fato de que, segundo Chistolini (2022), a participação da comunidade é um aspecto crucial nessa abordagem educacional, de modo que o envolvimento ativo das pessoas que formam as comunidades é fundamental para a construção de uma educação significativa e contextualizada. Isso é especialmente importante quando se considera que as decisões devem ser tomadas de forma coletiva, em parceria com a comunidade.

Essa abordagem participativa promove um senso de pertencimento, corresponsabilidade e empoderamento entre os membros da comunidade. Além disso, a participação comunitária estimula a troca de conhecimentos e experiências entre os diferentes integrantes, enriquecendo o processo educativo (Maciel, 2020).

Em outros termos, participação ativa e colaborativa da comunidade local é essencial para desenvolver uma educação relevante e adaptada ao contexto. Esse engajamento comunitário gera um sentimento de pertencimento e responsabilidade compartilhada, ao mesmo tempo em que propicia a troca de saberes, elementos fundamentais para o enriquecimento do processo educacional.

Como consequência, há maior estímulo às práticas baseadas na sustentabilidade socioambiental, o que para Maciel (2020) implica em abordar a relação entre as comunidades ribeirinhas e o meio ambiente de forma holística e integrada, de maneira que a dimensão ambiental não pode ser negligenciada, mas deve estar em equilíbrio com as dimensões social, econômica e cultural, motivo pelo qual as práticas educacionais devem

incentivar o respeito e a preservação dos recursos naturais, a conservação da biodiversidade, a gestão sustentável dos recursos hídricos e a adoção de práticas econômicas compatíveis com a sustentabilidade.

Nesse sentido, Brito (2019) ressalta que as escolas sustentáveis desempenham um papel fundamental na Educação Ribeirinha, pois fornecem um ambiente propício para a implementação desses princípios, integrando a infraestrutura, a gestão, o currículo e as práticas pedagógicas, de modo que as escolas sustentáveis devem ser concebidas e adaptadas de acordo com as necessidades e realidades das comunidades ribeirinhas, levando em consideração aspectos como a acessibilidade, a eficiência energética, o uso de materiais locais e a valorização da cultura.

É importante destacar que a Educação Ribeirinha enfrenta diversos desafios, os quais vão desde a falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos educacionais e até as dificuldades logísticas. Contudo, esses desafios podem ser enfrentados com soluções criativas e inovadoras, que respeitem a diversidade e a autonomia das comunidades, pois a Educação Ribeirinha oferece oportunidades para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, que promovam a igualdade de acesso à educação e a valorização da diversidade cultural.

Portanto, é possível sinalizar que a Educação Ribeirinha é uma abordagem educacional que busca atender às necessidades das comunidades ribeirinhas, valorizando sua cultura, conhecimentos tradicionais e práticas sustentáveis. Ao contextualizar, promover a participação comunitária e adotar uma abordagem holística da sustentabilidade, a Educação Ribeirinha contribui para a inclusão social, o desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente, de modo que no contexto de criação de escolas sustentáveis passa-se a oferecer às comunidades um ambiente propício para a implementação desses princípios,

devendo-se ainda ressaltar que, apesar dos desafios, a Educação Ribeirinha oferece oportunidades valiosas para a construção de uma educação mais coerente, relevante e significativa para as comunidades ribeirinhas, fortalecendo sua identidade cultural e promovendo a cidadania ativa e consciente.

### **Barreiras ao acesso à educação**

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos povos ribeirinhos na Amazônia é o acesso limitado à educação formal, sobretudo, em decorrência de sua localização remota e isolada, tem-se que muitas comunidades ribeirinhas encontram dificuldades em estabelecer escolas em suas áreas, o que resulta em uma falta de oportunidades educacionais adequadas.

Nesse contexto, Carmo; Cunha; Prazeres (2020) destacam que o acesso limitado à educação formal é uma realidade enfrentada pelos povos ribeirinhos na Amazônia, de modo que a falta de escolas nas áreas ribeirinhas resulta em longas distâncias que os estudantes precisam percorrer para frequentar a escola mais próxima e, muitas vezes, essas viagens envolvem deslocamentos em rios extensos e perigosos, o que coloca em risco a segurança e o bem-estar dos estudantes, de modo que tais dificuldades de acesso comprometem a frequência e a regularidade dos estudantes na escola, afetando negativamente seu progresso educacional.

Com isso, as longas distâncias e as condições precárias de transporte aumentam a probabilidade de faltas e atrasos, prejudicando a frequência escolar, devendo-se considerar a falta de segurança nessas viagens, que também deve ser uma preocupação, já que os estudantes enfrentam riscos relacionados a acidentes fluviais e condições climáticas adversas. Essas dificuldades adicionais contribuem para aumentar a evasão escolar e comprometem a qualidade da educação recebida pelos povos ribeirinhos.

Além disso, Cardoso; Darwich (2023) enfatizam que a escassez de escolas nas áreas ribeirinhas reflete a falta de investimento e infraestrutura educacional nessas regiões. O governo e os órgãos responsáveis muitas vezes falham em fornecer escolas adequadas e recursos educacionais necessários para atender às necessidades dessas comunidades, desse modo, a negligência institucional perpetua a desigualdade e a exclusão educacional, privando os povos ribeirinhos de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Nesse contexto, verifica-se que o acesso limitado à educação formal é um desafio significativo enfrentado pelos povos ribeirinhos na Amazônia, subsidiado pela falta de escolas adequadas e as longas distâncias que os estudantes precisam percorrer para frequentar a escola impactam negativamente seu progresso educacional, além disso, há ausência de investimento e infraestrutura adequada nessas comunidades reflete a falta de prioridade dada à educação dos povos ribeirinhos.

Portanto, a garantia de uma educação de qualidade para os povos ribeirinhos é um passo fundamental para promover a inclusão social e o desenvolvimento sustentável dessas comunidades, de modo que somente através do reconhecimento e da superação dessas dificuldades será possível construir um sistema educacional mais justo e igualitário, que valorize e respeite a diversidade cultural e as particularidades dos povos ribeirinhos na Amazônia.

Além disso, não se pode deixar de mencionar o fato de que a Região Amazônica, com sua vastidão e complexidade geográfica, apresenta desafios significativos para a educação dos povos ribeirinhos, de modo que as barreiras geográficas, como rios extensos e florestas densas, juntamente com a falta de infraestrutura adequada, também afetam o acesso à educação e prejudicam o desenvolvimento educacional das comunidades ribeirinhas. Nesse contexto, percebe-se a existência de barreiras geográficas e

infraestruturais que também constituem um desafio significativo para a educação dos povos ribeirinhos.

É nesse sentido que Carmo; Cunha; Prazeres (2020) apontam a falta de infraestrutura adequada, como estradas, pontes e transporte regular, dificulta o deslocamento das comunidades ribeirinhas e o transporte de materiais educacionais. E ainda, não se pode deixar de mencionar a ausência de infraestrutura de energia elétrica confiável que também impacta significativamente a disponibilidade de recursos educacionais, especialmente os computadores e o acesso à internet, prejudicando o desenvolvimento educacional das comunidades ribeirinhas em conformidade com os avanços tecnológicos.

Como consequência, tem-se que a vastidão da região e a presença de rios extensos dificultam o acesso às comunidades ribeirinhas e o transporte fluvial é muitas vezes a única opção viável, o que pode ser caro, demorado e sujeito a condições climáticas adversas, com isso, tais dificuldades de deslocamento afetam diretamente o acesso à educação, uma vez que as escolas mais próximas podem estar localizadas a uma grande distância das comunidades ribeirinhas.

E, com isso, a falta de infraestrutura adequada é um fator que contribui para as dificuldades enfrentadas pelos povos ribeirinhos na obtenção de uma educação de qualidade. A ausência de estradas e pontes dificulta ainda mais o acesso às escolas e a outros recursos educacionais. A carência de transporte regular e confiável torna o deslocamento dos estudantes e professores um desafio constante. Isso resulta em atrasos frequentes e na perda de tempo de aprendizado e a falta de infraestrutura também dificulta o transporte de materiais educacionais, como livros e equipamentos, limitando os recursos disponíveis para os estudantes ribeirinhos (Cardoso; Darwich, 2023).

Silva e Rodrigues (2021) reafirmam que a ausência de infraestrutura de energia elétrica confiável é um desafio crítico para

o desenvolvimento da educação nas comunidades ribeirinhas, pois a falta de eletricidade dificulta o acesso a recursos educacionais modernos, como computadores e acesso à internet, sendo que esses recursos são essenciais para promover uma educação atualizada e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, as barreiras geográficas e infraestruturais representam obstáculos significativos para a educação dos povos ribeirinhos na Amazônia, pois a vastidão geográfica da região, juntamente com a falta de infraestrutura adequada, dificulta o acesso às escolas, o transporte de materiais educacionais e a disponibilidade de recursos modernos e essas limitações afetam diretamente o desenvolvimento educacional das comunidades ribeirinhas, restringindo suas oportunidades de aprendizado e reforçando a exclusão social.

Portanto, é preciso que os governos e as instituições educacionais reconheçam a importância de superar essas barreiras e trabalhem em conjunto com as comunidades ribeirinhas para desenvolver soluções sustentáveis e inclusivas. Somente assim será possível garantir que todos os estudantes ribeirinhos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente das barreiras geográficas e infraestruturais que enfrentem.

Todavia, não são apenas essas as barreiras existentes no contexto da promoção do acesso à educação pelas comunidades ribeirinhas. Há que se destacar que os povos ribeirinhos da Amazônia também enfrentam uma série de desafios socioeconômicos e culturais que têm um impacto direto em sua vida em sociedade e, além disso, essas barreiras socioeconômicas e culturais também limitam seu acesso à educação formal.

Muitas dessas comunidades vivem em condições de pobreza e enfrentam dificuldades socioeconômicas, como falta de emprego, acesso limitado a serviços básicos e baixa renda, que são fatores que podem levar à necessidade de os estudantes

trabalharem desde cedo para ajudarnas atividades de subsistência, o que interfere em seu acesso e permanência na escola (Santos; Molina, 2020).

As diferenças culturais entre as comunidades ribeirinhas e o sistema educacional predominante podem criar barreiras adicionais, sobretudo, quando se considera que a educação formal muitas vezes não leva em consideração a diversidade cultural e não valoriza o conhecimento tradicional e as práticas dos povos ribeirinhos, o que pode gerar um sentimento de alienação e falta de identificação por parte dos estudantes ribeirinhos, dificultando seu engajamento e interesse na educação formal (Maciel, 2020).

Tanto é assim que Santos; Molina, (2020) ressaltam que os desafios culturais desempenham um papel importante na restrição do acesso à educação dos povos ribeirinhos, de modo que é importante considerar que essas comunidades têm uma forte conexão com suas tradições culturais e com o meio ambiente em que vivem. No entanto, a preservação dessas tradições muitas vezes entra em conflito com a educação formal, pois é um fato que as escolas muitas vezes não levam em consideração a cultura e os conhecimentos tradicionais dos povos ribeirinhos, o que leva a uma falta de identificação dos estudantes com o currículo escolar.

Além disso, Feitosa (2023) sinaliza que a língua e a comunicação também devem ser considerados desafios significativos, pois muitas comunidades ribeirinhas têm modos de se comunicar próprios, o que dificulta o aprendizado em um sistema educacional baseado no português formal, o que somado à falta de professores qualificados e sensíveis às necessidades culturais dessas comunidades também é um obstáculo, pois a falta de conexão entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes dificulta o engajamento e a motivação.

Dessa forma, tem-se que os desafios socioeconômicos e culturais representam obstáculos significativos para o acesso à educação dos povos ribeirinhos da Amazônia, de modo que a

pobreza, a falta de recursos, a necessidade de trabalho precoce, a falta de infraestrutura econômica e a preservação cultural são fatores que contribuem para a exclusão educacional dessas comunidades e, para superar essas dificuldades, é necessário um esforço conjunto do governo, das instituições educacionais e das próprias comunidades.

Portanto, os desafios socioeconômicos e culturais enfrentados pelos povos ribeirinhos da Amazônia têm um impacto significativo no acesso à educação. No entanto, por meio de políticas inclusivas, investimentos adequados e parcerias colaborativas, é possível superar essas barreiras e garantir uma educação de qualidade para todos, promovendo o desenvolvimento humano sustentável e a valorização da diversidade cultural.

### **Necessidade de formação de professores**

A formação de professores é um fator crucial para garantir uma educação de qualidade em qualquer contexto, e isso não é diferente nas comunidades ribeirinhas da Amazônia. No entanto, essas comunidades enfrentam uma série de dificuldades para formar e atrair profissionais qualificados para atuar em suas escolas, contudo, os desafios geográficos, infraestruturais e linguísticos também afetam os educadores, de modo que representam um desafio significativo para a formação de professores. Assim como ocorre com os educandos, a falta de infraestrutura adequada, como estradas e transporte regular, dificulta o deslocamento dos profissionais para as áreas ribeirinhas, além disso, a escassez de recursos educacionais e a falta de tecnologia nas escolas limitam as oportunidades de formação continuada e atualização pedagógica para os professores que atuam nessas regiões (Carmo; Cunha; Prazeres, 2020).

Nozu; Sá; Damasceno (2019) ressaltam ainda que as comunidades ribeirinhas muitas vezes enfrentam condições

socioeconômicas precárias, com baixos índices de desenvolvimento humano e falta de oportunidades de emprego e essa realidade pode desencorajar muitos jovens a seguirem a carreira de professor, optando por áreas com melhor remuneração e perspectivas de crescimento profissional, pois a ausência de incentivos financeiros e de políticas específicas para atrair e reter professores qualificados agrava ainda mais a escassez de profissionais capacitados nessas comunidades.

Com isso, as principais consequências da escassez de profissionais qualificados incluem uma baixa qualidade da educação, na medida em que a escassez de professores qualificados afeta diretamente a qualidade da educação nas comunidades ribeirinhas, pois a falta de formação adequada e atualização pedagógica compromete a capacidade dos professores de oferecerem um ensino de qualidade, adaptado às necessidades e realidades locais, o que pode resultar em lacunas no aprendizado dos alunos e na reprodução de desigualdades educacionais.

Além disso, a falta de professores qualificados pode levar à desmotivação dos alunos e ao aumento da evasão escolar, de modo que a ausência de profissionais capacitados para estimular o interesse e a participação dos estudantes levar ao desinteresse pela escola e à perda de oportunidades educacionais, contribuindo para a perpetuação do ciclo de exclusão social, limitando as perspectivas de desenvolvimento das comunidades ribeirinhas.

E ainda, não se pode deixar de mencionar que a formação de professores que não considera a diversidade cultural das comunidades ribeirinhas pode resultar na perda gradual da identidade cultural desses povos. É nesse sentido que Santos (2021) reitera que a falta de professores que valorizem e incorporem os saberes tradicionais e as línguas indígenas no currículo escolar contribui para a marginalização e o enfraquecimento da cultura ribeirinha, prejudicando a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes.

A escassez de profissionais qualificados para atuar na educação ribeirinha da Amazônia é um problema que compromete o acesso a uma educação de qualidade nessas comunidades. Os desafios geográficos, socioeconômicos, culturais e linguísticos contribuem para a dificuldade na formação e atração de professores capacitados. As consequências dessa escassez são a baixa qualidade da educação, a desmotivação e evasão escolar, bem como a perda da identidade cultural.

Desse modo, a formação de professores deve ser repensada, incluindo a valorização da diversidade cultural e linguística das comunidades ribeirinhas, com a incorporação dos saberes tradicionais no currículo escolar, bem como a promoção de programas de capacitação pedagógica sensíveis às especificidades locais, são medidas importantes para melhorar a qualidade da educação nessas regiões (Maciel, 2020). Com isso, é necessário fortalecer parcerias entre instituições educacionais, organizações não governamentais e lideranças comunitárias para desenvolver programas de formação de professores contextualizados e que atendam às demandas das comunidades ribeirinhas, pois essas parcerias podem promover o intercâmbio de conhecimentos e experiências, bem como o desenvolvimento de estratégias inovadoras para a educação ribeirinha.

Assim, a escassez de profissionais qualificados para a educação ribeirinha na Amazônia é um desafio complexo, que requer uma abordagem abrangente e integrada, de modo que somente por meio de investimentos adequados, políticas inclusivas e formação de professores sensível às realidades locais será possível garantir uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento sustentável das comunidades ribeirinhas.

## **Método**

A pesquisa tem como método a revisão de literatura. O levantamento de cunho bibliográfico foi realizado a partir de uma

seleção de materiais que foram usados para elaboração da escrita da pesquisa de acordo com a temática abordada, inserindo as ideias de pesquisadores que debatem o tema (Vergara, 2018).

Marconi e Lakatos (2016, p. 44) conceituam o levantamento bibliográfico como “o início de toda pesquisa científica” e Gil (2017) reitera que esse tipo de pesquisa se encontra em todos os tipos de levantamento de dados. Logo a pesquisa bibliográfica do artigo foi realizada através de livros, artigos e materiais disponibilizados na internet.

## **Resultados e Discussão**

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos indivíduos e comunidades, especialmente em regiões marcadas pela diversidade cultural e geográfica, como a Amazônia. Nesse contexto, a promoção de uma educação inclusiva e contextualizada para os povos ribeirinhos amazônicos torna-se um desafio crucial, com o objetivo de valorizar suas tradições e superar barreiras que limitam o acesso a uma educação de qualidade (Moll, 2020).

Os desafios para a efetivação de uma educação inclusiva e contextualizada no âmbito da educação ribeirinha são diversos e afetam o acesso à educação dos povos ribeirinhos.

Cardoso e Drwich (2023) ressaltam que muitas dessas comunidades vivem em condições de extrema pobreza, com acesso limitado aos serviços básicos, como saúde e saneamento e, justamente por isso, a falta de recursos financeiros torna difícil para as famílias ribeirinhas investir na educação de seus filhos, de modo que há casos em que as crianças são obrigadas a trabalhar desde cedo para ajudar nas atividades domésticas ou no sustento da família, o que impede sua frequência regular na escola.

Além disso, a falta de infraestrutura econômica nas áreas ribeirinhas limita as oportunidades de emprego e geração de renda para os moradores locais, resultando em um ciclo de pobreza que

dificulta o investimento na educação e perpetua a exclusão social, mojada pela falta de oportunidades de educação que se traduzem em aspectos como a falta de acesso a recursos educacionais adequados, livros didáticos e materiais escolares, sendo problemas decorrente da precariedade socioeconômica dessas comunidades (Santos, 2023).

Todavia, uma das principais dificuldades ainda é a falta de professores qualificados para atuar nas comunidades ribeirinhas. Santos; Molina (2020) enfatizam que a falta de professores qualificados nas comunidades ribeirinhas da Amazônia tem um impacto direto e significativo nos alunos.

É nesta perspectiva que para Nozu; Sá; Damasceno (2019) a baixa qualidade do ensino é motivada por professores sem formação adequada e atualização pedagógica insuficiente, motivo pelo qual podem ter dificuldades em oferecer um ensino de qualidade. Desse modo, eles podem ter conhecimentos limitados sobre métodos de ensino eficazes, estratégias de avaliação e utilização de recursos educacionais adequados, resultando em aulas menos engajadoras, menos efetivas e com menor aproveitamento de aprendizado por parte dos alunos.

Uma consequência direta dessa realidade é a formação de lacunas no aprendizado dos alunos, pois como bem ressaltam Pinheiro; Borges (2020), professores sem a formação adequada podem não conseguir abordar todos os conteúdos curriculares de forma adequada, deixando os alunos com deficiências em determinadas áreas. Isso pode prejudicar o progresso acadêmico dos estudantes e dificultar sua preparação para etapas posteriores da educação.

Cavalcante *et. al.*, (2021) chamam atenção ao fato de que professores qualificados têm a capacidade de identificar as necessidades e dificuldades individuais dos alunos e fornecer suporte educacional personalizado. No entanto, a escassez de

professores capacitados nas comunidades ribeirinhas dificulta a oferta de atenção individualizada aos estudantes. Isso pode afetar negativamente os alunos que precisam de apoio adicional ou que têm estilos de aprendizagem diferentes.

Considerando os ensinamentos de Maciel (2020), professores qualificados podem desempenhar um papel importante na promoção da autoestima e na valorização da identidade cultural dos alunos, na medida em que conseguem incorporar os saberes tradicionais no currículo, permitindo que os alunos se vejam representados e valorizados na escola.

Desse modo, a falta de professores que compreendam e abracem a cultura ribeirinha pode levar a uma perda gradual da identidade cultural dos estudantes, afetando sua autoestima e senso de pertencimento. Assim, a falta de professores qualificados não é prejudicial apenas aos alunos individualmente, mas também têm um impacto mais amplo nas comunidades ribeirinhas, pois uma educação de qualidade é essencial para o desenvolvimento social, econômico e cultural dessas comunidades, e a escassez de professores capacitados pode perpetuar o ciclo de desigualdade e limitar as perspectivas de crescimento e progresso.

De outro lado, a combinação de todas essas dificuldades resulta em altas taxas de evasão escolar entre os povos ribeirinhos, pois a falta de acesso, as barreiras geográficas, as dificuldades socioeconômicas e as diferenças culturais contribuem para que muitos estudantes abandonem os estudos precocemente ou tenham uma frequência irregular na escola e, como consequência, a evasão escolar compromete o desenvolvimento educacional das comunidades ribeirinhas, limitando suas oportunidades de aprendizado, empoderamento e desenvolvimento socioeconômico (Carmo; Cunha; Prazeres, 2020).

Essas dificuldades para estudar enfrentadas pelos povos ribeirinhos na Amazônia destacam a necessidade de abordagens educacionais inclusivas e contextualizadas, de fato, é fundamental

superar as barreiras geográficas e infraestruturais, bem como compreender e valorizar a cultura e o conhecimento tradicional dessas comunidades e, ao fazer isso será possível promover uma educação mais acessível, relevante e significativa para os povos ribeirinhos, contribuindo para o seu desenvolvimento sustentável e fortalecimento cultural.

Todavia, para superar esses desafios, é necessário um compromisso real dos governos e das instituições educacionais em fornecer acesso equitativo à educação formal para os povos ribeirinhos, o que pode ser efetivado através de ações que envolvem, por exemplo, a construção de escolas nas áreas ribeirinhas e o fornecimento de recursos educacionais adequados e, ainda, é fundamental desenvolver estratégias de transporte seguro e confiável, garantindo a acessibilidade e a frequência escolar dos estudantes ribeirinhos (Nozu; Sá; Damasceno, 2019).

E ainda, um investimento significativo em infraestrutura, como a construção de estradas, pontes e escolas nas áreas ribeirinhas e mais, é fundamental garantir o acesso ao uso de recursos educacionais modernos, sendo essas medidas essenciais para promover a equidade educacional e proporcionar oportunidades adequadas de aprendizado para os povos ribeirinhos na Amazônia.

Nesse contexto é que Freire (2011) enfatiza que o diálogo e a participação da comunidade são essenciais para a construção de uma educação emancipadora, o que é corroborado por Castro; Ferreira (2015) ao afirmarem ser fundamental estabelecer uma estreita colaboração entre as escolas e as lideranças comunitárias ribeirinhas, a fim de identificar as necessidades educacionais específicas desses povos e envolvê-los no processo de elaboração do currículo e seleção de conteúdos.

Como consequência direta há a valorização da cultura ribeirinha no currículo escolar, o que segundo Arroyo (2012) é a incorporação de elementos da cultura, história, tradições e modos

de vida dos povos ribeirinhos no currículo escolar é crucial para o fortalecimento de suas identidades. Para Loureiro (2019), essa ação pode ser complementada pelo desenvolvimento de materiais didáticos que destacam a riqueza da biodiversidade amazônica e os conhecimentos tradicionais dessas comunidades.

De outro lado, Kenski (2012) destaca os benefícios do uso de tecnologias educacionais para superar barreiras geográficas, pois elas podem desempenhar um papel fundamental na superação de barreiras geográficas, permitindo o acesso à educação em locais remotos. Nesse sentido, Nobre (2021) complementa sinalizando que a implementação de soluções de educação a distância, como plataformas de ensino online, videoaulas e materiais digitais, pode ser uma alternativa eficaz para alcançar as comunidades ribeirinhas distantes.

Todavia, isso não seria possível sem um movimento de formação e valorização de professores ribeirinhos, que para Tardif (2014), significa a valorização e a formação continuada dos docentes como sendo essenciais para o fortalecimento da qualidade da educação. Tal perspectiva é complementada por Libâneo (2013) que defende ser fundamental oferecer capacitação aos professores, com foco na compreensão das especificidades culturais e pedagógicas das comunidades ribeirinhas, bem como valorizar e incentivar a atuação de docentes oriundos dessas próprias comunidades.

Importante enfatizar que, ao analisar os desafios enfrentados na educação de povos ribeirinhos na Amazônia, as soluções até aqui apresentadas para superar as barreiras e valorizar as tradições rumo a uma educação transformadora para esses grupos dependerá da efetiva articulação entre órgãos governamentais e organizações da sociedade civil.

De acordo com Gohn (2011), a articulação entre diferentes atores sociais é crucial para a implementação de ações educacionais integradas e eficazes. Santos (2020) destaca ainda que é importante

estabelecer parcerias entre escolas, prefeituras, secretarias de educação e organizações não governamentais, buscando recursos e financiamentos específicos para o desenvolvimento de programas educacionais voltados aos povos ribeirinhos.

Assim, é crucial a implementação de políticas públicas que promovam o desenvolvimento socioeconômico das áreas ribeirinhas, com investimentos em infraestrutura, geração de renda e apoio financeiro às famílias mais vulneráveis, some-se a isso a necessidade de que o sistema educacional seja sensível e respeitoso em relação às tradições culturais dos povos ribeirinhos, incorporando seus conhecimentos e valorizando suas línguas e identidades.

A implementação de estratégias que sejam capazes de superar as barreiras, valorizando as tradições rumo à uma educação transformadora para os povos ribeirinhos da amazônia é um desafio complexo, que requer ações coordenadas e investimentos consistentes por parte do poder público e da sociedade civil. Apesar das dificuldades de acesso, infraestrutura precária, limitações orçamentárias, formação docente insuficiente e desafios na integração com a comunidade, é fundamental persistir nesse esforço, pois a educação é um direito fundamental e um instrumento essencial para o desenvolvimento sustentável dessas populações.

Algumas estratégias importantes para superar esses obstáculos incluem fortalecer a descentralização e a autonomia das escolas ribeirinhas, permitindo maior adaptação às realidades locais; investir na formação inicial e continuada de professores, com foco na valorização da diversidade cultural e dos saberes tradicionais; desenvolver materiais didáticos e conteúdos contextualizados, que valorizem a identidade e o modo de vida das comunidades ribeirinhas; ampliar o acesso à internet e às tecnologias educacionais, por meio de soluções inovadoras e sustentáveis; promover a participação ativa da comunidade no

planejamento e gestão da educação, fortalecendo os vínculos entre escola e território; e garantir um financiamento adequado e estável para a educação ribeirinha, evitando a descontinuidade dos projetos e programas.

Portanto, ao superar esses desafios, será possível construir um modelo educacional que valorize a diversidade, promova a equidade e contribua para o desenvolvimento integral das comunidades ribeirinhas da Amazônia. Esse é um compromisso fundamental para alcançarmos uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

### **Considerações Finais**

A Região Amazônica abriga uma rica diversidade cultural, com comunidades ribeirinhas que desempenham um papel muito importante na sociedade, sendo fonte de vastos conhecimentos que precisam ser valorizados e potencializados a partir da educação formal. No entanto, esses povos enfrentam inúmeras barreiras quando se trata de obter acesso à educação formal, sendo que dentre as principais dificuldades há o acesso limitado às escolas, devido à localização remota e isolada de muitas comunidades ribeirinhas, com essa falta de oportunidades educacionais adequadas o desenvolvimento dos estudantes é comprometido e o progresso educacional dessas comunidades é afetado.

Nesse contexto, esta pesquisa partiu da premissa de que a educação de povos ribeirinhos apresenta desafios únicos que exigem abordagens efetivas e eficientes e, ao longo deste artigo, foram explorados os impactos de diversas barreiras ao acesso à educação formal e as consequências diretas para os educandos, sempre buscando enumerar possíveis soluções para promover uma educação de qualidade nessas regiões.

Assim, fortalecer a descentralização e a autonomia das escolas ribeirinhas é crucial, pois permite que elas se adaptem melhor às realidades locais e às necessidades específicas de cada

comunidade. Dessa forma, é possível desenvolver currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas que sejam realmente significativos e relevantes para os estudantes.

Investir na formação inicial e continuada de professores também é fundamental. É preciso capacitá-los não apenas em conteúdos acadêmicos, mas também em temas como interculturalidade, educação ambiental, uso de tecnologias e valorização dos saberes tradicionais. Dessa forma, eles estarão mais preparados para atuar de maneira contextualizada e efetiva nessas comunidades.

A integração e a participação ativa da comunidade são essenciais para o sucesso da educação ribeirinha. Quando a escola se torna um espaço de diálogo e de construção coletiva do conhecimento, a educação se torna mais significativa e conectada com as realidades locais. Isso fortalece os vínculos entre escola e território, promovendo um sentimento de pertencimento e corresponsabilidade.

E ainda, a garantia de um financiamento adequado e estável é imprescindível. Muitos projetos e programas educacionais sofrem com a descontinuidade devido à falta de recursos. É necessário que haja um compromisso de longo prazo por parte do poder público, evitando que as iniciativas promissoras sejam interrompidas e comprometam os avanços conquistados.

Desse modo, desponta como uma das soluções mais viáveis o investimento na formação e capacitação de professores que possuam uma compreensão profunda das necessidades, realidades e culturas dos povos ribeirinhos, por meio, por exemplo, de programas de formação inicial e contínua que sejam desenvolvidos para preparar os educadores para atuar de forma sensível e eficiente em contextos específicos.

Além disso, estratégias pedagógicas contextualizadas devem ser implementadas, com conteúdos curriculares adaptados para refletir a realidade e as necessidades dos alunos ribeirinhos,

incorporando elementos da cultura local e das práticas sustentáveis da região amazônica, o que poderá promover uma educação mais relevante, que valorize a identidade cultural dos estudantes e contribua para o desenvolvimento sustentável das comunidades ribeirinhas.

É importante ressaltar que a implementação dessas soluções requer um compromisso contínuo e sustentável por parte dos governos, das instituições educacionais e da sociedade como um todo, pois a educação de povos ribeirinhos não deve ser vista como uma questão isolada, mas sim como um componente essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Portanto, ao superar os desafios e buscar soluções efetivas, passa a ser possível garantir uma educação de qualidade para os povos ribeirinhos, capacitando-os para enfrentar os desafios do presente e do futuro a partir de uma educação inclusiva e contextualizada, um direito fundamental de todos os cidadãos, independentemente de sua localização geográfica, e essencial para promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento sustentável das comunidades ribeirinhas.

## Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRITO, Renato de Oliveira. **Escolas Sustentáveis**: preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, Universidade Católica de Brasília, 2019.

CARDOSO, Jefferson Luis da Silva; DARWICH, Rosângela Araújo. O espaço da escola do campo ribeirinho na cidade de Belém do Pará:

direções das pesquisas acadêmicas em educação. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 8, p. e14836, 2023. DOI: 10.20873/uft.rbec.e14836. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/14836>. Acesso em: 18 dez. 2023.

CARMO, Eraldo Souza do; CUNHA, Franciely Farias da; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. Transporte escolar na Amazônia: uma análise dos condicionantes de acesso de estudantes ribeirinhos à escola do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 5, p. e6897, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e6897. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6897>. Acesso em: 21 dez. 2023.

CASTRO, Edna; FERREIRA, Simone Lucena (Orgs.). **Faces do Trópico Úmido: conceitos e questões sobre desenvolvimento e meio ambiente**. Belém: Cejup, 2015.

CAVALCANTE, A. C. A.; DE OLIVEIRA, L. G. N. M.; CORRÊA, C. da S.; SAMPAIO, M. de O.; ORLET, M. J. A importância das brincadeiras para o desenvolvimento cultural e formativo de crianças ribeirinhas na Ilha do Combú em Belém do Pará. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 31106–31119, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n3-707. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27123>. Acesso em: 21 dez. 2023.

CHISTOLINI, Sandra. **Pedagogia Social e Educação Ambiental: pensamento e ação na educação da escola contemporânea**. Tradução de Maria da Graça Gomes de Pina. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2022.

FEITOSA, Lenilson de Almeida. Crenças e atitudes nas escolas do campo: o que dizem os professores sobre os fenômenos variacionistas do português brasileiro? **Revista Falas Breves**, n. 12,2023. Disponível em: <https://falasbreves.ufpa.br/index.php/revista-falas-breves/article/view/307> Acesso em: 22 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 14 ed. São Paulo: Atlas, 2017. GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. 6. ed. Belém: Cejup, 2019.

MACIEL, Raimunda Alves. Aplicação de Metodologias Ativas como instrumentos de divulgação sobre plantas medicinais no município de Igarapé-Miri. 2020. 60f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão dos Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia), Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MENDES, Leila Said; RAMOS, Tatyane Souza; PONTES, Fernando Augusto; REIS, Daniela; SILVA, Simone Souza da Costa. **A prática**

**docente em uma escola ribeirinha na ilha do Marajó:** um estudo preliminar em contexto naturalístico. *Educação*, v. 31, n. 1, 2008, pp. 80-

8. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806412>  
Acesso em: 12 mar. 2024.

MERCÊS, Ronielson Santos das; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na Amazônia Paraense. *Interfaces da Educação*, [S. l.], v. 9, n. 27, p. 418–442, 2018. DOI: 10.26514/inter.v9i27.2956. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2956>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2020.

NOBRE, Antônio. **Educação a distância:** conceitos e história no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida de; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação especial em escolas do campo e indígenas. *RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 4, n. 7, p. p. 51-64, 2019. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/256> Acesso em: 22 dez. 2023.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Reflexão sobre currículo nos anos finais do ensino fundamental em uma escola do campo ribeirinho na Amazônia paraense. *Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 16, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2865> Acesso em: 19dez. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Jenijunio dos; MOLINA, Mônica Castagna. O protagonismo e as práticas pedagógicas dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo no contexto do território ribeirinho da Amazônia paraense tocantina. **Revista Kiri-Kerê Pesquisa em Ensino**, v. 1, n.4, p. 32-45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31839> Acesso em: 19 dez. 2023.

SANTOS, Adriano Fernandes dos. Formação continuada de professores ribeirinhos em uma escola do Rio Mamuru, no município de Juruti - Pará: desafios e perspectivas. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação - Ciências Humanas. ICSEZ - Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (Parintins). 2021. Disponível em: <https://www.riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6872> Acesso em: 18 dez. 2023.

SILVA, Maria Graça; RODRIGUES, Marinês de Maria Ribeiro. Educação e ambiente: saberes que informam ações do Movimento dos Ribeirinhos de Abaetetuba - Moriva/Pa. **Ambiente e Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 138–166,2021. DOI: 10.14295/ambeduc.v26i1.13119. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/13119>. Acesso em: 23 dez. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2014.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12 ed. São Paulo:Atlas, 2018.

## O PROJETO DE LEI 191/2020 COMO PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA PARA MINERAÇÃO EM TERRAS INDÍGENAS

---

Mara Maia

### **Agenda Governamental e a formulação de Políticas Públicas**

A formação da agenda corresponde a um dos elementos mais relevantes do processo de política pública, pois se trata de um agrupamento de questões que são consideradas mais relevantes pelos formuladores de políticas ou por indivíduos próximos a eles em um determinado contexto (Kingdon, 2003). Pode ser compreendida como o processo de traduzir questões em prioridades governamentais em qualquer área, como a saúde, educação, economia, agricultura e bem-estar social. Dado que a atenção é um recurso escasso e que indivíduos e organizações

determinam prioridades de ação, a formação da agenda corresponde a um processo que engloba significativa competição em que problemas e alternativas sempre ganham ou perdem a atenção do governo e do âmbito social (Capella, 2018).

Leonardo Secchi (2009) descreve questões de agenda como uma junção de temas ou questões que são levantadas ou consideradas importantes em um determinado momento. Quando consegue se infiltrar nos planos do governo, pode ser entendido como estratégico. Nesse caso, há uma agenda formal, que será a agenda governamental, e contém questões que se tornaram norma no confronto público. Na agenda política está o que é considerado uma questão importante para a classe política enfrentar, que ele define como um conjunto de problemas públicos que despertam a atenção do estado, da mídia, da opinião pública, de agentes fora ou dentro do governo e de formuladores de políticas.

Compreender o processo de formulação da agenda permite ampliar o entendimento sobre a participação de atores, seus posicionamentos, crenças e ideias, evidenciando o "fazer" políticas. De acordo com Capella (2004), o processo pelo qual as ideias competem para ganhar a atenção da mídia, do público, do alto escalão governamental é denominado *agenda-setting* (formação da agenda). A pesquisa tem como foco a agenda governamental sobre o tema da mineração, o que possibilita analisar as convergências e divergências entre as ideias, valores e interesses dos formuladores e implementadores de políticas públicas.

É por meio da análise das políticas públicas que se entende o que o governo faz, por que faz e como isso faz a diferença. Dessa forma, a política pública pode ser descrita e questionada sobre suas causas e consequências, perguntando-nos qual o impacto que tal política teve na vida das pessoas e qual seu impacto nas instituições e processos.

Cada teoria ou modelo focaliza um aspecto diferente da política. Portanto, algumas políticas podem ser mais facilmente

explicadas por uma determinada teoria ou modelo, enquanto outras podem ser analisadas a partir da perspectiva de várias teorias ou modelos (Dye, 2008).

Kingdon compreende a política pública como uma junção de quatro processos: definição da agenda política; especificação das alternativas disponíveis, a partir das quais uma escolha é feita; a escolha dominante entre um conjunto de alternativas disponíveis; e, por último, a implementação da decisão (Costa, 2002). O modelo desenvolvido concentra-se especificamente nos dois primeiros processos, denominados fases de pré-decisão, que são: a formação da agenda e a especificação de alternativas.

De acordo com Kingdon (2003), empreendedores de políticas públicas são indivíduos, ou possivelmente um pequeno grupo de pessoas, que agem em um determinado momento, para vincular fluxos de problemas, fluxos de soluções e fluxos políticos para promover uma política pública. O assunto da agenda do governo. As políticas públicas são cada vez mais importantes como ferramenta política para atender às necessidades da população em áreas específicas como educação, cultura, saúde pública, segurança, meio ambiente, ou seja, governos federal, estadual e municipal.

Entende-se que as políticas a serem implementadas passam por etapas e processos sociais. Conflitos de pensamento e comportamento às vezes orientam certas práticas políticas. As abordagens teórico-conceituais devem valorizar visões amplas dos processos pelos quais as políticas públicas são feitas e aplicadas e, portanto, é preciso reconhecer o poder dos grupos na natureza política dessas ações.

Segundo Lindblom (1959), política pública pode ser definida como um conjunto de regulamentações, medidas e procedimentos que transformam a direção política de um país e regulam as atividades governamentais associadas às atividades de interesse público. Também são definidas como todas as ações governamentais, divididas em atividades diretas do próprio Estado

produtor de serviços e atividades reguladoras de outros agentes econômicos.

Segundo Secchi (2010), a política pública envolve o conteúdo concreto e simbólico das decisões políticas, bem como a construção e implementação dessas decisões. A política pública é uma diretriz destinada a resolver problemas públicos.

Uma política pública é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública; uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (Secchi, 2010, p. 2).

Observa-se que na literatura especializada não há uma unanimidade quanto ao conceito de política pública, por existir uma pluralidade de respostas para os diversos questionamentos essenciais. Tratando-se do conceito do que é público, é necessário esclarecer que gestão governamental requer estratégias que correspondam com o interesse público. Pode-se dizer que políticas públicas parte do problema público que segundo (Secchi, 2013, p. 34), "é a diferença entre o que é, e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública". Ainda de acordo com (Secchi, 2014, p. 5), "o problema público está para a doença, assim como a política pública está para o tratamento".

As PP são desenhadas por atores políticos que, ao exercerem suas funções, mobilizam os recursos que são necessários para

realizá-las (Rodrigues, 2011). Porém, nem sempre as políticas públicas são bem planejadas. Isso ocorre devido muitas vezes a transição de governos e seus interesses, faz-se necessário estar sempre atento com as prioridades entre governos para que as políticas públicas sejam bem elaboradas e surjam efeitos positivos.

### **O Projeto de Lei 191/2020 como proposta de Política Pública**

A implementação de uma política pública compreende o espaço temporal no qual seus resultados concretos são observáveis (Secchi, 2010). Uma política pública pode ser definida, segundo Pressman e Wildavsky (1973, p. 15), como um “processo de interação entre uma gama de objetivos e as ações definidas para atingi-los”. Já para Smith e Larimer (2009), “não há definição de políticas públicas precisa e universal (...). Há uma visão comum de que as políticas públicas envolvem o processo de fazer escolhas. É uma resposta a um problema percebido”.

Na prática, além de ser pensada e executada por diversos atores, as políticas públicas também se concretizam de inúmeras formas, podendo ser: Projetos de lei, campanhas publicitárias, programas, subsídios/isenções fiscais, entre outros instrumentos (Usuy; Cunha, 2020). Outras definições ressaltam a relevância dos atores e das suas respectivas personalidades jurídicas, ressaltando que, intrinsecamente à uma política pública, há uma origem atrelada a um ator estatal (Hecló, 1972; Dye, 1975).

A análise dos três fluxos proposta por John Kingdon é amplamente utilizada na teoria política e nos estudos de políticas públicas. De maneira sucinta, no que diz respeito à criação e instituição de políticas públicas (PPs), no modelo conhecido como *top-down*, a implementação de tais políticas é vista como resultado de um plano prévio. Nessa perspectiva, pressupõe-se de forma genérica que as distorções na aderência dos efeitos e resultados das políticas em relação ao planejado surgem de problemas hierárquicos e de falhas no controle. Em contraste com essa perspectiva, estudos

passaram a analisar como a implementação realmente ocorre, valorizando os resultados dos processos decisórios e o desempenho dos atores envolvidos, levando em consideração as diversas pressões às quais eles estão sujeitos. Esse modelo é baseado na distinção wilsoniana entre “Política e Administração” (Wilson, 1887).

A abordagem *top-down* enfatiza o papel dos burocratas e das redes de atores que podem influenciar a configuração da implementação de políticas públicas, levando em conta a discricionariedade dos implementadores para realizar modificações na política formulada. O modelo é caracterizado, portanto, pela maior liberdade de burocratas e redes de atores em auto-organizar e modelar a implementação de políticas públicas (Secchi, 2014, p. 47).

Nesse sentido, é válido estabelecer um claro paralelo com toda a trama que envolve a questão da mineração em terras indígenas e o PL 191/2020.

Secchi (2014) apresenta diferentes tipologias de políticas públicas, sendo a primeira baseada na classificação de Lowi. Segundo essa classificação, existem quatro tipos de políticas públicas: 1. Políticas regulatórias: Estabelecem padrões de comportamento, serviços ou produtos para atores públicos ou privados. Elas buscam regular e orientar a conduta dos envolvidos. 2. Políticas distributivas: Geram benefícios concentrados para alguns grupos de atores, enquanto os custos são difusos e recaem sobre toda a coletividade ou contribuintes.

Essas políticas visam distribuir recursos ou benefícios de forma mais específica. 3. Políticas redistributivas: Concedem benefícios concentrados a determinadas categorias de atores, mas

também implicam custos concentrados em outras categorias de atores. Essas políticas representam um jogo de soma zero, onde o ganho de um grupo é obtido à custa de outro. E 4. Políticas constitutivas: São regras que definem os poderes e as regras sobre as regras. Elas estabelecem as competências, jurisdições, regras de disputa política e elaboração de políticas públicas. Essas políticas são chamadas de *metapolíticas* porque estão acima dos outros três tipos de políticas e frequentemente moldam a dinâmica política em outras arenas.

Outra tipologia apresentada por Secchi complementa a de Lowi (1964) e é baseada nos critérios de distribuição de custos e benefícios das políticas públicas na sociedade. Logo, as políticas clientelistas possuem seus benefícios concentrados em certos grupos, enquanto os custos são difusos para a coletividade. Essas políticas são semelhantes às políticas distributivas de Lowi. As políticas de grupo de interesses são caracterizadas por terem seus custos e benefícios concentrados em certas categorias de atores. Essas políticas se referem às políticas redistributivas de Lowi. Já as políticas empreendedoras geram benefícios coletivos, mas os custos são concentrados em certas categorias de atores. E por fim, as políticas majoritárias têm seus custos e benefícios distribuídos pela coletividade de forma mais ampla.

Fazendo um paralelo com os tipos de Políticas Públicas e o PL 191, podemos afirmar que o requerimento de urgência - REQ 227/2022 – caracteriza a proposta de PP, por meio do Projeto de Lei, como uma política pública *top-down* que, além de abreviar o seu percurso de análise nas comissões da câmara, restringe a participação da sociedade nos debates comuns na tramitação ordinária, que por sua vez privilegia o debate com as intuições acadêmicas, terceiro setor e sociedade em geral.

Além desse aspecto, a falta de divulgação antecipada do texto a ser submetido ao Plenário da Casa Legislativa dificulta ou torna excessivamente custoso o exercício do controle social por

parte dos cidadãos e das organizações civis. Isso pode ser interpretado como uma tentativa inconstitucional de obstruir manifestações públicas de repúdio da sociedade em relação ao texto que será analisado, debatido e votado. Essa falta de transparência compromete desproporcionalmente o espírito democrático e resulta em uma proteção inadequada da participação democrática da população, violando o princípio da proporcionalidade estabelecido no artigo 1º, caput, da Constituição Federal de 1988.

Nesse íterim, é claramente razoável a estratificação da instituição do PL como sendo uma abordagem *top-down*, favorecendo a atuação dos burocratas e atores políticos envolvidos com a temática do projeto em detrimento do poder opinião da pública, da análise de intelectuais e dos principais afetados com as propostas previstas no texto, nesse caso, os indígenas.

Utilizando-se da segunda e terceira camadas de classificação das PPs citadas por Secchi (2014), é possível tipificar o PL 191 como uma política distributiva, segundo Lowi (1964) e clientelista, segundo Secchi (2014) - as duas políticas compartilham o mesmo conceito - onde os benefícios das propostas que compunham o projeto privilegia públicos específicos, ao passo que os custos teriam abrangência coletiva.

### **Políticas públicas e o Estado de Coisas Inconstitucional**

Nos primeiros meses de 2020, foram esboçadas as soluções e alternativas para a política de mineração em Terras Indígenas. Através do PL 191/2020 promoveu-se a difusão e definição dos problemas que envolveram o tema, além de serem reunidas e apresentadas as possíveis soluções, tem-se assim o caminho pelo qual a problemática ascendeu à agenda governamental. A agenda da mineração e a garimpagem ilegal em terras yanomami, especificamente, surgiram nesse contexto, sendo uma das justificativas do governo Bolsonaro para a implementação da

proposta de política pública materializada pelo PL 191/2020 sendo protocolada na Câmara dos Deputados.

### **Da Inconstitucionalidade formal**

O debate em torno da constitucionalidade de projetos de lei é um aspecto fundamental no contexto legislativo, uma vez que determina a conformidade das propostas com os princípios e normas estabelecidos na Constituição. O PL 191/2020 tem sido objeto de análises críticas e jurídicas sobre sua constitucionalidade. Neste tópico, exploraremos as considerações sobre a inconstitucionalidade do PL 191/2020, evidenciando as preocupações levantadas por especialistas e o embasamento legal que sustenta essas avaliações.

### **Contextualização do PL 191/2020**

O Projeto de Lei 191/2020 tem como objetivo introduzir alterações significativas na legislação vigente, abordando questões sensíveis, como a exploração mineral em terras indígenas. O projeto tem gerado ampla discussão e polêmica devido às possíveis implicações para os direitos dos povos indígenas e o meio ambiente.

#### *Argumentos de Inconstitucionalidade:*

Especialistas e juristas têm levantado preocupações substanciais sobre a inconstitucionalidade do PL 191/2020. Esses argumentos se baseiam na possível violação de princípios fundamentais da Constituição, como os direitos dos povos indígenas, a proteção ambiental e a soberania nacional. Alega-se que o projeto pode contrariar normas e tratados internacionais que garantem a proteção dos direitos dos povos originários e a preservação do meio ambiente.

### *Violação dos Direitos Indígenas:*

Uma das principais críticas relacionadas à inconstitucionalidade do PL 191/2020 é sua potencial violação dos direitos dos povos indígenas, garantidos pela Constituição e por tratados internacionais assinados pelo Brasil. O projeto poderia permitir a exploração de recursos naturais em terras indígenas sem o consentimento desses povos, contrariando princípios de consulta prévia e consentimento livre, informado e prévio, estabelecidos na Convenção 169 da OIT e na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

### *Impacto Ambiental e Sustentabilidade:*

Outra questão crucial é o impacto ambiental que a exploração mineral em terras indígenas pode acarretar. A Constituição Federal prevê a proteção do meio ambiente como um direito fundamental, e a liberação da exploração mineral em áreas sensíveis pode contrariar esse princípio. A preservação ambiental é essencial para a sustentabilidade e o equilíbrio ecológico, e projetos que comprometem esses valores podem ser considerados inconstitucionais.

### *Conflito com Normas Internacionais:*

O Brasil é signatário de tratados internacionais que protegem os direitos dos povos indígenas e a preservação ambiental. A inconstitucionalidade do PL 191/2020 é argumentada com base na possível contradição entre o projeto e os compromissos assumidos pelo país perante a comunidade internacional. A falta de alinhamento com tais tratados pode afetar a credibilidade do país no cenário global.

### *Jurisprudência Precedente:*

A análise da inconstitucionalidade do PL 191/2020 também pode considerar a jurisprudência precedente relacionada a casos

semelhantes. Decisões judiciais anteriores que reconheceram a importância da proteção dos direitos indígenas e do meio ambiente podem servir de base para questionar a compatibilidade do projeto com a Constituição.

### *Contribuição para o Debate Público:*

O debate em torno da inconstitucionalidade do PL 191/2020 é crucial para garantir que as discussões legislativas sejam informadas e responsáveis. A análise crítica e jurídica oferece perspectivas valiosas para especialistas, legisladores e o público em geral entenderem as implicações legais e constitucionais do projeto, promovendo um diálogo mais amplo e informado sobre seu conteúdo.

A avaliação da inconstitucionalidade do PL 191/2020 é um exemplo de como o exame crítico e jurídico de projetos de lei é essencial para a manutenção do Estado de Direito e a preservação dos princípios fundamentais da Constituição. Ao considerar as possíveis violações dos direitos indígenas, a proteção ambiental e os compromissos internacionais, a análise demonstra a importância de garantir que as leis sejam conformes com os princípios constitucionais e os valores que sustentam a sociedade e o meio ambiente.

A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 231, § 2º que as terras indígenas, ou aquelas tradicionalmente ocupadas por estes povos, são reservadas para a ocupação perpétua desses grupos, que detêm o uso exclusivo dos solos, rios e lagos nelas existentes. Dado o usufruto exclusivo dos povos originários, o artigo 6º da CRFB prevê formalmente a edição de lei complementar que estabeleça, quando e em que condições, o interesse público da União justificará a exploração das riquezas naturais ali existentes. Nos termos do Projeto de Lei 191/2020, diz que não há necessidade de ouvir a comunidade ocupante se a terra indígena não for demarcada, conforme aprovado por decreto presidencial. No

entanto, se houver alguma atividade de exploração em andamento nessas terras, mesmo que seja ilegal e não autorizada, ela poderá continuar "temporariamente" até que seja obtida autorização judicial após a concessão da área.

Nesse contexto, deve-se também ler o que se determina nos artigos 176 e 231, parágrafo 3º e o que dispõe o parágrafo 6º, assim, não se pode utilizar os recursos hídricos e minerais das terras indígenas sem explorar as riquezas naturais dos solos, rios e lagos. O aproveitamento dos recursos minerais ou do próprio potencial hidrelétrico exige instalação acima do solo, utilizando água de rios e lagos de terras indígenas. O PL 191/2020 pretende limitar os direitos de usufruto exclusivo dos povos indígenas na medida em que o artigo 1º, inciso II, prevê uma compensação pela limitação dos direitos de usufruto nativo.

No início de 2022, o PL 191/2020 foi aprovado em regime de urgência. O requerimento foi aprovado por 270 votos a favor e 190 contra. A ideia do governo era concluir esses trâmites o mais rápido possível. Embora apoiada pelo poder executivo, a proposta foi criticada por diversos setores, a exemplo do Instituto Sócio Ambiental (ISA), Ministério Público Federal (MPF) e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) o que os levou a emitirem Notas Técnicas.

### **Instituto Sócio Ambiental (ISA)**

De acordo com a Nota Técnica, o Instituto ressalta a inconstitucionalidade formal do PL 191/2020, que desrespeita os artigos 49, XVI, 59, XI e 60, § 4º, III da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), e que busca definir competências exclusivas do Congresso Nacional, exercidas por meio de Decreto Legislativo, violando o princípio da separação dos poderes.

O artigo 231, caput e seus parágrafos definem os direitos dos índios. O § 3º estabelece que "o aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das

riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei”. Sendo condicionante compulsório para este dispositivo constitucional a criação de lei ordinária que vise regulamentar a atividade mineral em TIs.

Com os dispositivos constitucionais acima mencionados o que se constata é que a mineração em terras indígenas exige três condições: 1) a autorização do Congresso Nacional, que é também prevista pelo artigo 49, inciso XVI, CF<sup>1</sup>51; 2) a consulta prévia às comunidades afetadas pelo projeto de mineração e 3) a participação dos indígenas nos resultados da lavra. (Curi, 2005, p. 100).

Portanto, segundo a nota, a regulamentação das atividades descrita no PL 191 por meio de uma Lei Ordinária Federal, não está de acordo com o mandamento constitucional e é direcionada apenas para benefício de determinadas camadas da população, das quais os principais atores já foram citados. Empresas de mineração e hidrelétricas não são conceitos abstratos, pois elas se estabelecem no solo e suas operações são impossíveis de serem realizadas sem a ocupação e a posse das terras indígenas, bem como sem a exploração das riquezas naturais do solo, das águas dos rios e lagos. A Constituição estabelece explicitamente que esses recursos são destinados ao uso exclusivo dos indígenas e só podem ser utilizados em casos de relevante interesse público da União, de acordo com o que for estabelecido em lei complementar.

---

<sup>1</sup> “Art. 49. É de competência exclusiva do Congresso Nacional: XVI – autorizar, em terras indígenas, a exploração e o aproveitamento de recursos hídricos e a pesquisa e lavra de riquezas minerais”.

Ademais, a Lei Complementar de Aproveitamento dos Recursos Naturais de Solos, Rios e Lagos tem sua necessidade embasada no Projeto de Lei Complementar nº 275/2019, que declara que as linhas de transmissão de energia elétrica passam em terras indígenas, conforme o artigo 231º da Constituição, pois são de interesse público relevante.

É válido ressaltar, que a Convenção 169 da (OIT) subscrita pelo Brasil em 2004, é condicionante constitucional que reconhece a força hierárquica infraconstitucional dos tratados internacionais, na qual possui *status* superior à lei ordinária que versa sobre os direitos dos povos indígenas – e os direitos dos povos são, por definição, um direito *humano* (MPPR, 2017).

A consulta deve ser feita pelo Governo (artigo 7º) e é prévia, inclusive se dando na realização dos estudos de impacto ambiental:

Os povos indígenas têm o direito de participar em todos os níveis de tomada de decisão enquanto prevalecer a situação criada por decisões estatais tenham aqueles consentido ou não com a medida proposta. (Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais, 2009, p. 36).

Sem dúvida, uma das questões mais polêmicas do PL 191, envolve a oitiva da população indígena e como deve ser realizada. Essa é outra característica do arranjo institucional: a restrição à “escuta prévia das comunidades”. O PL faz crer na oitiva dos indígenas, que embora tivessem poder de não acatar ou mesmo de se opor, não possuiriam poder de veto, como preconiza o ordenamento jurídico.

Atualmente, a mineração e a exploração não são legalizadas nas TIs devido à falta de regulamentação necessária, embora esteja previsto na Constituição de 1988. Essa é a pretensão do PL 191/2020,

que considera o licenciamento dessas atividades em território indígena como prerrogativa exclusiva do Estado. No entanto, fazê-lo, priva os povos indígenas de seu direito à consulta prévia, livre e informada, conforme estipulado na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que agora está incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro.

### **Ministério Público Federal (MPF)**

A nota em questão abre o seu discurso esclarecendo que o direito à posse duradoura das terras tradicionais tem sido garantido no sistema jurídico brasileiro desde o século XVII, por meio de alvarás, cartas régias e provisões emitidas pelos monarcas portugueses. Em conformidade, a Constituição Federal (CF) de 1988 expressamente reconhece a posse tradicional como uma norma jurídica primária, ou seja, como um direito originário e preexistente. Dessa forma, o legislador constituinte de 1987 descreve que é um direito originário dos povos indígenas a posse imperecível das terras que tradicionalmente ocupam, assim como o gozo exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas presentes.

Dessa forma, a característica da tradicionalidade influencia tanto a posse da terra por parte das populações indígenas quanto a utilização dos recursos naturais presentes nessas áreas. Isso se deve ao fato de que o pleno exercício da posse indígena está intrinsecamente ligado aos recursos naturais necessários para suas atividades produtivas tradicionais. Desse modo, o conceito de tradicionalidade, conforme definido pelo artigo 231 da CF, desempenha um papel fundamental na compreensão do direito exclusivo dos indígenas ao uso e aproveitamento dos recursos naturais essenciais para o seu bem-estar, especialmente nas terras que tradicionalmente ocupam, como segue:

A QUESTÃO DAS TERRAS INDÍGENAS - SUA  
FINALIDADE INSTITUCIONAL. - As terras

tradicionalmente ocupadas pelos índios incluem-se no domínio constitucional da União Federal. As áreas por elas abrangidas são inalienáveis, indisponíveis e insuscetíveis de prescrição aquisitiva. A Carta Política, com a outorga dominial atribuída à União, criou, para esta, uma propriedade vinculada ou reservada, que se destina a garantir aos índios o exercício dos direitos que lhes foram reconhecidos constitucionalmente (CF, art. 231, §§ 2º, 3º e 7º), visando, desse modo, a proporcionar às comunidades indígenas bem-estar e condições necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. A disputa pela posse permanente e pela riqueza das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios constitui o núcleo fundamental da questão indígena no Brasil (...) (STF – RE nº 183188/MS – Rel. Min. Celso de Mello – Primeira Turma – Julgado em 10/12/1996 – DJ de 14/02/1997, p. 1988)

Além disso, a Constituição da República, em seu artigo 20, inciso IX, declara que os recursos minerais, incluindo os do subsolo, são patrimônio da União. Dessa forma, é atribuição exclusiva da União legislar sobre jazidas, minas, outros recursos minerais e metalurgia, conforme estipulado no artigo 22, inciso XII.

### **Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)**

A nota ressalta que a Constituição de 1988 reconheceu o direito originário dos povos indígenas à terra, ratificando a posse coletiva decorrente da tradicionalidade das terras indígenas, bem

como o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. De acordo com o artigo 20, inciso XII, da Carta Maior, as terras indígenas são propriedade da União, sendo destinadas ao usufruto exclusivo dos povos indígenas. Desse modo, qualquer implantação mínima de maquinário industrial destinado à exploração dos recursos hídricos para geração de potencial energético ou para pesquisa e/ou extração de riquezas minerais inevitavelmente constitui uma violação do 'usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes', atribuído aos povos indígenas conforme estabelecido no Art. 231, § 2º.

É reconhecido, portanto, que as atividades sujeitas à regulamentação pelo PL 191/2020 têm impactos diretos sobre o meio ambiente, resultando em alterações significativas na geografia, na saúde pública dos povos indígenas e na esfera cultural. De imediato, a proposta apresentada pelo poder executivo enfrenta obstáculos e contraria vigorosamente a Constituição, indo de encontro a princípios e violando direitos e garantias fundamentais assegurados aos povos indígenas.

O PL ainda busca, segundo a nota, criar uma falsa impressão de que os indígenas estão sendo consultados. No entanto, caso decidam pela não aprovação de empreendimentos em suas terras, essa decisão não teria o poder de impedir a exploração econômica em seus territórios. Além disso, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas estipula que qualquer empreendimento destinado à exploração econômica em território indígena requer o procedimento de consulta a esses povos.

Diante do exposto, o precedente estabelecido pela Corte evidencia claramente que o PL constitui uma afronta direta à preservação ambiental das terras indígenas. Por essa razão, é imperativo considerar que seu teor incorre em violações não apenas à Constituição brasileira, mas também a tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

## Considerações finais

Devido à sua natureza multidisciplinar, a pesquisa em políticas públicas tem seus fundamentos em ciência política, sociologia e economia, administração pública, teoria organizacional, engenharia, psicologia social e direito (Secchi, 2013). O caráter multidisciplinar, das questões sociais e políticas torna necessário um repertório científico proveniente de múltiplas áreas do conhecimento (Deleon, 2006).

Diante dessa afirmação, percebe-se que as políticas públicas são cada vez mais importantes como ferramenta política para atender às necessidades da população em áreas específicas como educação, cultura, saúde pública, segurança, meio ambiente, ou seja, governos federal, municipal e estadual. É por meio da análise das políticas públicas que se entende o que o governo faz e por que faz, e isso faz toda diferença.

É nesse contexto que surge o PL 191/2020, mais como instrumento político do que como uma ferramenta social. Nesse âmbito, Bolsonaro foi um dentre os vários atores políticos a apresentar a questão da mineração em TIs como um desejo dos povos ali habitantes, buscando, dessa forma, difundir as ações governamentais em prol da exploração desses territórios como a solução para um problema que afetava a todos, inclusive os indígenas.

Dessa forma apresentou o problema do garimpo em TI como representação simbólica na política, e construiu um conjunto de narrativas com a finalidade de estabelecer relações de causa e efeito. Considera-se, dessa forma, que as narrativas orientam a prioridade para a formação das agendas governamentais. E que as narrativas são um dos principais elementos para a definição dos problemas e soluções, que compõem a teoria do agendamento de Kingdon. Assim nasce a proposta fortalecida pela narrativa de desenvolvimento sustentável da Amazônia por meio da exploração de recursos naturais na região reconhecidamente como sendo a

mais rica do País em minérios, as terras indígenas em Roraima. O então deputado federal e candidato a presidência da república fez dessa narrativa uma de suas bandeiras de campanha e instrumento de poder político simbólico.

Já eleito presidente, as soluções foram apresentadas a partir da dimensão institucional-legal, na qual envolvem mudanças constitucionais e alterações na legislação infraconstitucional. Estas propostas são apresentadas e defendidas como mecanismos para propor políticas públicas a determinados públicos e problemáticas. Dessa forma, o ex-presidente Jair Bolsonaro, como forma de sinalizar uma resposta aos setores econômicos que apoiaram a sua candidatura, atribuiu ao Poder Executivo o envio de uma proposta a respeito de mineração em TI ao Congresso Nacional. Então, no final do primeiro semestre de 2019, foi constituído um Grupo de Trabalho entre os ministérios, no qual participaram Funai, Casa Civil (GSI), Programa de Parcerias e Investimentos (PPI) e o Ministério de Minas e Energia (MME) na construção do Projeto de Lei 191/2020, que foi enviado ao Congresso (Comitê Nacional em Defesa dos Territórios frente à Mineração<sup>2</sup>, 2023).

O Projeto de Lei tem como objetivo dar uma solução, do ponto de vista do governo, sobre a temática histórica da mineração em TI. A solução proposta pelo PL incluía alcançar a viabilização da exploração de recursos minerais e hídricos, em terras indígenas, a partir de soluções que contribuíssem para o desenvolvimento econômico de atividades, participação nos resultados e indenização

---

<sup>2</sup> O Comitê Nacional em Defesa dos Territórios Frente à Mineração é uma Articulação de organizações, movimentos sociais, igrejas e pesquisadores, em atividade desde 2013. Seu surgimento foi fruto de uma grande confluência de diálogos e emergiu diante da urgência de construção de consensos políticos e de uma voz comum frente à proposta de reformulação do marco regulatório da mineração de 2013. O Comitê se tornou uma das principais iniciativas nacionais que se organiza politicamente em defesa dos atingidos pela mineração e de seus territórios.

pela restrição do usufruto dos povos indígenas (Portal Câmara dos Deputados, 2020).

Além dessa justificativa, o PL se apresentou como uma alternativa diante da conjuntura de possível, mas questionável, escassez de fertilizantes, como fruto da guerra entre Rússia e Ucrânia.

O ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, em muitas ocasiões, deixou claro as motivações que culminaram na criação do PL 191/2020. Em um primeiro momento, a constatação da presença de diversas riquezas nas terras em questão seria a principal motivação para a expansão da exploração dos territórios indígenas: Nesse mesmo caminho, o ex-presidente usou a guerra na Ucrânia como prerrogativa para apressar a tramitação do PL. A Rússia, e seu aliado Belarus, estão entre os maiores exportadores de potássio e fosfato, que são ingredientes importantes na fabricação de fertilizantes. Assim, a escassez de potássio poderia ter impactos grandiosos nos lucros e na produtividade agrícola brasileira, além de, em escalas nacionais e globais, comprometer o fornecimento de alimentos, já que o país é um dos maiores produtores de alimentos em âmbito mundial (Walter, 2022).

Com a crise internacional, devido à guerra, o congresso acenou votar o projeto em regime de urgência. O presente Bolsonaro disse que espera a aprovação na Câmara agora em março para que, daqui a dois ou três anos, possamos dizer que não somos mais dependentes de importação de potássio para o nosso agronegócio, conforme mencionado por Bolsonaro (Pimentel, 2022). Por fim, em março de 2020, o PL 191 é aprovado na Câmara dos Deputados em regime de urgência, que dispensa de exigências, interstícios ou formalidades regimentais, segundo o artigo 152. Ou seja, são deixadas de lado as formalidades para que se possa ir direto ao ponto. Livre das etapas formais, o projeto é apreciado mais rapidamente pelos deputados. (Blume, 2023, online). Entretanto, a tramitação exclui uma etapa primordial em temas que sejam

relevantes e complexos, que é ouvir a comunidade ou a sociedade civil, com as audiências públicas e nas diversas comissões da câmara por qual passaria o PL pelo regime de tramitação comum.

## **Referências**

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 191/2020, de 05 de fevereiro de 2020**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020.

BRASIL. FEDERAL, Senado. **Constituição**. Brasília (DF), 1988.

BLUME, B. A. **Conheça os 3 regimes de tramitação dos projetos de lei**. 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/regimes-de-tramitacao-projetos-de-lei>. Acesso em: 5 maio 2023.

CAPELLA, A. C. N. **O processo de agenda-setting na reforma da administração pública (1995-2002)**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

COMITÊ NACIONAL EM DEFESA DOS TERRITÓRIOS FRENTE À MINERAÇÃO. **Mapa dos Conflitos da Mineração 2022 aponta 792 localidades e 932 ocorrências em 2022 envolvendo ao menos 688.573 pessoas no Brasil, o que demonstra um aumento de 22,9% das localidades envolvidas em conflitos**. 2023. Disponível em: <http://emdefesadosterritorios.org/>. Acesso em: 21 dez. 2023.

CONVENÇÃO 169 DA OIT SOBRE POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS. **Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais: oportunidades e desafios para sua implementação no Brasil**. 2009. Disponível em: [https://observatorio.direitosocioambiental.org/wp-content/uploads/2022/03/Convencao-169-da-OIT-sobre-povos-indigenas-e-tribais\\_-oportunidades-e-desafios-para-sua-implementacao-no-Brasil.pdf](https://observatorio.direitosocioambiental.org/wp-content/uploads/2022/03/Convencao-169-da-OIT-sobre-povos-indigenas-e-tribais_-oportunidades-e-desafios-para-sua-implementacao-no-Brasil.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

COSTA, E. **Cassiterita, o mineral que é a nova ameaça aos Yanomami**. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/18/cassiterita-o-mineral-que-e-a-nova-ameaca-aos-yanomami>. Acesso em: 30 abr. 2023.

CURI, M. V. **Mineração em Terras Indígenas: caso terra indígena Roosevelt**. Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DELEON, P. The historical roots of the field. *In*: M. M. *et al.* (orgs.), **The Oxford Handbook of Public Policy**, Oxford University Press, 2006.

DYE, T. R. **Understanding public policy**. 12. ed. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2008.

DYE, T. **Understanding public policy**. Nj: Englewood Cliffs, Prentice-Hall. 1975.

HECLO, H. **Modern social politics in britain and sweden: from relief to income maintenance**. Yale University Press, 1972.

KINGDON, J. **Agendas, alternatives, and public policies**. 3. ed. New York: Harper Collins. 2003.

LINDBLOM, C. E. The science of muddling through public administration. **Public Administration Review**, v. 19, p. 79-88, 1959.

LOWI, T. American business, public policy, case studies and political theory. **World Politics**, 1964.

MPPR. **Relatório da Comissão Estadual da Verdade do Paraná**. 2017. Disponível em:

[https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos\\_restritos/files/documento/2023-03/comissaodaverdade\\_v1.pdf](https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/documento/2023-03/comissaodaverdade_v1.pdf). Acesso em: 19 dez. 2023.

MPF. Ministério Público Federal. **Procuradoria Geral da República**. Nota Pública - Mineração em Terras Indígenas. 2021. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/document20210622T105111.842.pdf>. Acesso em: 4 maio 2023.

PORTAL CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PL 191/2020**. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236765>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PIMENTEL, T. **Estudo da UFMG contradiz Bolsonaro sobre exploração de potássio em terras indígenas para fertilizantes**. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2022/03/07/estudo-da-ufmg-contradiz-bolsonaro-sobre-exploracao-de-potassio-em-terras-indigenas-para-fertilizantes.ghtml>. Acesso em: 22 abr. 2023.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2011.  
SMITH, C. A.; LARIMER, M. E. Evidence for self-affirmation: Effects of self-affirmation on characteristics related to successful behavior change. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 45, n. 1, p. 123-128, 2009.

SECCHI, L. ***Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos***, 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, categorias de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SECHHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista Administração Pública**, v. 43, n. 2, p. 347-69, 2009. STF. Supremo Tribunal Federal. **STF impõe 19 condições para demarcação de terras indígenas**. 2009. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=105036>. Acesso em: 15 jul. 2023.

USUY, E.; CUNHA, J. W. **Políticas Públicas e lobby**: remédios, riscos ou oportunidades. 2020. Disponível em: <https://www.sigalei.com.br/blog/politicas-publicas-e-lobby-remedios-riscos-ou-oportunidades>. Acesso em: 19 dez. 2023.

WILSON, W. The study of administration. **Political Science Quarterly**, v. 2, n. 2, p. 197-222, 1887.

WALTER, J. **A guerra como pretexto para a mineração em terras indígenas**. 2022. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-guerra-como-pretexto-para-defender-a-minera%C3%A7%C3%A3o-em-terras-ind%C3%ADgenas/a-61178538>. Acesso em: 5 maio 2023.

Wildavsky, A. B. (1973). **The Annual Expenditure Increment**. US Government Printing Office.

## FORMAÇÃO NOS ESPAÇOS ESCOLARES: Educação Do Campo E Políticas Públicas - A Educação Que Temos E A Educação Que Queremos

---

Renilda Batista Prina Lamon  
Laudemir Luiz Zart  
Djeice Quele Linhares Gonçalves

### Introdução

O presente capítulo aborda a formação nos espaços escolares envolvendo educação do campo gestada nos movimentos sociais populares e comunidades tradicionais, escolas do campo no município de Cáceres-MT. Focaliza as experiências vividas pelas comunidades locais, refletindo sobre a educação e a escola que temos em relação à educação e escola que queremos. Temos como objetivo verificar e interpretar o processo de capacitação, nas experiências de formação, que articulam trabalho-educação, feitas nos movimentos e organizações. Analisamos as condições expressas nas práticas e concepções de educação do campo, no campo,

propiciando vivência e qualidade de vida nas comunidades e escolas do campo nos espaços e tempos em Cáceres-MT.

As formações têm o potencial de iluminar os projetos de educação e comunidades nas quais os sujeitos coletivos que constroem suas atividades relacionadas ao trabalho produtivo e educação escolar. Nesse sentido, os momentos de mobilização e de formação foram significativos para a população camponesa de Cáceres-MT. Ampliaram-se os conhecimentos, propiciando o diálogo e a interação dos sujeitos do campo, refletindo sobre a educação escolar presente nas comunidades.

Constatamos a hipótese que a configuração curricular das escolas do campo, muito pouco tem contribuído com as vivências e realidades do campo e que estes espaços precisam de uma política educacional que atenda de fato as necessidades dos espaços territoriais, fortalecendo a identidade das populações camponesas, respeitando-as como protagonistas de suas relações, construções e história.

As reflexões são produtos de estudos e formações ocorridas em escolas do campo com atividades e oficinas de educação realizadas em cinco comunidades do campo. São elas: Distrito de Vila Aparecida em 14 de outubro de 2010, Distrito Nova Cáceres em 20 de outubro de 2010, Distrito de Santo Antônio do Caramujo em 21 de outubro de 2010, Comunidade Clarinópolis em 03 de novembro de 2010, Assentamento Antônio Conselheiro em 09 de novembro de 2010.

As localidades pertencem ao município de Cáceres-MT, com a participação de camponeses/as (jovens e adultos) das comunidades dos cinco territórios mencionados. Participaram das atividades entidades sindicais, movimentos sociais do campo, partidos políticos de militância com a educação do campo, programas e instâncias universitárias e órgãos públicos responsáveis pela educação do campo. A motivação foi o desenvolvimento de ações político-educativas para a compreensão dos referenciais

teóricos e metodológicos da educação do campo para a mobilização e organização dos sujeitos sociais do campo buscando a construção de políticas públicas de educação do campo no município de Cáceres-MT.

A metodologia utilizada baseia-se na pesquisa de campo, complementado com a investigação documental de relatório elaborado pelo Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho da Universidade do Estado de Mato Grosso, cuja função é preencher lacunas de informações que estão faltando em um estudo. Esse método apresenta informações e constrói uma maior familiaridade do problema/objetivo, possibilitando construir hipóteses iniciais para realizar um planejamento estratégico. O processo de formação foi pautado em audiências públicas, espaços pedagógicos escolares e não escolares, realizadas em cinco pontos diferentes do município de Cáceres-MT.

## **Desenvolvimento**

As atividades em análise foram articuladas pelo Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho (Núcleo Unitrabalho) da Universidade do Estado de Mato Grosso, voltadas ao desenvolvendo de ações político-educativas para a compreensão dos referenciais teóricos e metodológicos da educação do campo. O foco foi a mobilização e a organização dos sujeitos sociais do campo, formando sujeitos ligados às entidades sociais e escolas do campo para a compreensão e a proposição de ações para a educação do campo, captando os significados construídos pelos participantes na perspectiva da construção coletiva do conceito de campo. Foram explicitados os conceitos e as práticas educativas presentes nas escolas do campo, para apontar o *que fazer* para o desenvolvimento da educação do campo, debatendo as concepções de Estado e de sociedade para a construção de políticas públicas, criando ambiências coletivas para

o debate relativo ao desenvolvimento de propostas de políticas para a educação do campo.

Estas formações serviram de base de orientação para a continuidade e aprofundamento das ações tanto para os poderes políticos municipais, estaduais e federais; bem como processo de orientação para a formação, pesquisa e extensão. Fomentaram a organização dos sujeitos do campo para a continuidade de trabalhos começados de forma organizada coletivamente, na configuração das identidades dos sujeitos protagonistas das ações, num processo de construção e de organização dos sujeitos camponeses, das organizações e das entidades que se corresponsabilizam na implantação das políticas públicas.

As formações tiveram como base delimitar ações e estratégias para a organização e construção coletiva de um pensamento para a Educação do Campo, baseado na diversidade, na sustentabilidade e no protagonismo dos sujeitos sociais do campo buscando o fortalecimento das comunidades com a implementação e construção de políticas públicas que fortaleçam o campo nos seus diversos aspectos. O conceito de educação do campo vem sendo construído historicamente nos movimentos sociais organizados.

Campo, para os movimentos sociais camponeses, tem uma conotação política de continuidade e identidade com a história das lutas camponesas e está explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Segundo estas, 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, conforme Arroyo (2004) o campo, neste contexto, transcende a mera definição de zona rural; trata-se de um espaço de infinitas oportunidades que potencializa a conexão dos indivíduos com a construção das condições para a existência social e com as realizações da sociedade.

Para tanto, esses sujeitos coletivos querem construir na prática projetos de escolas e educação que articula uma formação humanista do ensino formal e trabalho produtivo. Sob a perspectiva crítica e histórica, as experiências de formação e realidades dos movimentos sociais populares do campo, já existentes, de que a produção de conhecimentos, possam resgatar e aprofundar formas de se organizar em prol de políticas públicas que irão fortalecer o campo como espaço de produção do conhecimento, produção social, econômica e cultural das comunidades. Para a leitura crítica das realidades dos espaços sociais camponeses, levantar e esboçar o que se tem de concreto em termos das políticas e o que as comunidades como um todo querem com essas políticas, são bases informacionais sistematizadas de forma que possam ir ao encontro com as comunidades camponesas, propiciando um campo com qualidade de vida em seus diversos aspectos. Segundo Zart (2012), o conhecimento é uma produção social, articulada entre a capacidade de interação das pessoas, dos diferentes conhecimentos e as práticas sociais desses indivíduos.

Nesse ponto de vista, fica claro que os sujeitos constroem de forma coletiva suas políticas pela luta de classes, cujos interesses das classes em conflito, atravessam as experiências que envolvem sujeitos políticos coletivos, movimentos sociais populares do campo, vivenciando os desafios de analisar as potencialidades e as limitações dessas experiências para a construção de uma política pública de educação no campo, pautada no princípio da solidariedade e do bem-estar de todos/todas.

Considerando a mobilização em torno do desenvolvimento integral do campo no município de Cáceres-MT, tendo em vista o distanciamento da educação, existem nas escolas do campo no município e a realidade vivenciada nas comunidades camponesas, somando com as necessidades estruturais para o desenvolvimento do campo, considerando que a Educação do Campo integra um conjunto amplo de ações e de programas, somando os resultados

dos debates preliminares nas escolas-comunidades indicam um amplo conjunto de demandas. Analisando que o processo participativo e democrático é a metodologia adequada para a configuração da política pública para a educação do campo. Esta afirmação é possível pela avaliação dos aprendizados na pedagogia da participação e da necessidade da construção de políticas públicas para a Educação do Campo no município de Cáceres-MT. Justifica-se, desse modo, a importância do fortalecimento da organização do campo na formação integral dos camponeses e das camponesas e na construção das políticas públicas, como forma de fortalecimento dos sujeitos para resistência no sentido da permanência no campo.

A resistência se dá às forças de poder de um campo que não se restrinja ao agronegócio, sistema tem circunvalado os pequenos produtores, causando inclusive fechamento de muitas escolas do campo e concomitante a esse processo, provocando o enfraquecimento de lutas dos camponeses e das camponesas. As políticas governamentais denominadas de redimensionamento têm causado a morte de muitas comunidades, pois quando se fecha uma escola, automaticamente se fecham espaços de diálogos, de interações, de aprendizados e de disseminação de cultura.

O fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo. Os governos têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócio – o agronegócio – que tem em sua lógica de funcionamento pensar num campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola (Hilário, do Setor de Educação do MST, 2011).

Para tanto, faz se necessário que homens e mulheres, camponeses e camponesas tenham reflexão profunda sobre a educação que temos nas escolas do campo e a educação que queremos.

A primeira audiência foi realizada no distrito de Vila Aparecida, com a participação das comunidades de Bocaina da Cascavel, Santana e Água Branca; Flor da Mata, Remesso, Barranquinho, Duas Barras, Piran e Ferrugem; Taquaral, Nossa Senhora da Guia, Formigas, Guanandi, Bezerra Branco, Cachoeirinha e Vila Aparecida. O segundo encontro foi realizado no distrito Nova Cáceres, com a participação da Escola Municipal Paulo Freire – Assentamento Nova Conquista e Extensão Limoeiro, Escola Estadual Mário Evaristo Henry, Escola Municipal 16 de Março e Escola Municipal União e Trabalho. A terceira audiência ocorreu no distrito do Caramujo com as seguintes escolas participantes Escola Estadual Prof.º João Florentino Silva Neto e Escola Municipal Santo Antônio do Caramujo, localizadas dentro do próprio distrito, Escola Municipal São Francisco da Comunidade São Francisco, Escola Municipal União e Extensão da Escola Estadual Prof.º João Florentino Silva localizadas no distrito de Horizonte do Oeste. A quarta articulação foi realizada em Clarinópolis, com a participação das comunidades Corixa, Corixinha, Sapicuá, Rancho da Saudade, Katira, Clarinópolis, Assentamento Alegria, Soteco, Rocha Velha, Limão, Barranqueira, Água Boa e Bom Sucesso. Quinta audiência foi realizada no Assentamento Antônio Conselheiro com a participação de Laranjeira I e II, Fazendinha, Mata Cumprida, Ipê Roxo, Feijão e Serrinha.

Por se tratar de um município com uma dimensão territorial bem grande, de 24.495,510 km<sup>2</sup>, está localizado na mesorregião Centro-Sul do Estado de Mato Grosso e na microrregião do Alto Pantanal, composto por 6% de bioma Amazonia, 8% de bioma Cerrado e 85% de bioma Pantanal. Com a dinâmica de inserção em diferentes pontos do município, foi possível oportunizar a

participação mais efetiva e abrangendo um número expressivo de camponeses e camponesas.

Em cada audiência as pessoas se mobilizaram em grupos distintos de pais, estudantes e profissionais da educação. Estes grupos foram articulados em oficinas de debates, fizeram levantamentos e sistematizações sobre a educação que temos e a educação que queremos. Após os debates em grupo, as situações e as proposições foram levadas para plenárias, quando cada grupo temático teve a oportunidade de apresentar aos demais suas ideias, e nessa plenária, foram sistematizadas as propostas de cada comunidade sobre a política de educação do campo que queremos.

As audiências públicas ocorreram no ano de dois mil e dez, que culminou em encontro geral, realizado no Auditório “Edival dos Reis” na Cidade Universitária da UNEMAT, na sede do município, no dia 16 de novembro de 2010. Este momento contou com a participação das comunidades envolvidas nas audiências públicas, realizando um significativo momento de formação, de sistematização e de encaminhamentos. As comunidades interagiram e fizeram uma riquíssima culminância das discussões realizadas em cada comunidade, onde surgiu nesse momento de formação a ideia de uma conferência para ampliar e fortalecer as discussões acerca de toda a política que envolve a educação do campo do município de Cáceres-MT.

### **Vozes camponesas na análise e proposição da educação do campo.**

Segundo Machado, “educação do campo é aquela pensada e realizada pelos trabalhadores do campo, a partir de suas necessidades e aspirações” (2022, p. 5). Analisando pelo viés da autora e pelas discussões realizadas em cada audiência pública, observado a mobilização em torno do desenvolvimento integral do campo no município de Cáceres-MT e tendo em vista os resultados dos debates realizados nas escolas-comunidades, organizado pelo Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do

Trabalho (Núcleo Unitrabalho), o Mestrado de Educação da UNEMAT, a Secretaria Municipal de Educação, o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Cáceres-MT (STTR), Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) e com a participação significativa da população do campo, os debates e as sistematizações apontaram necessidades estruturais para o desenvolvimento do campo.

Os processos dialógicos participativos demonstraram que a Educação do Campo integra um conjunto amplo de ações e de programas, que indicam um amplo conjunto de demandas e considera que o processo democrático é a metodologia adequada para a configuração da política pública da educação do campo. Num processo avaliativo da necessidade da construção de políticas públicas para a Educação do Campo no município de Cáceres-MT, evidenciou finalidades questões relativas ao desenvolvimento integral das comunidades do campo e a participação efetiva dos sujeitos sociais para o estabelecimento de diretrizes e ações relativas às suas realidades.

As manifestações dos sujeitos sociais demonstraram o reconhecimento de que há um vazio institucional relativo à educação do campo no município de Cáceres. Que há espaços do campo com demandas e possibilidades de desenvolvimento econômico e cultural. Que os agentes sociais do campo, camponeses/as, profissionais da educação (professores/as e funcionários/as) avaliaram que é necessário realizar a formação para a compreensão aprofundada dos significados teóricos e epistemológicos da educação do campo. Que a escola no campo está sob os valores tanto ideológicos quanto científicos que são orientadores da sociedade urbanocêntrica. Que há a necessidade de práticas educacionais que apreendam, compreendam e desenvolvam as complexidades das sociedades camponesas. Nesse contexto constatou-se de que o processo educativo das escolas do campo no município de Cáceres-MT, na grande maioria está mais

próximo de uma extensão da educação urbana do que preconiza as diretrizes da educação do campo que traz como princípio uma escola formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana que valoriza os diferentes saberes no processo educativo, que valoriza os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem e que essa educação e o lugar da escola esteja vinculado à realidade dos sujeitos.

Demonstraremos aqui que as pessoas do campo discorrem qual a educação existente e qual a educação que camponeses e camponesas almejam. Durante os processos de discussão nos grupos de trabalho, homens e mulheres, jovens e adultos discorrem com firmeza que a educação existente, não condiz com os anseios das comunidades camponesas, conforma as vozes camponesas, a educação vem trazendo prejuízos à população do campo, principalmente no que se refere a construção de identidade do povo camponês, e acaba sofrendo a influência urbana de educação.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB, 2002, p. 1).

Zart afirma que "é importante salientar que para os movimentos sociais do campo, assegurar escolas nos acampamentos e nos assentamentos para que adultos e crianças possam aprender, há uma contínua vigilância, para afirmar uma

identidade e um direito social” (Zart, 2012, p. 6). Nesse sentido é primordial, assim como na vigilância dos/as camponesas em luta, que os processos de formação para com todos os sujeitos, constituem o campo na sua diversidade de espaços e culturas, considerando os saberes e as práticas sociais. A educação que abranja as dialogicidades, ouvindo as pessoas e ao ouvi-las perceba-se a firmeza da educação que os povos do campo querem, e ao mesmo tempo algumas reflexões quanto a construção de identidades em alguns espaços, como traremos a seguir na fala de grupos e comunidades participantes.

Durante os momentos formativos, foram ouvidos grupos de estudantes, de profissionais da educação e de pais. O grupo de pais de Vila Aparecida faz o seguinte relato:

a educação que temos ela é competitiva, voltada para a competição lá fora, para as pessoas saírem do campo e não permanecer no campo, falta de estrutura adequada, falta de lazer e nem a alimentação escolar valoriza o local, são servidos produtos industrializados e não o que é produzido na comunidade e a educação que se quer é aquela voltada para a valorização do homem do campo, seus produtos e sua importância a construção da sociedade, projeto que propiciem o lazer do jovem do campo não só dentro do espaço escolar, mas também fora dele, para que os jovens sejam motivados a viver no campo. Que o ensino superior vá até aquela comunidade para favorecer aqueles que não querem sair do campo, estrutura adequada inclusive para a educação infantil, currículo voltado para o conhecimento das

tecnologias do campo, que a escola seja em tempo integral, aproveitando o conhecimento e que desenvolva a arte, o esporte e outros (Núcleo Unitrabalho, 2011).

O grupo de estudantes discorre que a educação que se tem “é a mesma da cidade, com conhecimentos sistematizados igual à da cidade” e que a educação que se quer, além de melhorias na estrutura, equipamentos, funcionários especializados, a educação do campo precisa de “cursos que contemplam o conhecimento da vida no campo, ensinando aproveitar melhor o que a natureza nos dá, uma escola em que um período tivesse aula e no outro tivesse cursos.” Os estudantes do Ensino Médio fizeram um relato de que estudam em um barracão que segundo eles não sabem se é alugado ou emprestado, mas que as vezes passam até sede por falta de água no local e que eles gostariam de “receber uma formação para trabalhar aqui mesmo no campo e é de suma importância traçar metas educacionais mais voltada para manter o homem no campo com uma vida socialmente viável.” O grupo de estudantes do distrito de Nova Cáceres faz o seguinte relato,

O campo que temos é onde trabalhamos, que moramos, que vivemos e que temos uma escola para estudar, formamos grupo para associações e debatemos políticas públicas, discutimos secas, queimadas, temos ônibus quebrados, falta água e a escola sem as condições de estrutura, que se quer é uma escola que organiza um horário diferenciado, que conheça a realidade do aluno e estudar na prática (Núcleo Unitrabalho, 2011).

O grupo de profissionais e de pais traz a seguinte reflexão: “o campo não é apenas um espaço geográfico, mas é um local onde as pessoas vivem e desenvolvem suas atividades econômicas, culturais, sociais e políticas, é um espaço utilizado para a vida” e avaliam a educação existente como “algo distante dessa realidade e que se quer uma educação que valorize a vida das pessoas e de suas culturas”. Citam as más condições das escolas, do transporte escolar e o modo pela qual as pessoas foram assentadas. Fala de um pai: “nossos assentamentos sofrem com falta de água no período de seca e muitas famílias não conseguem chegar nas suas casas no período de chuva, pois alaga tudo”.

O grupo de profissionais da educação de Distrito de Caramujo relata sua insatisfação com a educação vigente nas escolas das comunidades que formam aquele distrito e que “as pessoas precisam se conscientizar sobre a importância que é a educação com qualidade para que a educação possa os ajudar a ter uma vida digna perante a comunidade e a sociedade”. Relatam ainda que se faz necessário as pessoas “perceberem de fato o que se tem e refletir se é esta educação que se quer, que há a necessidade de mobilização das pessoas para se organizar, pois estão muito no individualismo”. Complementamos com a fala de um professor “falta organização das pessoas”, e a fala de uma estudante “precisamos desconstruir a concepção de individualismo tão presente na sociedade local”.

Esses relatos não diferem do que a população do campo no Brasil, de forma geral, tem se discutido nas últimas décadas. A I Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário, ocorrido em Olinda-PE em junho de 2008, em seu relatório final chama atenção sobre o desenvolvimento sustentável do meio rural e fazer desse meio um espaço mais democrático e com mais cidadania. Quando analisamos as falas dos camponeses e das camponesas, nos processos de formação, aqui citados, percebemos estes anseios nas escolas do campo, onde a educação e a escola são espaços e ao mesmo tempo, vida para as comunidades, porque

quando se fecha uma escola, a comunidade se enfraquece ou na sua grande maioria deixa de existir.

Ter escolas do campo, que pensam na educação escolar voltada para a vida integral dos/as sujeitos camponeses/as, reconhecendo a cultura, fortalecendo a identidade, propiciando conhecimentos, produção, interação e vida digna, são bases políticas e epistemológicas para garantir a existência de um campo com gente, e não um campo como o agronegócio e o capitalismo tem proposto e forçado, tendo como consequência a venda da terra, fechamento de escolas e a exclusão dos camponeses.

As situações de subsunção dos povos camponeses às racionalidades da cultura do capital, tem gerado o êxodo rural, provocado um consumismo desenfreado, principalmente entre a população mais jovem, tendo como origem e consequência a desconsideração da cultura e da economia camponesa, ficando à mercê de uma política excludente. O desdobramento é abandono do campo em busca de uma vida melhor nas áreas urbanas, provocando o esvaziamento e comprometendo a garantia da agricultura familiar, produção esta, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (BGE) é responsável por 70% dos alimentos que são consumidos pela população brasileira.

A hegemonia de alguns setores e de um determinado padrão não eliminou as contradições, provocou enorme concentração de riquezas e não impediu que o meio rural brasileiro se constituísse com uma diversidade de segmentos sociais, com diferentes identidades e com diferentes lugares na atual estrutura social e econômica (I CNDRSS, 2008, p. 57).

Pensar a educação campo, é pensar com os sujeitos desse espaço, não é simplesmente lançar nas escolas currículos conteudistas, Projetos Políticos Pedagógicos desvinculados da realidade local em que muito pouco ou quase nada contribui com estes educandos e educandas.

E, é no contexto da mobilização, para educar-se, que os movimentos sociais do campo sentiram no primeiro momento a necessidade da formação de educadores/as para atender às suas demandas. Mas a questão que se propunha problemática era saber por onde fazer? Como fazer? Com quem fazer? (Zart, 2012, p. 30).

Nesse contexto, o processo formativo é primordial para a construção da identidade e fortalecimento dos sujeitos do campo. Pensar em formação é pensar num currículo que valoriza os saberes das pessoas do campo, seus costumes, seus tempos de vida e produção, que reconhece a diversidade local e que promova qualidade de vida. É pensar e realizar políticas públicas e projetos políticos pedagógicos em que as escolas assumam a tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto das pessoas. Machado afirma que, “a organização do trabalho pedagógico não se dá aleatória e ingenuamente, ela é sustentada por um conjunto de princípios filosóficos, políticos e epistemológicos[...]” e complementa ainda que o, “[...]Projeto Político Pedagógico implica pensar os conteúdos, as metodologias e as finalidades que articulem tais ações. Significa, pois, pensar o currículo com os saberes e práticas pedagógicas que serão priorizadas a organização do ensino, o tempo escolar e a avaliação” (Machado, 2021, p. 6).

Pensar e desenvolver a educação do campo, é se implicar em dinâmicas históricas concretas e democrática, com os homens e as mulheres, os jovens e as crianças, que anseiam por uma educação de qualidade, integral no sentido da vida, do trabalho e do estudo, respeitando a diversidade cultural e a natureza, buscando o desenvolvimento sustentável e fortalecendo meios que levem a

população do campo, principalmente a população mais jovem a quererem permanecer no campo e acima de tudo a terem condições de vida para permanecerem no campo.

Para Zart, é necessário

desenvolver ações para fortalecer a inserção dos jovens nas atividades do Trabalho Associado, da Economia Solidária e da Agroecologia, com objetivo que os jovens possam ter condições de realizar trabalhos que lhes possibilitam uma viabilidade econômica para permanecer no campo, tendo qualidade de vida (Zart, 2019, p. 304).

Portanto, as escolas devem ser espaços abertos à comunidade, funcionando como centros de cultura, lazer e debate político. Devem ser espaços vivos que refletem a diversidade e a riqueza das culturas populares e a aprendizagem que ao transcender as formalidades da escola, incorpora as experiências de vida, o trabalho e as lutas sociais. A educação deve ser fomentada como espaços livres e ambientes inclusivos e democráticos onde todas as vozes são ouvidas e reconhecidas. A infraestrutura deve ser adequada e acolhedora, promovendo o bem-estar e o aprendizado. Onde educadores/as, estudantes e trabalhadores/as se unam na luta por uma educação emancipadora, que rompa com as amarras do capitalismo e abra caminhos para uma nova sociedade, onde o conhecimento e a cultura sejam patrimônios de todos e não privilégios de poucos, onde se constrói uma nova pedagogia, um novo espaço escolar e uma nova sociedade, baseada na justiça social e na liberdade.

## Considerações Finais

Durante o processo de formação e nas minhas vivências analisamos que a educação do campo no município de Cáceres-MT revela um distanciamento significativo entre as práticas educacionais atuais e as aspirações da população local. As escolas, os projetos políticos pedagógicos, os currículos e as práticas pedagógicas não atendem plenamente às necessidades e expectativas dos sujeitos do campo. Este reconhecimento por parte da comunidade camponesa destaca a urgência de um processo de proposição e construção mais aprofundado, que envolva uma participação ativa e calorosa da população na busca por uma educação do campo que promova o protagonismo na elaboração e execução de projetos e programas com relevância social e cultural.

É essencial fortalecer a identidade cultural e territorial dos sujeitos, valorizando o campo como espaço de moradia, convivência social, trabalho e desenvolvimento econômico. O reconhecimento das particularidades das culturas locais é fundamental para promover a produção e valorização dos sujeitos, especialmente para que a população jovem possa permanecer no campo, estudando e produzindo com qualidade de vida.

Para alcançar essas dimensões propostas, é necessário que as comunidades se engajem em ações coletivas com determinação e uma visão transformadora. Assumir o protagonismo e provocar as mudanças necessárias e urgentes é crucial para a construção de um campo próspero, produtivo e sustentável. Camponeses e camponesas, adultos, jovens e crianças, devem, a partir do processo de compreensão de si e do mundo, apropriar-se de liberdade, justiça e lutar pela recuperação de sua humanidade. É preciso entender homens e mulheres como pessoas e não como coisas, desfazendo a ideia capitalista de uma educação bancária, transformando a educação em uma fonte de manutenção de um campo vivo, onde a educação escolar e as vivências cotidianas caminhem lado a lado.

A reflexão sobre esses pontos evidencia a necessidade de uma educação do campo que não apenas respeite, mas também valorize e potencialize as especificidades culturais e sociais da população camponesa. Concluimos, portanto, que buscar dialogar com os camponeses e camponesas que são os sujeitos envolvidos, que esses sujeitos e suas necessidades sejam respeitados no processo construtivo das Políticas Públicas, da elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos e Currículos que venham de encontro aos anseios dessa população é primordial. Somente assim será possível construir um futuro em que a educação contribua efetivamente para a manutenção e desenvolvimento de um campo vibrante, sustentável e economicamente viável para uma vivência com qualidade de vida.

### Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Maria Conceição. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Conselho Nacional de Desenvolvimento Sustentável. **Relatório Final da I Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário: Por um Brasil Rural com Gente**. Olinda/PE, 25-28 jun. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 2 jun. 2024.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARX, Karl. **Sociologia.** Organização de Octavio Ianni; Tradução de Maria Elisa Mascarenhas, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrini. São Paulo: Ática, 1979.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Organização do Trabalho Pedagógico em Escola do Campo no Estado de Mato Grosso, nos Anos de 1980 e 1990.** EDUR – Educação em Revista, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698229231>. Acesso em: 2 jun. 2024.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Orientações Curriculares para Educação do Campo no Estado de Mato Grosso: Um Olhar a Partir das Ciências Naturais.** RBEC, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12967>. Acesso em: 2 jun. 2024.

SISMMAC. **Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso.** Reportagem de Luiz Felipe Albuquerque para o portal do MST, 2011.

UNITRABALHO. Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade do Mundo do Trabalho. **Relatório do contexto Geral e da configuração do Campo**. Cáceres/MT, 14 de set. 2011.

ZART, Laudemir Luiz (Org.). **Caderno Pedagógico: Metodologias Participativas na Educação**. Cáceres: Unemat Editora, 2020.

ZART, Laudemir Luiz. **Produção Social do Conhecimento na Experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (Camosc): Interação da Unemat e de Movimentos Sociais do Campo**. Campinas: Unicamp, 2012.

ZART, Laudemir Luiz; PAEZANO, Eliane dos Santos Martinez; MARTINS, Lucilene de Oliveira (Org.). **Educação e Socioeconomia Solidária: Fundamentos da Produção Social do Conhecimento**. Cáceres: Editora Unemat, 2019.

## VIVÊNCIAS E REFLEXÕES: explorando a interface cultural na disciplina "Sociedade, Cultura e Povos Tradicionais"

---

Geroncio Silva Barbosa  
Fábio Freitas dos Santos  
Nelson Russo de Moraes

### Introdução

A disciplina "Sociedade, Cultura e Povos Tradicionais" é uma experiência acadêmica que visa proporcionar uma compreensão aprofundada das dinâmicas culturais e sociais que moldam a sociedade brasileira. No contexto atual, a valorização e preservação das culturas tradicionais são cruciais para promover a diversidade e a sustentabilidade cultural. No entanto, esses objetivos enfrentam desafios significativos devido às políticas de colonização e às pressões da modernidade. Este relato de experiência descreve as

vivências dos discentes durante o curso da disciplina, destacando a importância do estudo interdisciplinar das culturas e povos tradicionais na formação acadêmica mais ampla, complexa e interdisciplinar. A disciplina, ofertada pela Pró-reitoria de Pós-graduação da UNESP dentro do seu Portfólio de Integração, adotou abordagem que integra e dialoga com os conceitos de sociologia e antropologia, promovendo debates críticos sobre a realidade social e cultural brasileira, inclusive sobre os conflitos históricos e recorrentes que estampam a violência posta na sociedade.

Ao longo do curso da disciplina, os discentes foram confrontados com questões complexas sobre a preservação cultural e a identidade nacional. A formação da sociedade brasileira, marcada por uma rica diversidade cultural, é profundamente constituída pelas culturas de povos originários e tradicionais indígenas e africanos. Esses povos, por sua vez, têm contribuído de maneira significativa para a construção da identidade brasileira, mas suas culturas estão frequentemente ameaçadas pelas políticas de colonização e pela globalização. Diante disso, este estudo busca responder a perguntas fundamentais, como: Qual é o impacto das políticas de colonização sobre as culturas dos povos originários e tradicionais? Como a interdisciplinaridade pode enriquecer o entendimento dessas culturas? Quais são os desafios enfrentados pelos povos originários e tradicionais na preservação de seus conhecimentos e práticas culturais?

A justificativa para esta pesquisa reside na necessidade em documentar e refletir sobre as experiências e aprendizados adquiridos durante a disciplina com enfoque em um estudo em desenvolvimento que abrange uma comunidade quilombola urbana situada no interior do Estado da Bahia, com um trabalho que compreende um estudo linguístico de uma comunidade de povos tradicionais. Dessa forma, ao destacar a importância de um estudo linguístico em uma comunidade tradicional, este relato contribui para a valorização e preservação linguística e cultural dos povos

tradicionais. Além disso, promove uma maior conscientização sobre a diversidade linguística que está demarcada nas culturas de povos tradicionais, que são essenciais para o entendimento da identidade linguística da sociedade brasileira.

O principal objetivo deste estudo é relatar as experiências e aprendizados adquiridos durante a disciplina "Sociedade, Cultura e Povos Tradicionais" e suas contribuições no desenvolvimento da pesquisa intitulada: "A etnoterminologia de itens lexicais de origem africana no português do Brasil", esse referido trabalho é realizado pelo pesquisador Geroncio Silva Barbosa sendo orientado pela prof.<sup>a</sup> Dra. Claudia Zavaglia. Pretende-se destacar a relevância científica e social de um estudo etnoterminológico para as culturas tradicionais. A pesquisa investiga a utilização de itens lexicais em uma comunidade quilombola urbana, desvelando as significações que esses itens lexicais podem revelar sobre a referida comunidade. Logo, a disciplina contribui para melhor desenvolver a pesquisa, pois possibilita conhecimentos específicos e essenciais para a compreensão dos povos tradicionais e a dinâmica social que envolve a sociedade brasileira. Por consequência, o relato de experiência tem como objetivos específicos descrever a metodologia utilizada na disciplina e sua relevância para o estudo de sociedades e culturas tradicionais. Além disso, visa analisar os principais conceitos abordados nas aulas, como cultura, território e sociabilidade, e sua aplicação prática.

Outro objetivo específico é refletir sobre as contribuições das escolas de sociologia e antropologia para a compreensão das relações sociais estudadas na disciplina. Essas reflexões, por sua vez, são fundamentais para entender como diferentes teorias podem ser aplicadas ao estudo das culturas tradicionais e como elas podem enriquecer nossa compreensão dessas culturas. Busca-se identificar os desafios enfrentados pelos pesquisadores em abordar em suas pesquisas temas que abarca povos e comunidades tradicionais, apresentadas durante o curso e as estratégias utilizadas para superá-

los, explorando a interação entre teoria e prática nas atividades desenvolvidas na disciplina.

A interdisciplinaridade é sempre um aspecto central do estudo das culturas tradicionais. Assim, avaliar a importância da interdisciplinaridade e como isso foi abordado no curso é um aspecto relevante desta pesquisa. Através de uma análise detalhada das contribuições dos textos e artigos estudados, a pesquisa examina como esses materiais ajudaram os discentes a entender as temáticas abordadas na disciplina. Além disso, documentar as discussões e debates realizados em sala de aula e sua influência no aprendizado dos discentes é crucial para compreender o impacto da metodologia de ensino adotada.

Investigar a percepção dos discentes sobre o impacto da disciplina em sua formação acadêmica e profissional é um componente vital deste estudo. Essa investigação, por conseguinte, ajudará a entender como a disciplina contribuiu para o desenvolvimento dos discentes e como ela pode ser aprimorada, propondo sugestões em futuras edições da disciplina, com base nas experiências vividas e nas reflexões críticas realizadas. Essas sugestões podem promover a inclusão de visitas de campo a comunidades tradicionais e a incorporação de mais atividades práticas, com a efetiva participação do pesquisador(a) nas comunidades tradicionais.

Ao adotar uma abordagem crítica e reflexiva, este relato de experiência não só contribui para o progresso do conhecimento acadêmico, mas também para a transformação social. Assim, ao promover uma maior conscientização sobre as influências e contribuições das culturas de povos tradicionais na sociedade brasileira evidenciamos valores culturais que são importantes para estabelecer uma sociedade mais justa. Assim, um destaque importante é de ajudar a formar pesquisadores comprometidos com a realidade social brasileira. Dessa forma, esses pesquisadores estarão mais bem equipados para aplicar os conhecimentos

adquiridos em suas próprias pesquisas e práticas profissionais, promovendo assim uma sociedade mais justa e inclusiva.

### **Teorias Fundamentais e Aplicação Prática**

A Teoria da Sociabilidade de Ferdinand Tönnies: a distinção entre comunidade (*Gemeinschaft*) e sociedade (*Gesellschaft*) proposta por Tönnies é fundamental para compreender as relações sociais em diferentes contextos. Na antropologia cultural, esses conceitos ajudam a entender como as comunidades tradicionais mantêm suas coesões sociais em contraste com a dinâmica das sociedades modernas. A relevância dessa teoria para o estudo das culturas tradicionais reside na análise das interações sociais e na preservação das tradições culturais (Tönnies, 1957).

A Teoria Difusionista na Antropologia Cultural: a teoria difusionista, que explora a disseminação de práticas culturais de uma região para outra, é crucial para entender a evolução das culturas tradicionais. Esta abordagem, defendida por antropólogos como Boas e Kroeber, permite uma análise detalhada de como as culturas tradicionais se adaptaram e resistiram às influências externas. Estudos de caso na América Latina mostram a aplicabilidade dessa teoria na análise das práticas culturais dos povos tradicionais (Boas, 1932).

As contribuições de Ailton Krenak: Ailton Krenak, em sua obra "Ideias para adiar o fim do mundo" (2020), oferece uma perspectiva indígena sobre a crise ambiental e cultural contemporânea. Suas reflexões enfatizam a importância da sabedoria ancestral para a sustentabilidade e criticam as políticas de colonização que devastaram as culturas indígenas. A análise crítica das consequências dessas políticas é essencial para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos povos tradicionais na preservação de suas culturas. Com importantes suportes de apoio que são os textos trabalhados durante as aulas, foi possível a compreensão de vários conceitos e conhecer o contexto social que fazemos parte. Com a

leitura de textos que engloba revisão bibliográfica e um trabalho tipológico das comunidades tradicionais aprendemos sobre as dimensões simbólicas, culturais e identitárias o que proporciona compreensão dos valores étnicos desses povos.

### **Metodologias de Ensino e Aprendizado**

As metodologias utilizadas na disciplina: A disciplina "Sociedade, Cultura e Povos Tradicionais" utiliza diversas metodologias de ensino, incluindo leituras dirigidas, debates em grupo e a elaboração de portfólios. As leituras dirigidas são essenciais para a compreensão dos conceitos teóricos, enquanto os debates fomentam o aprendizado crítico. A elaboração de portfólios permite que os discentes sintetizem e reflitam sobre os conhecimentos adquiridos, promovendo uma aprendizagem mais profunda (Freire, 1987).

A interdisciplinaridade no estudo das Culturas Tradicionais: A integração de sociologia e antropologia é fundamental para o estudo das culturas tradicionais. A abordagem interdisciplinar permite uma compreensão mais abrangente e profunda das dinâmicas culturais. Textos de autores como Roberto DaMatta e Darcy Ribeiro são utilizados para ilustrar a complexidade da diversidade cultural e para fornecer uma base teórica sólida para as discussões em sala de aula (DaMatta, 1997; Ribeiro, 2015).

Os desafios e as estratégias no ensino remoto: a adaptação ao ensino remoto apresentou desafios significativos, incluindo a necessidade de manter a qualidade do ensino e o engajamento dos discentes. Estratégias como o uso de tecnologias de suporte e a promoção de participação ativa foram essenciais para superar esses desafios. A análise das metodologias adotadas mostra que, apesar das dificuldades, foi possível manter um alto nível de interação e aprendizado (Moore, 2013).

## **Preservação e Valorização das Culturas Tradicionais**

Políticas públicas e legislação: a Constituição Federal de 1988 e o Decreto 6040 de 2007 são marcos legais fundamentais que asseguram os direitos das comunidades tradicionais e indígenas no Brasil. Esses documentos estabelecem a proteção dos territórios, culturas e modos de vida dessas comunidades, proporcionando uma base jurídica para suas reivindicações (Brasil, 1988; Brasil, 2007).

Preservação cultural e museologia: a museologia desempenha um papel crucial na preservação e valorização das culturas tradicionais. Técnicas e práticas para preservar o patrimônio cultural, como as discutidas por Santos (2000), são essenciais para garantir que as futuras gerações tenham acesso ao conhecimento e às tradições dos povos tradicionais. Exemplos de exposições culturais mostram como os museus podem atuar como guardiões das culturas tradicionais.

Educação e transmissão de saberes: A educação na tradição oral, especialmente a de matriz africana, é vital para a preservação e transmissão de conhecimentos tradicionais. A oralidade, como destacado por Pontes e Silva et al. (2019), é um meio eficaz de manter vivos os saberes ancestrais. Métodos de transmissão de saberes, tanto tradicionais quanto modernos, têm um impacto significativo na preservação cultural e no desenvolvimento comunitário.

## **Direção Metodológica deste Relato de Experiência**

A metodologia adotada neste relato caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, utilizando a observação participante e a análise documental do Plano de Ensino da disciplina "Sociedade, Cultura e Povos Tradicionais". Essa abordagem é adequada para captar a complexidade e a profundidade das interações culturais e dos processos de ensino e aprendizado que ocorrem no contexto acadêmico. De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa é eficaz para explorar fenômenos sociais complexos, fornecendo uma

compreensão detalhada e contextualmente rica sobre as dinâmicas estudadas.

A observação participante foi realizada ao longo de cinco encontros semanais, cada um com três horas de duração, realizados remotamente por meio da plataforma tecnológica da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Como discente, participei ativamente das discussões e atividades propostas, vivenciando diretamente as experiências e metodologias empregadas. Além disso, a escolha por encontros semanais visa garantir uma continuidade no processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma análise longitudinal das experiências e reflexões dos participantes (Creswell, 2013).

Complementarmente, a análise documental do Plano de Ensino da disciplina foi fundamental para compreender a estrutura e os objetivos pedagógicos do curso. O Plano de Ensino forneceu um roteiro detalhado das atividades propostas, das leituras dirigidas e dos temas a serem discutidos. Assim, essa análise permitiu identificar as metodologias utilizadas pelo professor, bem como os principais conceitos abordados e a relevância destes para o estudo das culturas tradicionais. Conforme Bowen (2009), a análise documental é uma técnica valiosa para examinar dados que não podem ser diretamente observados, fornecendo uma base sólida para a compreensão das práticas pedagógicas.

Ademais, as leituras dirigidas, baseadas em textos fundamentais de autores como Ferdinand Tönnies, Ailton Krenak e Darcy Ribeiro, foram utilizadas como instrumentos pedagógicos para enriquecer as discussões e fomentar reflexões críticas. Essas leituras proporcionaram uma base teórica sólida, permitindo aos discentes compreenderem melhor os conceitos abordados e aplicarem-nos em suas próprias experiências e contextos. Dessa forma, a inclusão de autores de relevância contemporânea e histórica assegura uma perspectiva multidimensional e crítica sobre os temas estudados (Freire, 1987).

Além disso, os debates e discussões em grupo foram incentivados como estratégias pedagógicas para promover o engajamento ativo dos discentes e facilitar a troca de ideias. Este método de ensino, alinhado com a perspectiva de Vygotsky (1978) sobre a aprendizagem como um processo social, permitiu que os estudantes desenvolvessem habilidades de pensamento crítico e argumentação. Também, as discussões em grupo foram essenciais para identificar desafios e estratégias de superação, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa e inclusiva.

Finalmente, a elaboração de portfólios pelos discentes foi uma ferramenta metodológica crucial para a síntese e reflexão sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Os portfólios permitiram que os discentes documentassem suas aprendizagens de maneira estruturada e reflexiva, facilitando a avaliação contínua e formativa. Esta prática pedagógica, conforme argumenta Zubizarreta (2004), é eficaz para promover uma aprendizagem profunda e significativa, ao engajar os estudantes em um processo contínuo de autoavaliação e metacognição.

## **Resultados e Discussões**

A disciplina cumpriu todo o plano de aula estabelecido, contemplando os objetivos mencionados de forma satisfatória. A proposta do curso que apresenta conceitos e questionamentos complexos foram muito bem trabalhados durante as aulas. Para os estudantes foram proporcionadas uma formação concisa e pertinente sobre temas relacionados aos povos originários e tradicionais em interface com a sociedade de modo geral. A disciplina possibilitou um entendimento de um contexto amplo da sociedade, permitindo provocações e estabelecendo uma criticidade sobre a conjuntura social e econômica da sociedade brasileira, sempre destacando o impacto para com os povos originários e tradicionais. Um curso rápido e sucinto, mas que causa um grande impacto crítico aos cursistas.

Contribuindo na formação acadêmica e permitindo base teórico para que esses estudantes desenvolvam com mais qualidade suas pesquisas conectadas com a realidade social e sempre buscando a igualdade e justiça social. Com isso é importante e vai contribuir muito para o desenvolvimento da pesquisa, porque a temática trabalhada no curso efetivou conhecimento e um melhor entendimento a respeito da sociedade da cultura dos povos originários e tradicionais. Para uma melhor compreensão destacam-se aqui alguns pontos relevantes do curso/disciplina:

1. A explicação do plano de aula e de toda dinâmica da disciplina, momento de conhecer o professor, o curso e todos os cursistas com destaque em conhecer sobre as diversas pesquisas desenvolvidas nesse momento de apresentação.
2. As conceituações e definições de cultura foi o grande realce do curso explorando toda a dimensão do termo perpassando por definições territoriais dos diferentes povos da América latina.
3. Entender as contribuições das escolas de sociologia e antropologia na compreensão das relações sociais e o debate sobre o "papal" das universidades brasileiras.
4. Leituras e discussões de artigos com a temática em questão, o que fundamentou os debates durante o curso.
5. As reflexões críticas referentes a nossa realidade social.

Um debate relevante de muita interdisciplinaridade, considerando que os participantes são de diversas áreas de pesquisa e debater uma perspectiva acadêmica que contempla os povos originários e tradicionais é incluir saberes e valores de povos que formaram e que representam a identidade brasileira. A disciplina proporcionou embasamento teórico para que os discentes possam desenvolver seus trabalhos acadêmicos de forma comprometida com a realidade dos povos tradicionais, que é o foco principal da disciplina. Ajudando na estruturação teórica e metodológica de cada

pesquisa desenvolvida pelos pesquisadores cursistas acerca dos povos tradicionais.

### **Considerações Finais**

Para concluir, destaca-se que o curso iniciou uma trajetória para a maioria dos cursistas, inserindo-os de modo mais efetivo na área de estudos sobre Povos e Comunidades Tradicionais – PCTs, além da compreensão da necessidade articulação entre os interessados nesta temática, seja por meio de parcerias ou da participação de redes de pesquisadores.

A disciplina atingiu a expectativa, garantindo aos cursistas uma formação acadêmica que contempla uma visão geral da nossa sociedade, entendendo os aspectos sociais, políticos e econômicos que envolve principalmente os povos originários e tradicionais. Além de proporcionar uma visão crítica da realidade e provocar e motivar estudantes ao interesse de transformação social por meio da ação acadêmica. A experiência com o curso destaca como é importante que nos espaços acadêmicos essa temática seja trabalhada fazendo parte essencial da formação de cada pesquisador, pois de fato qualquer pesquisa desenvolvida nas universidades brasileiras precisa ser comprometida com a realidade da sociedade do Brasil. Nesse sentido, a disciplina proporcionou um espaço para debates críticos e reflexões profundas, permitindo que os discentes desenvolvessem uma compreensão mais completa da realidade social e cultural brasileira.

### **Referências**

BOWEN, G. A. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009.

BRANDÃO, C. R. A comunidade tradicional. In: UDRY, Consolación; EIDT, Jane Simoni. **Conhecimento tradicional: conceitos e marco legal**. Brasília: EMBRAPA, 2015. p. 21-101.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Decreto n. 6.040, de 07 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm). Acesso em: 20 jul. 2024.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.** 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2013.

CUNHA, R. B. Language policies and indigenous schools in Brazil. **Revista Educar/UFPR**, n. 38, p. 15-30, 2008. Curitiba: UFPR, 2008.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research.** 4. ed. London: Sage, 2009.

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

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** Guarulhos: Companhia das Letras, 2020.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MORAES, N.R. et al. Interdisciplinaridade, criticidade e formação socioambiental na universidade. **Revista Observatório**, vol. 5, n. 5, 2019. Disponível em

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/artic/e/view/8229>.

PONTES E SILVA, D. B.; FLORENCIO, S. P. N.; PEDERIVA, P. L. M. **Educação na tradição oral de matriz africana: a constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais – um estudo histórico-cultural**. Curitiba: Appris, 2019.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**. Petrópolis: Vozes, 1977.

SANTOS, F. H. **Metodologia aplicada em museus**. São Paulo: Mackenzie, 2000.

TÖNNIES, Ferdinand. **Community and society**. Trad. Charles P. Loomis. EUA: Michigan State University Press, 1957.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

ZUBIZARRETA, J. **The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2004



## AÇÕES AFIRMATIVAS INDÍGENAS NAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS DE 2024: armadilhas e urgências no lugar de fala

---

Adriano Alves da Silva  
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior  
Bruna Alves da Luz

### Introdução

As políticas afirmativas nos pleitos eleitorais no Brasil têm como objetivo promover a inclusão e a representatividade de grupos historicamente marginalizados, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e que tenham maior participação nas decisões políticas do país. Essas políticas, respaldadas pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), incluem cotas para mulheres, pessoas negras e, mais recentemente, a ampliação de ações afirmativas voltadas para povos indígenas. Desta forma, o TSE - por meio da Resolução nº 23.729 de 2024, que altera a Resolução nº 23.609 de 2019 - determinou que partidos e federações partidárias com candidaturas indígenas registradas terão direito à distribuição proporcional de recursos financeiros do Fundo Partidário e do Fundo Especial de

Financiamento de Campanha (FEFC), além de tempo gratuito de rádio e televisão. A decisão foi baseada no princípio da igualdade, estendendo às candidaturas indígenas o mesmo tratamento já aplicado a candidaturas femininas e negras. Essa distribuição será proporcional ao número de candidaturas indígenas formalizadas por partidos, seguindo as regras de autodeclaração. A medida visa corrigir desigualdades históricas e aumentar a representatividade dos povos indígenas no cenário político brasileiro.

Há de se reconhecer, que essas ações representam um avanço crucial na busca por equidade e reconhecimento das diversas etnias e culturas que compõem a multiétnica brasileira, promovendo assim, uma democracia mais inclusiva e representativa, no entanto, outras complexidades se mostram como obstáculos, e até mesmo armadilhas para a efetiva concretização desta representatividade.

O Censo Demográfico de 2022, realizado pelo IBGE com apoio da Funai, revelou que a população indígena no Brasil chegou a 1.693.535 pessoas, representando 0,83% do total de habitantes. Esse número representa um crescimento de 88,82% em relação ao Censo de 2010, quando foram contados 896.917 indígenas. O aumento significativo é atribuído, em grande parte, ao aperfeiçoamento metodológico pela qual os dados foram obtidos, incluindo a ampliação da pergunta "você se considera indígena?" para além das terras indígenas. O que corresponde a um recorte de 467.194 indígenas do total. Por mais que possamos reconhecer que se trata de um número significativo, e verdadeiramente o é, quando consideramos a representatividade destes povos no campo político, constata-se que é ínfimo.

O que nos intriga, e é alvo deste estudo, são os desafios e complexidades que se colocam entre os povos ameríndios do Brasil e os seus respectivos espaços de representação política. Por meio de uma metodologia de base exploratória, são investigadas as narrativas e discursos que fundam as bases políticas brasileiras que

historicamente silenciam o lugar de fala destes povos nas instâncias de poder. Busca-se ainda, enaltecer o lugar de fala dos próprios indígenas neste processo.

Excetuando-se esta introdução, este trabalho é subdividido em quatro eixos que se retroalimentam, sendo o primeiro dedicado a trazer o perspectivismo ameríndio em detrimento de uma leitura antropocêntrica de mundo; um segundo momento visa elucidar os artifícios de uma legitimação da falsa representatividade dos povos indígenas; um terceiro eixo trata dos obstáculos ideológicos, que se acirraram nos últimos 5 anos pela polarização política de direita/esquerda no país, e um quarto momento que traz evidências de boas práticas em busca da representatividade dos povos indígenas do Tocantins, para só então, tecer as considerações finais pertinentes ao que fora exposto. Busca-se sobretudo, não fundar verdades incontestes, mas problematizar narrativas dominantes e, quem sabe, provocar novas indagações.

### **O Perspectivismo Ameríndio e o Antropocentrismo**

O perspectivismo ameríndio, conceito central na obra Viveiros de Castro (2015), redefine a relação entre os humanos e o mundo natural a partir de uma cosmovisão indígena. Essa perspectiva enfatiza que diferentes seres — humanos, animais, espíritos — compartilham uma mesma essência espiritual ou subjetividade, mas percebem o mundo de maneiras distintas, com base em suas corporalidades. No entanto, o que difere entre eles não é a interioridade (a alma ou espírito), mas a corporeidade, que define como cada ser vê o mundo. Para os ameríndios, os animais, como jaguares e onças, se veem como humanos, agindo de acordo com suas próprias práticas culturais, como caçar ou comer. Desse modo, não há uma única visão "objetiva" do mundo, mas uma multiplicidade de mundos, cada um percebido de maneira diferente por cada ser (Viveiros de Castro, 2015).

Latour (2013), em sua obra *Jamais fomos modernos*, oferece uma crítica à separação cartesiana entre natureza e sociedade, característica do pensamento moderno ocidental. Ele argumenta que essa distinção é uma ilusão, pois, de fato, os humanos sempre estiveram imersos em redes de relações com não-humanos — animais, objetos, tecnologias — que também participam da construção da realidade. Sua Teoria Ator-Rede (ANT) propõe que todos os elementos do mundo, sejam eles humanos ou não, devem ser considerados "atores" capazes de influenciar as redes de interação e de construir a realidade (Latour, 2013). Assim, Latour desafia a visão antropocêntrica e modernista, sugerindo que a agência não é exclusiva dos humanos, mas compartilhada entre todos os entes que compõem o mundo.

Ao entrelaçar o perspectivismo ameríndio de Viveiros de Castro com a Teoria Ator-Rede de Latour, percebe-se que ambos criticam a noção de uma hierarquia antropocêntrica, onde os humanos são tidos como os únicos agentes capazes de transformar o mundo. O perspectivismo indígena a partir do pensamento de Viveiros de Castro afirma que diferentes seres percebem o mundo a partir de seus próprios corpos, enquanto Latour amplia essa ideia ao incluir também os objetos e os não-humanos como parte ativa nas redes de construção da realidade. Dessa forma, ambos os autores propõem uma visão relacional e integrada do mundo, que desafia a dicotomia entre natureza e cultura e reconhece a multiplicidade de agentes e perspectivas.

Essa reflexão torna-se ainda mais complexa ao se problematizar o olhar não indígena para a natureza e para os povos indígenas. A cosmologia indígena não separa o ser humano da natureza; ao contrário, vê todos os seres como interligados em uma rede de relações. No entanto, o pensamento ocidental moderno tende a reduzir essa cosmologia a meras crenças exóticas, ignorando a profundidade e a legitimidade dessas visões. O olhar antropocêntrico, que coloca o homem no centro de todas as

decisões e processos, perpetua uma visão fragmentada do mundo, que desconsidera a agência e o protagonismo dos não-humanos, bem como a relação intrínseca que os povos indígenas mantêm com seus territórios (Latour, 2013).

Esse olhar reducionista é criticado por Davi Kopenawa, em sua obra "A queda do céu" (Kopenawa; Albert, 2015), onde ele denuncia o impacto devastador do progresso e do consumo desenfreados do homem não indígena sobre a natureza. Para Kopenawa, os brancos — aqueles que ele chama de "xawara" — destroem a floresta e as relações que os povos indígenas mantêm com ela, em nome de um progresso que não respeita o equilíbrio natural. O pensamento ocidental, fundamentado na ideia de que o homem pode consumir e explorar os recursos naturais sem limites, ignora a interdependência entre todos os seres e o impacto irreversível de suas ações sobre o planeta.

Não maltratem as árvores só para comer seus frutos. Não estraguem a floresta à toa. Se for destruída, nenhuma outra virá tomar seu lugar! Sua riqueza irá embora para sempre e vocês não poderão mais viver nela! Já os grandes homens dos brancos pensam diferente: A floresta está aqui sem razão, então podemos estragá-la o quanto quisermos! Ela pertence ao governo!. Contudo, não foram eles que a plantaram e, se a deixarmos nas mãos deles, farão apenas coisas ruins. Vão derrubar suas árvores grandes e vendê-las nas cidades. Vão queimar as que sobrarem e sujarão todas as águas. A terra logo ficará nua e ardente. Seu valor de fertilidade irá deixá-la para sempre. Não crescerá mais nada nela e os animais

que vinham se alimentar dos frutos de suas árvores também irão embora (Kopenawa; Albert, 2015).

A crítica de Kopenawa (2015) ao antropocentrismo é clara: ao tratar a natureza como um recurso a ser explorado, o homem não indígena desconsidera que essa mesma natureza é viva, interligada e essencial para a manutenção da vida. Para os povos indígenas, a terra e os seres que nela habitam não são objetos inanimados, mas entes com os quais se mantém uma relação de respeito e reciprocidade. O "progresso" ocidental, ao desconsiderar essa relação, coloca em risco a própria existência humana, pois destrói as bases que sustentam a vida no planeta.

No contexto político, essas diferenças tornam-se ainda mais evidentes quando observamos os desafios que os povos indígenas enfrentam para serem compreendidos e devidamente representados. A política tradicional, especialmente em sociedades de base produtiva, trata a natureza como um objeto de usufruto — uma visão diametralmente oposta à cosmologia indígena. Esse desencontro de visões perpetua o silenciamento das vozes indígenas, que não apenas buscam representação, mas também defendem uma relação de reciprocidade e respeito com o meio ambiente.

Kopenawa (Kopenawa; Albert, 2015), ressalta essa incompreensão ao criticar o conceito de progresso ocidental, que ele vê como destruidor das florestas e dos modos de vida indígenas. A exploração desenfreada da natureza pelos "brancos" desconsidera a interdependência entre todos os seres, característica central das cosmologias indígenas. Para ele, essa visão consumista e predatória coloca em risco a sobrevivência dos povos indígenas, suas culturas e, por fim, o próprio planeta.

A dificuldade dos povos ameríndios em serem compreendidos nas esferas políticas é resultado direto desse embate

de cosmovisões. Enquanto os povos indígenas veem a política como uma extensão de sua relação com a natureza, as sociedades ocidentais frequentemente operam sob uma lógica que separa o ser humano da natureza, priorizando a produção e o consumo. Essa lógica reflete-se nas decisões políticas, que muitas vezes ignoram ou minam as demandas indígenas por direitos territoriais, proteção ambiental e representatividade.

### **A falsa representatividade dos povos indígenas**

O uso da imagem do indígena como um símbolo exótico e representativo, muitas vezes, esconde uma realidade tenaz de silenciamento e exploração. Nas instâncias políticas, essa representação superficial do indígena — frequentemente associada a adornos como cocares e outros elementos estigmatizados — serve para manter uma falsa sensação de inclusão. Ao trazer essa imagem para o centro de políticas afirmativas, o indígena é, muitas vezes, instrumentalizado por partidos e campanhas que, na prática, não respeitam, muito menos defendem seus princípios e valores.

A partir dessa perspectiva, a legitimação de uma falsa representatividade ocorre quando indígenas são incorporados em chapas e partidos políticos apenas para cumprir cotas, sem um real compromisso com as pautas que defendem ou uma compreensão profunda de sua cosmologia e relação com a natureza e o território. Como Bessa Freire (2009) discute, a imagem genérica do "índio" frequentemente apaga a diversidade cultural e as especificidades dos diferentes povos indígenas, reduzindo-os a um papel decorativo na sociedade (Freire, 2009).

Na obra "Retrato do Colonizado" (1957), Albert Memmi explica como o colonizado é transformado em um objeto de exotificação, utilizado pelo colonizador para reafirmar a própria superioridade e controle. No caso dos indígenas, isso se manifesta no uso de sua imagem para justificar uma representatividade falsa,

que não reflete seus interesses reais, mas sim os de uma elite política que os instrumentaliza para fins eleitorais (Memmi, 1957).

Ademais, a inclusão simbólica dos indígenas em chapas políticas muitas vezes desconsidera a luta histórica desses povos por autodeterminação e autonomia sobre seus territórios e modos de vida. Isso se reflete no uso oportunista de políticas afirmativas, como as cotas, que, em vez de promoverem uma inclusão efetiva, servem apenas para cumprir uma exigência legal, sem qualquer mudança estrutural que beneficie esses povos. Como discutido por Demarchi e Morais (2015), o "índio genérico" e a perpetuação de estereótipos sobre os povos indígenas contribuem para o apagamento de suas vozes e de suas reais demandas nas esferas políticas (Demarchi; Morais, 2015).

No contexto das eleições municipais de 2024, conforme discutido por Pataxó, De Paula e Verdum (2023), a participação indígena nas candidaturas políticas tem aumentado, porém, muitas vezes de forma superficial. Os autores ressaltam que, embora haja um número crescente de mandatos indígenas, essas candidaturas enfrentam a fragmentação partidária e a falta de suporte efetivo dos partidos, resultando em uma representação que não necessariamente reflete os interesses das comunidades indígenas (Pataxó; De Paula; Verdum, 2023).

Cardoso (2024), mais conhecida como Neidinha Suruí, é candidata ao cargo de vereadora na cidade de Porto Velho, em Rondônia. Com reconhecido ativismo indigenista, Neidinha Suruí assevera que não basta apenas votar em um candidato(a) indígena, é preciso, sobretudo, estar ciente das pautas que este candidato(a) está alinhado(a). Em sua fala para o canal "Unir Indígena" no YouTube, realizada no dia 31 de agosto de 2024, ela assevera que

é importante que quando a pessoa for votar, quando os parentes forem votar eles entendam uma outra coisa que para mim

está muito claro, é que possam entender que há partidos de extrema direita, de direita e partidos que são contra o Marco temporal. Partidos que votam leis contra os direitos indígenas, leis contra o meio ambiente. Mesmo que o parente esteja nesse partido tem que se refletir porque na hora que você o elege - desculpa não tem essa de que, ah, porque eu vou fazer o que eu quero - Isso não acontece! Você tem o voto de bancada, e é o partido que determina. Então a primeira coisa na hora de votar é dar uma olhada o que fez o seu candidato, em que partido ele está, porque se ele tá num partido que é contra os direitos dos povos indígenas você não deveria nem aceitar que entrasse lá. Porque você sabe que o cara vai votar contra os seus direitos. Porque ele já tá votando a favor do Marco temporal e o Marco temporal é para tirar os direitos dos povos indígenas isso é muito claro e isso é a maior luta do movimento que é garantir território, que é garantir demarcação de terra, garantir qualidade de vida. (Cardoso, 2024. 3min8s)

Na fala de Neidinha é possível aferir algo muito sério e digno de reflexão. Segundo ela, o fato do candidato(a) ser autodeclarado(a) indígena não significa refletir uma representação coerente com as pautas que estes povos defendem. Em muitos casos, a participação indígena em cargos políticos serve mais para dar uma falsa sensação que as causas defendidas por estes povos estão sendo atendidas. São cooptados e usados para legitimar discursos contra os seus próprios interesses. Ela coloca que o pleito de 2024 dispõe vagas

para o cargo de vereadores(as) e prefeitos(as), mas isso, não garante representação legislativa, uma vez que o cargo de vereador está subordinado hierarquicamente a um rígido conjunto de normativas que limitam em muito sua autonomia política.

As promessas de campanha conflitam com a própria autonomia e poder para colocá-las em prática. Participam de um jogo em que o voto deles é vencido por uma maioria. No contexto das ações afirmativas e da falsa representatividade, Viveiros de Castro (2017), expõe uma cooptação dos povos indígenas que são coagidos a se adaptarem a um sistema político que desconsidera suas cosmologias e a conexão profunda com a terra (Viveiros de Castro, 2017).

Essa cooptação política ocorre quando os indígenas são convidados a participar de um sistema que, no fundo, continua operando de forma antropocêntrica, ou seja, colocando o ser humano e, mais especificamente, a cultura ocidental necrocapitalista, como modelo da organização social e política.

Da mesma forma, Vera Candau (2008), destaca a necessidade de uma abordagem intercultural nas relações sociais e educacionais, que vá além da mera inclusão formal e busque realmente valorizar os saberes e as práticas culturais dos povos marginalizados. Candau ressalta que a interculturalidade deve ser crítica e decolonial, desafiando as hierarquias impostas pelo colonialismo e pelo pensamento eurocêntrico (Candau, 2008). A visão de Candau complementa a de Viveiros de Castro, ao afirmar que a verdadeira representatividade indígena deve ser construída a partir do reconhecimento genuíno de suas epistemologias e cosmologias, o que exige uma ruptura com a lógica antropocêntrica e colonialista.

A convergência entre os pensamentos de Eduardo Viveiros de Castro e Vera Candau encontra uma ressonância profunda na "ecologia de saberes" proposta por Boaventura de Sousa Santos. Para Santos (2010), a ecologia de saberes propõe uma valorização equitativa das múltiplas formas de conhecimento, rompendo com a

hierarquia epistemológica imposta pela modernidade ocidental e colonialista. Tal perspectiva rejeita a monocultura do saber científico ocidental como única forma válida de conhecimento, defendendo que os saberes indígenas, com sua relação intrínseca com a terra e o ambiente, devem ser igualmente reconhecidos e valorizados. Nesse sentido, tanto Viveiros de Castro quanto Candau sugerem que a verdadeira representatividade e inclusão dos povos indígenas só pode ocorrer a partir do reconhecimento e da incorporação genuína de suas cosmologias e epistemologias nos sistemas políticos e educacionais, desafiando a estrutura antropocêntrica e eurocêntrica que historicamente tem silenciado essas vozes. Assim, a ecologia de saberes de Sousa Santos complementa essas abordagens ao enfatizar a necessidade de diálogo entre diferentes formas de conhecimento, sem que uma seja imposta como superior à outra, promovendo uma interculturalidade crítica e decolonial.

As dificuldades não param por aí, pois para ser eleito é preciso ter votos, e se para um não indígena já é difícil, o que dizer destes que sempre foram estigmatizados. Uma das razões se deve ao fato de que, deste total de indivíduos que se autodeclararam indígenas, recorta-se o critério etário, e, segundo o próprio IBGE, “o maior peso percentual de indígenas concentra-se na faixa de idade entre zero e 14 anos (29,95%). Em Terras Indígenas, essa faixa de idade chega a 40,54%” (IBGE, 2024). Portanto, nem eleitores, nem candidatos.

Um outro fator é o coeficiente de votos que é exigido para pleitear um cargo. Se considerarmos o número de eleitores de um determinado candidato indígena em sua própria comunidade, é muito difícil alcançar tal coeficiente, o que exigiria deste candidato, um esforço hercúleo para prospectar votos de não indígenas fora de sua comunidade, o que na prática é muito difícil de acontecer. Visto que, no período eleitoral, os candidatos não indígenas também passam a assediá-las comunidades com suas promessas falaciosas. Assevera-se ainda, que no Brasil, o voto é obrigatório apenas para

cidadãos alfabetizados com idades entre 18 e 70 anos, conforme o artigo 14 da Constituição Federal de 1988. No entanto, para certos grupos, o voto é facultativo. Entre esses grupos, estão os indígenas que vivem em comunidades isoladas e mantêm seus costumes e tradições.

De acordo com o artigo 14 da Constituição Federal de 1988, o voto é facultativo para eleitores com idade entre 16 e 18 anos, para os maiores de 70 anos e para os indígenas que vivem em comunidades tradicionais (Brasil, 1988). O Código Eleitoral Brasileiro (Lei nº 4.737/1965) complementa a Constituição ao abordar a questão do voto facultativo para indígenas que vivem em comunidades isoladas e mantêm seus costumes. Conforme o artigo 6º do Código Eleitoral, "o alistamento e o voto são obrigatórios para os brasileiros de ambos os sexos, salvo para os analfabetos e para os que, nos termos da lei, vivem permanentemente em comunidades indígenas isoladas" (Brasil, 1965).

Quando nos atemos ao recorte linguístico, subtrai-se outra parcela de eleitores indígenas. A imposição da língua portuguesa sobre as comunidades indígenas no Brasil é parte de um processo de colonização contínuo, onde o Estado promove uma desindianização, conforme argumenta Eduardo Viveiros de Castro. Esse processo visa integrar os povos originários à cidadania brasileira, condicionando seu reconhecimento como cidadãos à adoção de valores e práticas ocidentais, especialmente o idioma português. Dessa forma, o uso das línguas maternas é desestimulado, o que enfraquece a resistência cultural e política das comunidades indígenas (Viveiros de Castro, 2022).

Essa política de imposição linguística resulta na erosão das línguas indígenas e, conseqüentemente, na perda de direitos culturais e de autodeterminação. De acordo com o Censo Demográfico 2022 do IBGE, existem 274 línguas indígenas faladas no Brasil, um indicativo da diversidade linguística e da resistência dessas comunidades à assimilação forçada. No entanto, essa

diversidade está ameaçada pela falta de políticas públicas eficazes de proteção e valorização das línguas maternas (IBGE, 2022).

Além disso, a exclusão educacional dos povos indígenas, evidenciada pelos altos índices de analfabetismo, agrava sua falta de representação política. Segundo o IBGE (2022), a taxa de analfabetismo entre a população indígena é de 23,3%, significativamente acima da média nacional, o que limita sua participação no processo eleitoral. O voto facultativo para analfabetos contribui para a marginalização política dessas comunidades, pois a barreira linguística e educacional dificulta a compreensão das propostas políticas e a articulação de demandas próprias.

A imposição do português brasileiro, assim, não se trata apenas de uma questão linguística, mas também de uma ferramenta de controle social e político, que condiciona o acesso à cidadania à renúncia da identidade cultural indígena (Viveiros de Castro, 2022). A resistência das comunidades à adoção do português representa uma luta por reconhecimento e manutenção de seus direitos.

### **Os povos indígenas e a polarização política**

Nos últimos cinco anos, a polarização política no Brasil tornou-se um dos principais obstáculos ideológicos ao progresso social, exacerbando a fragmentação em torno de temas centrais como direitos humanos, a proteção do meio ambiente e a inclusão de povos historicamente marginalizados, como os indígenas. Essa polarização, impulsionada por forças políticas de extrema direita e esquerda, gerou um ambiente hostil ao diálogo democrático, onde visões opostas competem de forma cada vez mais radical, resultando em um silenciamento mais acentuado das vozes dissidentes e minoritárias.

Os obstáculos ideológicos remetem à história violenta de silenciamento dos povos indígenas, que enfrentam há séculos um processo contínuo de apagamento cultural e expropriação territorial.

A partir da colonização, os indígenas brasileiros foram subjugados por um modelo de exploração que visava a extinção de suas culturas e modos de vida. Como destaca Darcy Ribeiro (1995), o projeto colonial brasileiro se estruturou sobre o genocídio e a negação da diversidade indígena, transformando-os em "espectros" dentro de seu próprio território. Eduardo Viveiros de Castro (2022), em seu texto "Os Involuntários da Pátria", salienta o caráter genocida do Estado brasileiro ao lidar com os povos indígenas, destacando que o governo sempre apostou em seu desaparecimento, promovendo o genocídio de maneira ativa ou passiva, para ele:

O Estado brasileiro e seus ideólogos sempre apostaram que os índios iriam desaparecer, e quanto mais rapidamente melhor; fizeram o possível e o impossível, o inominável e o abominável para tanto. Não que fosse preciso sempre exterminá-los fisicamente para isso — como sabemos, porém, o recurso ao genocídio continua amplamente em vigor no Brasil —, mas era sim preciso de qualquer jeito desindianizá-los, transformá-los em 'trabalhadores nacionais' (Viveiros de Castro, 2022. p. 33).

Essa abordagem genocida é multifacetada. Em vez de um genocídio exclusivamente físico, há um esforço deliberado em desconectar os indígenas de suas terras e de seus modos de vida, o que representa uma violência estrutural e cultural que é velada e nem sempre perceptível. A desindianização envolve não apenas a apropriação dos territórios indígenas, mas também a imposição de valores coloniais e capitalistas, que visam transformar os indígenas

em sujeitos produtivos no modelo econômico hegemônico, negando-lhes a autonomia e a relação orgânica que têm com a terra. A perpetuação desse genocídio, como observa Viveiros de Castro (2022), ainda está em vigor no Brasil, manifestando-se através de políticas públicas que favorecem o agronegócio e grandes empreendimentos, muitas vezes com apoio do próprio Estado. Ao destacar que "o recurso ao genocídio continua amplamente em vigor", o autor denuncia a conivência do aparato estatal com as elites econômicas, que, ao buscar o controle das terras indígenas, continuam a suprimir a existência dos povos originários como seres autônomos e autóctones<sup>3</sup>.

Esse processo de apagamento é intensificado pela ideologia que associa o progresso econômico à exploração dos territórios indígenas, relegando os indígenas a um papel subalterno na sociedade. Assim, Viveiros de Castro (2022), critica essa visão de modernização que transforma os indígenas em "pobres", forçando-os a uma integração forçada e desumanizadora no capitalismo, rompendo sua conexão histórica e cultural com a terra.

Portanto, a citação sublinha que o genocídio não é apenas uma ação violenta direta, mas também uma estratégia política de longo prazo que visa a aniquilação cultural e a assimilação forçada dos indígenas ao modelo econômico dominante. Esse tipo de violência continua a reverberar na sociedade contemporânea, principalmente com o recrudescimento das políticas anti-indígenas nos últimos anos, evidenciando um profundo desrespeito pelos direitos e modos de vida dos povos originários.

Nos últimos anos, essa violência histórica ganhou novos contornos com a crescente influência de setores conservadores e

---

<sup>3</sup> **Autóctone:** Adjetivo e substantivo de dois gêneros. Que ou aquele que é originário do país, da região ou localidade em que se encontra; nativo, aborígene, indígena. Fonte: Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 18 set. 2024.

ruralistas no cenário político, que promovem a exploração das terras indígenas em nome do agronegócio e da mineração. O discurso oficial de parte da direita política retrata os indígenas como obstáculos ao desenvolvimento econômico, particularmente no que diz respeito à exploração de recursos naturais. Em contraposição, setores de esquerda e movimentos sociais têm buscado resgatar e reafirmar os direitos desses povos, pressionando por políticas públicas que garantam a demarcação de terras e a proteção de suas culturas e tradições.

Rodrigo Silveira Raimundo (2023) analisa em sua dissertação que a negligência estatal e a ausência de políticas efetivas para os povos indígenas resultaram em catástrofes como o genocídio dos povos Yanomami. A invasão de suas terras por garimpeiros ilegais, muitas vezes com a conivência ou omissão do Estado, evidencia a relação direta entre a polarização política e o aprofundamento dos ataques aos direitos indígenas. O caso Yanomami é emblemático dessa polarização, onde interesses econômicos têm prevalecido sobre os direitos humanos e a preservação ambiental.

A polarização política acirrada dos últimos anos também gerou impactos na forma como os direitos indígenas são representados no debate público. Manuela Carneiro da Cunha (2019) enfatiza que a memória e a identidade dos povos indígenas são constantemente desafiadas por narrativas de apagamento, que buscam obscurecer sua relevância para a formação da nação brasileira. A recente adoção do "Marco Temporal", defendido por setores da direita, é um exemplo de como o arcabouço jurídico também tem sido utilizado como uma ferramenta para restringir os direitos desses povos, ao limitar o reconhecimento de suas terras às que estavam sob sua posse no momento da promulgação da Constituição de 1988.

A truculência policial em terras indígenas no Brasil é um reflexo direto da perpetuação de uma violência estrutural histórica, que remonta aos tempos da colonização e que continua a ser

empregada como ferramenta de repressão e controle social. Segundo Cunha (2019), os povos indígenas, ao longo da história, sempre foram alvo de políticas de expropriação territorial e apagamento cultural, frequentemente com o uso de forças de segurança do Estado para suprimir resistências locais. Operações policiais em terras indígenas, destinadas a despejar comunidades ou reprimir manifestações, têm sido justificadas sob a alegação de manutenção da ordem pública e proteção de interesses econômicos, como o agronegócio, a mineração, e pasmem, o garimpo, são setores fortemente vinculados às elites políticas e econômicas (Candau, 2008; Viveiros de Castro, 2017).

No entanto, a execução dessas operações é frequentemente marcada pelo uso excessivo de força, resultando em violações sistemáticas de direitos humanos. A conivência estatal, que muitas vezes facilita invasões ilegais de terras indígenas por garimpeiros, é agravada pela atuação violenta das forças policiais, que atuam mais em favor da proteção de grandes interesses econômicos do que da defesa dos direitos constitucionais dos povos originários (Raimundo, 2023). O caso dos Yanomami, por exemplo, é emblemático dessa relação. A invasão de suas terras por garimpeiros ilegais, apoiada por setores do governo e negligenciada por forças de segurança, culminou em um processo de genocídio silencioso, que escancarou a falha das políticas públicas de proteção territorial e a brutalidade das operações de repressão. Segundo relatório recente, a omissão e conivência das forças de segurança no contexto Yanomami refletem um padrão de violência sistêmica que permeia a atuação policial em terras indígenas no Brasil (Raimundo, 2023).

Além disso, a participação indígena na política, embora crescente, enfrenta obstáculos significativos. Silveira Raimundo (2023) aponta que, apesar do aumento do número de candidaturas indígenas nos últimos anos, esses representantes enfrentam uma série de desafios, incluindo a discriminação sistêmica e a falta de recursos. O aumento da representação política, por mais significativo

que seja, é insuficiente para reverter a histórica marginalização dos povos indígenas no Brasil, evidenciando a necessidade de reformas estruturais que garantam não apenas a presença desses povos no cenário político, mas sua efetiva participação e voz nas decisões que impactam suas vidas e territórios.

A polarização política também intensificou o conflito entre o desenvolvimento econômico e a preservação dos direitos indígenas. Setores mais conservadores, alinhados com a extrema direita política, frequentemente argumentam que a proteção dos territórios indígenas impede o progresso e o crescimento econômico do país. Isso contrasta fortemente com as perspectivas de grupos progressistas e de esquerda, que veem na preservação das culturas indígenas e na proteção de seus territórios uma questão de justiça histórica e de sustentabilidade ambiental. Segundo Darcy Ribeiro (1995), a sobrevivência dos povos indígenas e a preservação de suas culturas são fundamentais para a identidade nacional brasileira, sendo impossível falar em progresso sem considerar a diversidade étnica e cultural que compõe o país.

A polarização política nos últimos cinco anos tem gerado um ambiente cada vez mais adverso para os povos indígenas, que veem seus direitos territoriais e culturais constantemente ameaçados. A crescente influência de forças políticas conservadoras no governo e no Congresso Nacional resulta em legislações que flexibilizam e favorecem a exploração das terras indígenas, enquanto movimentos sociais e ativistas indígenas lutam para manter vivos seus modos de vida e culturas - vide a tosca frase proferida por um ministro do Meio Ambiente enquanto as preocupações estavam voltadas para a pandemia da Covid-19. A fala foi proferida durante uma reunião ministerial em 22 de abril de 2020, e divulgada em maio do mesmo

ano, em que ele sugere aproveitar o foco da mídia na pandemia para afrouxar regulações ambientais. O ministro afirmou:

Precisa ter um esforço nosso aqui, enquanto estamos nesse momento de tranquilidade no aspecto de cobertura de imprensa, porque só fala de Covid, e ir passando a boiada, e mudando todo o regramento e simplificando normas. (Salles, 2020)<sup>4</sup>.

Essa fala gerou grande repercussão nacional e internacional, visto que explicitou uma estratégia de desmonte das regulações ambientais e, implicitamente, das proteções aos direitos territoriais dos povos indígenas, aproveitando-se da crise sanitária para implementar mudanças sem grande resistência da opinião pública. De modo geral, a esquerda política é vista como mais alinhada aos anseios dos povos originários, especialmente no que tange à defesa de suas terras, culturas e direitos. No entanto, essa aliança é frequentemente permeada por uma concepção de progresso que, embora diferente da visão conservadora e desenvolvimentista da direita, ainda carrega um entendimento de modernidade que se choca com as cosmologias ameríndias.

O pensamento ameríndio, conforme descrito por Eduardo Viveiros de Castro (2022), opera a partir de uma cosmopolítica que resiste tanto à ideia de progresso quanto à de Estado. Para os povos indígenas, a noção de desenvolvimento econômico ou social, como proposta pelas políticas ocidentais de esquerda e direita, não faz sentido dentro de seus próprios modos de habitar o mundo, nos quais a terra não é vista como recurso a ser explorado, mas como

---

<sup>4</sup> BRASIL. Reunião Ministerial de 22 de abril de 2020. Supremo Tribunal Federal, 2020. Disponível em: <https://www.stf.jus.br>. Acesso em: 19 set. 2024.

uma entidade viva, com a qual se mantém uma relação de interdependência .

A direita política brasileira, especialmente nos últimos anos, adotou um discurso claramente alinhado com os interesses do agronegócio, da mineração e do capital estrangeiro, vendo as terras indígenas como obstáculos ao desenvolvimento nacional. Esse modelo de progresso, fundamentado na exploração massiva de recursos naturais, ignora completamente os direitos históricos dos povos indígenas e promove sua desindianização e expropriação territorial, como argumentado por Viveiros de Castro (2022).

Para a direita, a modernidade é sinônimo de maximização do lucro, independentemente das consequências ambientais e sociais. Por outro lado, embora a esquerda demonstre maior sensibilidade em relação às causas indígenas, seu compromisso com a modernidade progressista também é problemático para esses povos. Para setores progressistas, o desenvolvimento é concebido de forma mais inclusiva e menos predatória, mas ainda enraizado em uma lógica capitalista ou socialista que busca integrar os indígenas a uma sociedade moderna, como argumenta Viveiros de Castro: “a visão que concebe o índio como uma subespécie do ‘pobre’, objetificando-o e integrando-o a uma agenda de cidadania e desenvolvimento que não corresponde às suas cosmologias” . Nesse sentido, as políticas de inclusão da esquerda podem ser vistas como tentativas de adequar os indígenas ao modelo de cidadania ocidental, frequentemente ignorando sua autonomia e cosmologia.

O pensamento ameríndio, tal como descrito por Viveiros de Castro (2015) e Manuela Carneiro da Cunha (2019), desafia profundamente essas noções de progresso. A relação dos povos indígenas com a terra, com o tempo e com a política não é comparável à lógica iluminista que norteia tanto o neoliberalismo quanto o marxismo. Conforme Viveiros de Castro (2015), os povos ameríndios não compartilham da “mitologia do progresso” que é característica do pensamento ocidental moderno. Sua concepção de

mundo é marcada por uma relacionalidade cosmológica que rejeita a ideia de um desenvolvimento linear, em direção a um futuro melhor, e, em vez disso, se ancora na manutenção de um equilíbrio com as forças naturais e espirituais do mundo.

É importante destacar que o modelo de progresso ocidental, mesmo nas suas versões mais inclusivas, é baseado na extração e no uso de recursos naturais, o que se opõe frontalmente ao modo de vida dos povos originários. Mesmo quando a esquerda propõe políticas de desenvolvimento sustentável, existe a suposição implícita de que os povos indígenas devem se adaptar ao modelo econômico e político dominante, em vez de serem reconhecidos como detentores de uma visão de mundo igualmente válida e soberana.

Assim, embora a esquerda, de modo geral, seja mais favorável à preservação dos direitos territoriais e culturais dos indígenas, sua proposta de progresso ainda se baseia em uma ideia de modernidade que, em última instância, não dialoga com as cosmologias ameríndias. O conflito, portanto, não é apenas entre a preservação ambiental e o desenvolvimento econômico, mas entre visões radicalmente diferentes de mundos. Como Viveiros de Castro (2015, 2022), salienta, o desafio está em reconhecer que os povos indígenas oferecem uma alternativa política e ontológica que não pode ser simplesmente assimilada ou acomodada pelas estruturas do Estado-nação moderno .

A polarização política no Brasil, ao reduzir o debate sobre os povos indígenas a uma questão de inclusão ou exclusão dentro de um projeto de desenvolvimento, falha em compreender a profundidade das concepções ameríndias sobre a vida, a terra e o tempo. A verdadeira inclusão desses povos na discussão política requer o abandono de premissas coloniais sobre progresso e modernidade, em favor de uma abordagem que respeite e valorize

as formas alternativas de organização social, econômica e espiritual oferecidas pelas cosmopolíticas indígenas.

Essa lógica de exploração desconsidera as cosmologias indígenas e sua relação com a terra, que, para esses povos, é uma entidade viva e sagrada. Nesse sentido, o pensamento de Ailton Krenak, em sua obra "Futuro Ancestral", oferece uma crítica contundente a essa noção de progresso. Krenak argumenta que, ao seguir essa rota de destruição, estamos nos afastando de uma convivência saudável com a Terra e, ao mesmo tempo, comprometendo o futuro: "Se continuarmos assim, o futuro será apenas a reprodução do nosso colapso, sem espaço para outras formas de vida. O futuro ancestral, ao contrário, nos convida a lembrar o que já sabemos, a viver em harmonia com tudo ao nosso redor." (Krenak, 2022, p. 32).

Essa visão é profundamente alinhada com a crítica à modernidade capitalista feita por Eduardo Viveiros de Castro (2022), que argumenta que tanto a direita quanto a esquerda, ao buscarem integrar os povos indígenas em seus projetos de desenvolvimento, desconsideram suas cosmologias e epistemologias, tratando-os como "subespécies de pobres" ou como "obstáculos ao progresso". Krenak vai além, sugerindo que o colapso ambiental e o genocídio cultural dos povos indígenas são manifestações de uma crise civilizacional profunda, que exige um rompimento radical com a lógica antropocêntrica e necrocapitalista.

A obra de Krenak, ao propor um futuro ancestral, desafia as premissas de desenvolvimento que guiam tanto a política conservadora quanto as políticas progressistas ocidentais. Ele defende que a humanidade precisa resgatar uma forma de estar no mundo que valorize a interdependência entre todos os seres e reconheça a terra como um sujeito, e não como um objeto de exploração. Esse pensamento oferece uma alternativa à polarização política vigente, sugerindo que o caminho para a preservação dos direitos dos povos indígenas e do meio ambiente não está na

adaptação desses povos à modernidade, mas na valorização de suas práticas e saberes ancestrais, que colocam a vida — e não o capital — no centro das decisões políticas.

### **Boas práticas em busca da representatividade dos povos indígenas do Tocantins**

Nos últimos anos, a presença indígena no cenário político brasileiro, particularmente no estado do Tocantins, tem avançado significativamente, em meio a um contexto de lutas por direitos e por representatividade. O Tocantins, com uma população indígena de aproximadamente 20.023 pessoas vivendo em terras indígenas, destaca-se como o segundo estado com o maior percentual de indígenas vivendo em aldeias, correspondendo a 75,98% da população total de indígenas do estado (TRE-TO, 2023). Desse contingente, 6.084 indígenas estão regularizados como eleitores, um aumento expressivo que reflete as políticas de inclusão e os esforços de sensibilização voltados para a cidadania desses povos (Justiça Eleitoral)<sup>5</sup>.

No âmbito jurídico, uma decisão importante foi tomada em 2024, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou por unanimidade a implementação de cotas para indígenas em eleições. Essa decisão representa um avanço crucial para a representatividade política dos povos originários, assegurando que suas vozes sejam mais ativamente integradas nas esferas de poder, o que corrige parte da histórica marginalização que enfrentam. As cotas buscam não apenas garantir maior participação indígena, mas também derrubar

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.tre-to.jus.br/comunicacao/noticias/2024>. Acesso em: 16 set. 2024.

barreiras estruturais e sistêmicas que limitam o acesso de lideranças indígenas a cargos eletivos (Justiça Eleitoral)<sup>6</sup>.

A presença dos povos indígenas em instâncias decisórias vai além de uma simples ocupação de espaços políticos. A inclusão dessas vozes contribui diretamente para a formulação de políticas públicas que preservam o meio ambiente, promovem a diversidade cultural e protegem os direitos coletivos, alinhando-se à perspectiva de uma democracia mais inclusiva e pluralista. Além disso, o impacto de suas visões sobre a natureza e a sociedade proporciona ao Brasil uma perspectiva única de preservação ambiental e de convivência sustentável com o território (Portal CNJ, 2024)<sup>7</sup>.

O Programa Permanente de Inclusão Sociopolítica dos Povos Indígenas, lançado pelo Tribunal Regional Eleitoral do Tocantins (TRE-TO) em 2017, foi determinante nesse processo. A iniciativa visa garantir o pleno exercício da cidadania indígena, promovendo ações regulares nas aldeias para oferecer serviços eleitorais, como alistamento, regularização e transferência de títulos eleitorais. Em 2023, o programa contabilizou mais de 13 mil atendimentos distribuídos entre cinco etnias: Apinajé, Javaé, Xerente, Karajá e Krahô (Justiça Eleitoral)<sup>8</sup>. Além dos serviços eleitorais, os indígenas recebem suporte jurídico, acesso a documentos civis, e atendimento de saúde, revelando o caráter multifacetado do programa, que vai além da política e abrange áreas fundamentais para o exercício pleno da cidadania (Tribuna Tocantins)<sup>9</sup>. É importante reconhecer

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.tre-to.jus.br/comunicacao/noticias/2023/Dezembro/programa-de-inclusao> Acesso em: 16 set. 2024.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/tre-to-leva-projeto-inclusao-sociopolitica-dos-povos-indigenas> Acesso em: 12 set. 2024.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.tre-to.jus.br/comunicacao/noticias/2023/Dezembro/programa-de-inclusao> Acesso em: 16 set. 2024.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://tribunato.com/politica/programa-de-inclusao-sociopolitica-dos-povos-indigenas> Acesso em: 16 set. 2024.

que o programa é uma soma de esforços que envolvem importantes instituições que se unem para garantir a execução das ações, como por exemplo, O Tribunal de Justiça do Tocantins (TJTO), a Escola Superior de Magistratura Tocantinense (ESMAT), o Ministério Público do Estado do Tocantins (MPE/TO), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), a Secretaria de Estado de Povos Originários e Tradicionais do Tocantins (Sepot), a Defensoria Pública do Tocantins, e a Secretaria Estadual da Educação (Seduc), entre outros atores.

No contexto das iniciativas voltadas para a inclusão linguística dos povos indígenas no Tocantins, o programa tem implementado uma série de ações que visam garantir a compreensão plena do processo eleitoral pelos povos originários a partir da usabilidade de suas próprias matrizes linguísticas. Uma das iniciativas mais relevantes é a distribuição de cartilhas bilíngues<sup>10</sup> e a disponibilização *online* de vídeos. Essas cartilhas e vídeos, já em sua quarta edição, foram traduzidas para as línguas maternas dos povos Karajá, Xerente, Apinajé e Krahô, sendo um recurso essencial para que as comunidades indígenas possam entender com clareza as regras eleitorais, desde o ato de votar até os principais crimes eleitorais (TRE-TO, 2024). As cartilhas bilíngues fazem parte do *Programa Permanente de Inclusão Sociopolítica dos Povos Indígenas*. O material foi produzido com a colaboração das lideranças indígenas, respeitando as sugestões de tradução e adaptação ao contexto cultural de cada etnia, reforçando a importância de preservar a identidade linguística desses povos durante o processo de inclusão eleitoral. Em 2023, foram distribuídos 8.000 exemplares dessas cartilhas, facilitando o acesso à informação eleitoral em diversas aldeias do estado.

Uma das principais metas do programa é aumentar o engajamento eleitoral dos povos indígenas, garantindo que eles

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.tre-to.jus.br/institucional/publicacoes/cartilhas/cartilha-bilingue> Acesso em: 19 set. 2024.

possam participar ativamente das decisões que afetam suas comunidades. Uma das principais metas do programa é aumentar o engajamento eleitoral dos povos indígenas, garantindo que eles possam participar ativamente das decisões que afetam suas comunidades. Em 2020, por exemplo, 48 indígenas concorreram a cargos eletivos nas eleições municipais, um número significativo considerando as barreiras históricas que limitam o acesso dessas comunidades ao sistema político (TRE-TO, 2024)

Esse esforço contínuo tem como base não apenas a ampliação do eleitorado indígena, mas também a conscientização sobre a importância da participação política como ferramenta de preservação de direitos.

A inclusão política indígena não se resume ao simples aumento de eleitores ou candidatos. Ela promove um diálogo intercultural entre o Estado e os povos originários, reconhecendo e respeitando suas tradições e saberes. Isso reforça a ideia de que a democracia brasileira deve ser plural e inclusiva, onde todos os cidadãos, independentemente de sua origem, possam participar de maneira equitativa e decisiva. Além disso, ao permitir que os povos indígenas estejam representados nas esferas decisórias, o programa fortalece o processo democrático ao agregar a essas discussões valores fundamentais para a preservação ambiental e para a promoção da diversidade cultural.

O Programa Permanente de Inclusão Sociopolítica dos Povos Indígenas tem se mostrado uma iniciativa inovadora e eficaz na promoção da justiça social e ambiental no Tocantins, servindo de exemplo para outros estados brasileiros. O impacto positivo do programa, tanto em termos de aumento da participação política quanto de acesso a direitos fundamentais, demonstra que a inclusão sociopolítica indígena é essencial não apenas para garantir a

cidadania plena, mas também para a construção de uma democracia mais justa e representativa.

## Conclusão

As considerações finais acerca da inclusão sociopolítica dos povos indígenas no Brasil, especialmente no contexto das cotas afirmativas, revelam uma série de desafios complexos, que vão além da simples ampliação do número de representantes indígenas em instâncias políticas. Embora a recente decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em 2024, de aprovar cotas para candidaturas indígenas, represente um avanço histórico, é importante compreender as nuances culturais e cosmológicas que estão em jogo nesse processo. A inclusão política não pode ser analisada apenas pelo viés numérico ou institucional; ela precisa ser compreendida no contexto da resistência indígena frente a um sistema político que historicamente ignora suas cosmologias e epistemologias próprias.

O conflito cosmológico entre a modernidade ocidental e o perspectivismo ameríndio, tal como proposto por Viveiros de Castro (2015), traz à tona uma questão fundamental: a noção de progresso econômico e político, baseada em uma visão linear e acumulativa de desenvolvimento, muitas vezes entra em choque com as formas de organização social dos povos indígenas. Para esses povos, a terra não é um recurso explorável, mas uma entidade viva com a qual mantêm uma relação de interdependência e reciprocidade. Essa divergência coloca os indígenas em um lugar de constante tensão dentro do sistema político ocidental, que valoriza a maximização de lucros e a exploração dos recursos naturais, frequentemente em detrimento da vida e das culturas ameríndias.

Nesse sentido, a "ecologia de saberes" proposta por Sousa Santos (2010), oferece uma abordagem crítica que complementa as discussões sobre representatividade indígena. Santos sugere que, para superar a colonialidade e a hegemonia do pensamento ocidental, é necessário valorizar múltiplas formas de conhecimento,

rompendo com a hierarquia epistemológica que subordina as cosmologias indígenas a uma visão antropocêntrica de mundo. Essa ecologia de saberes exige um diálogo intercultural verdadeiro, no qual os saberes indígenas sejam reconhecidos como igualmente válidos e centrais nas decisões políticas e ambientais.

Ainda que os desafios sejam imensos, nem tudo são agruras, algumas iniciativas, como o “Programa de Inclusão Sociopolítica dos Povos Indígenas do TRE-TO”, têm buscado atenuar esses obstáculos. Ao facilitar o acesso dos indígenas aos processos eleitorais e garantir suporte jurídico e social, o programa representa um avanço concreto na busca por equidade e justiça para essas comunidades. Entretanto, é importante reconhecer que a inclusão sociopolítica não se resume ao aumento de eleitores e candidatos indígenas. Para que a representatividade seja efetiva, é necessário que suas vozes e cosmologias sejam integradas nas decisões políticas, o que exige uma mudança profunda no entendimento do que significa progresso e desenvolvimento.

Por fim, a questão central que deve nortear os debates futuros é a seguinte: como promover uma representatividade indígena que respeite e incorpore suas cosmologias, sem subjugá-las às estruturas do Estado-nação moderno? Essa indagação sugere a necessidade de um aprofundamento das políticas afirmativas, de modo que os povos indígenas possam não apenas ocupar espaços de poder, mas influenciar e transformar o próprio sistema político, trazendo para o centro do debate suas práticas, saberes e formas de organização que desafiam a lógica ocidental moderna.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965. **Código Eleitoral**. Brasília: Presidência da República, 1965. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4737.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4737.htm). Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Reunião Ministerial de 22 de abril de 2020**. Supremo Tribunal Federal, 2020. Disponível em: <https://www.stf.jus.br>. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. Decisão sobre Cotas Indígenas em Eleições, 2024**. Disponível em: <https://www.stf.jus.br>. Acesso em: 19 set. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: análise de políticas e práticas**. In: WALSH, Catherine (Org.). *Interculturalidade, estado, sociedade: lutas (de)coloniais de nossa época*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 27-50.

CARDOSO, Ivaneide Bandeira. Canal Unir Indígena. Roda de conversa - **Povos Indígenas e Eleições Municipais**. YouTube, 31 de Agosto de 2024. Duração: 57min24s. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/D98dkb9KZK4?si=vjyP7oitLEb1Gnq>. Acesso em: 05 set. 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Políticas culturais e povos indígenas: memória e identidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

DEMARCHI, A.; MORAIS, O. **Mais algumas ideias equivocadas sobre os índios**. Tocantinópolis: UFT, 2015.

FREIRE, J. R. B. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

IBGE. Censo Demográfico 2022: **Resultados sobre as línguas indígenas**. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 12 set. 2024.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LATOURETTE, B. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.  
MEMMI, A. **Retrato do Colonizado precedido de Retrato do Colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1957.

PORTAL CNJ. **TRE-TO leva projeto de inclusão sociopolítica dos povos indígenas a mais três aldeias**. 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br>. Acesso em: 19 set. 2024.

RAIMUNDO, Rodrigo Silveira. **Análise político administrativa social das participações indígenas na última década das eleições brasileiras**. Maricá/RJ: FLACSO/FPA, 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO TOCANTINS. **Programa de Inclusão Sociopolítica dos Povos Indígenas**. Tribunal Regional Eleitoral do Tocantins, 2023. Disponível em: <https://www.tre-to.jus.br>. Acesso em: 19 set. 2024.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Dados eleitorais e candidaturas indígenas no Tocantins**. Disponível em: <https://www.tse.jus.br>. Acesso em: 19 set. 2024.

TRIBUNA TOCANTINS. **Programa de Inclusão Sociopolítica dos Povos Indígenas do TRE-TO**. 2023. Disponível em: <https://tribunato.com>. Acesso em: 19 set. 2024.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

\_\_\_\_. **Involuntários da pátria**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.



## SABERES TRADICIONAIS E PROPRIEDADE INTELLECTUAL: desafios e caminhos para a valorização e proteção no Brasil

---

Guilherme Generoso Nunes Queiroz

### Introdução

A proteção dos saberes tradicionais é uma questão crucial que emerge na interseção entre a diversidade cultural e os direitos de propriedade intelectual, especialmente no contexto brasileiro, onde comunidades tradicionais detêm conhecimentos que são essenciais para sua identidade e subsistência. Esses saberes, que englobam práticas diversas, não apenas representam um legado ancestral, mas também possuem um valor econômico crescente no mercado global, suscitando, assim, debates acalorados sobre sua apropriação e uso.

A Constituição Federal de 1988 e diversas legislações específicas, como a Lei 13.123/2015, estabelecem um marco jurídico que busca assegurar os direitos dessas comunidades. Contudo, a legislação de propriedade intelectual revela-se insuficiente para abranger a complexidade e a dinâmica dos saberes tradicionais, que não se encaixam adequadamente nas categorias tradicionais de proteção. Isso resulta em um cenário onde a apropriação indevida, muitas vezes chamada de biopirataria, se torna um risco constante, comprometendo não apenas os direitos econômicos, mas também a integridade cultural e social dessas comunidades.

A falta de um reconhecimento formal e de mecanismos legais eficazes para a proteção dos saberes tradicionais perpetua desigualdades e vulnerabilidades. Muitas vezes, as comunidades não são consultadas sobre o uso de seus conhecimentos, violando o princípio do consentimento livre, prévio e informado (CLPI). Este cenário demanda uma reflexão crítica sobre as lacunas legais e a necessidade de um marco regulatório que, respeitando a diversidade cultural, promova uma verdadeira valorização e proteção dos saberes tradicionais.

Neste contexto, este artigo busca discutir a necessidade de um novo paradigma jurídico que contemple a co-titularidade dos direitos intelectuais associados aos saberes tradicionais. A proposta é que esse novo modelo não apenas reconheça, mas também promova a autonomia das comunidades tradicionais e a valorização de suas práticas ancestrais. A noção de sociobiodiversidade, que integra as dimensões culturais e biológicas, será explorada como uma abordagem capaz de refletir a interdependência entre o conhecimento tradicional e a preservação ambiental.

Por meio de uma análise crítica e fundamentada, o trabalho se propõe a examinar os obstáculos legais e sociais que dificultam a proteção dos saberes tradicionais e a implementação efetiva das políticas públicas que lhes são destinadas. Além disso, a mobilização social e a construção de um regime jurídico sui generis são

ênfatisadas como estratégias essenciais para garantir que os saberes tradicionais sejam respeitados e preservados de maneira justa. Em última instância, a luta pela valorização desses conhecimentos se configura como um compromisso ético e social que deve ser compartilhado por toda a sociedade, visando não apenas a proteção dos direitos dos PCT, mas também a promoção de um desenvolvimento sustentável que respeite a rica diversidade cultural e biológica do Brasil.

### **Contextualização dos Saberes Tradicionais Associados à Biodiversidade**

A noção de povos e comunidades tradicionais (PCT) engloba um conjunto de grupos cuja identidade é profundamente enraizada em suas conexões culturais, sociais, políticas e econômicas com seus territórios historicamente ocupados. Essas populações são caracterizadas por um vínculo intenso com a natureza, desenvolvido ao longo de gerações, e por um conhecimento acumulado e transmitido que reflete sua relação com o ambiente. Seu modo de vida inclui regimes de propriedade coletiva e práticas de manejo ambiental que se distanciam dos paradigmas do sistema capitalista dominante.

Nos termos do artigo 3º, parágrafo 1º, do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, povos e comunidades tradicionais são:

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

práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Little (2018) oferece uma definição esclarecedora dessa categoria, integrando tanto aspectos empíricos quanto políticos. De acordo com o autor, sob uma perspectiva territorial, as semelhanças entre diversos grupos que lutam pelo reconhecimento e preservação de seus territórios são notáveis. Esses grupos enfrentam desafios impostos pelo sistema fundiário e produtivo dominante, buscando validar suas formas tradicionais de propriedade e suas normas para o uso dos recursos naturais. Além dessa dimensão prática, há um aspecto simbólico essencial, que diz respeito ao profundo sentimento de pertencimento e aos laços afetivos e culturais que essas comunidades estabelecem com seus territórios e seus elementos naturais.

Em síntese, como bem estabelece Diegues, pode-se dizer que essas comunidades se caracterizam:

- a) pela dependência freqüentemente, por uma relação de simbiose entre a natureza, os ciclos naturais e os recursos naturais renováveis com os quais se constrói um modo de vida;
- b) pelo conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse conhecimento é transferido por oralidade de geração em geração;
- c) pela noção de território ou espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente;

- d) pela moradia e ocupação desse território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais possam ter se deslocado para os centros urbanos e voltado para a terra de seus antepassados;
- e) pela importância das atividades de subsistência, ainda que a produção de mercadorias possa estar mais ou menos desenvolvida, o que implica uma relação com o mercado;
- f) pela reduzida acumulação de capital;
- g) importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais;
- h) pela importância das simbologias, mitos e rituais associados à caça, à pesca e a atividades extrativistas;
- i) pela tecnologia utilizada que é relativamente simples, de impacto limitado sobre o meio ambiente. Há uma reduzida divisão técnica e social do trabalho, sobressaindo o artesanal, cujo produtor (e sua família) domina o processo de trabalho até o produto final;
- j) pelo fraco poder político, que em geral reside com os grupos de poder dos centros urbanos;
- l) pela auto-identificação ou identificação pelos outros de se pertencer a uma cultura distinta das outras (2000, p. 21).

Os saberes tradicionais referem-se, por sua vez, ao conjunto de conhecimentos, práticas, habilidades e inovações desenvolvidas e transmitidas ao longo de gerações por estas comunidades. Estes saberes abrangem diversas áreas, incluindo medicina, agricultura, manejo sustentável de recursos naturais, práticas artísticas e rituais, sendo fundamentais tanto para a construção da identidade cultural, quanto para a autonomia das comunidades, permitindo-lhes resistir a pressões externas, como a exploração econômica e a homogeneização cultural.

Tratam-se, por essência, de conhecimentos coletivos e dinâmicos, refletindo a interação entre os indivíduos e seu ambiente, são caracterizados pela oralidade e sua validade é reconhecida não apenas pela eficiência prática, mas também pela sua importância cultural. Esses saberes são muitas vezes associados a práticas de uso sustentável dos recursos naturais, sendo fundamentais para a conservação da biodiversidade. Sobre o tema, como bem assevera Santilli:

Mais que um valor de uso, os recursos da diversidade biológica têm, para estas populações, um valor simbólico e espiritual: os "seres" da natureza estão muito presentes na cosmologia, nos símbolos e nos seus mitos de origem. A produção de inovações e conhecimentos sobre a natureza não se motiva apenas por razões utilitárias, como, por exemplo, descobrir a propriedade medicinal de uma planta para tratar uma doença, ou domesticar uma planta selvagem para cultivá-la e utilizá-la na alimentação. Transcendem a dimensão econômica, e permeiam o domínio das representações simbólicas e identitárias (2005, p. 136).

No mesmo sentido, Diegues ressalta que:

As populações tradicionais não só convivem com a biodiversidade, mas nomeiam e classificam as espécies vivas segundo suas próprias categorias e nomes. Uma particularidade, no entanto, é que essa natureza diversa não é vista pelas comunidades tradicionais como selvagem em sua totalidade; foi e é domesticada, manipulada. Uma outra diferença é que essa diversidade da vida não é tida como “recurso natural”, mas como um conjunto de seres vivos detentor de um valor de uso e de um valor simbólico, integrado numa complexa cosmologia.

Pode-se falar numa etnobiodiversidade, isto é, a riqueza da natureza da qual também participa o homem, nomeando-a, classificando-a e domesticando-a.

Conclui-se, então, que a biodiversidade pertence tanto ao domínio do natural como do cultural, mas é a cultura, como conhecimento, que permite às populações tradicionais entendê-la, representá-la mentalmente, manuseá-la, retirar suas espécies e colocar outras, enriquecendo-a, com freqüência (2000, p. 31).

Os saberes tradicionais vão além da mera utilização dos recursos naturais, envolvem a interação profunda das comunidades com a biodiversidade. Essa interação é percebida não apenas como

a exploração de recursos, mas como um reconhecimento de que as entidades naturais possuem um valor intrínseco e simbólico. Essa perspectiva holística capacita as comunidades a não apenas utilizar, mas também a respeitar e proteger a biodiversidade ao seu redor.

É importante, neste diapasão, destacar que a relação dos povos tradicionais com a biodiversidade é caracterizada por práticas de uso sustentável que têm como base a observação cuidadosa e o respeito pelos ciclos naturais. Os conhecimentos sobre as propriedades medicinais das plantas, por exemplo, são resultados de um profundo entendimento das interações ecológicas e das particularidades de cada espécie. Esse conhecimento é frequentemente contextualizado dentro de uma cosmologia que valoriza a interdependência entre os seres humanos e o mundo natural.

Além disso, as práticas de manejo de recursos, como a agricultura tradicional, não apenas garantem a segurança alimentar, mas também promovem a diversidade biológica. Sistemas agroflorestais e práticas de rotação de culturas são exemplos de como os saberes tradicionais contribuem para a conservação da biodiversidade, respeitando o equilíbrio dos ecossistemas locais. A riqueza cultural desses grupos está, dessa forma, diretamente ligada à diversidade biológica que preservam e cultivam.

Assim, reconhece-se a continuidade desses saberes como vital para a conservação da biodiversidade, uma vez que as práticas tradicionais são muitas vezes mais resilientes às mudanças ambientais e climáticas. O conhecimento acumulado ao longo do tempo representa uma biblioteca viva de interações humanas com o meio ambiente, oferecendo soluções inovadoras e sustentáveis para os desafios contemporâneos. Entender e valorizar os saberes tradicionais é, portanto, essencial não apenas para a sobrevivência cultural dessas comunidades, mas também para a saúde e a sustentabilidade do nosso planeta.

Aqui reside a problemática central deste trabalho: a apropriação indevida dos saberes tradicionais, muitas vezes sem compensação ou reconhecimento, é uma prática recorrente em contextos de exploração econômica. Indústrias farmacêuticas e agroquímicas, por exemplo, têm utilizado esses conhecimentos sem a devida autorização, comprometendo os direitos das comunidades detentoras. Além disso, a erosão cultural, exacerbada pela modernização e globalização, ameaça a continuidade desses saberes. A juventude, atraída por estilos de vida urbanos, pode se desconectar das tradições de suas comunidades, resultando na perda gradual de conhecimentos valiosos, frequentemente irrecuperáveis. Diante desse cenário, a proteção jurídica dos saberes tradicionais se torna fundamental.

### **Síntese do Marco Legal dos Direitos dos Povos Tradicionais no Brasil**

O reconhecimento e a proteção dos direitos dos povos e comunidades tradicionais (PCT) no Brasil estão fundamentados em um conjunto de normas que busca garantir sua identidade, cultura e modos de vida. A legislação brasileira, especialmente após a Constituição de 1988, estabelece um marco jurídico que visa assegurar os direitos territoriais e culturais desses grupos, reconhecendo a importância de sua relação com a biodiversidade e seus saberes tradicionais.

A Constituição Federal de 1988 é um marco fundamental na luta pelos direitos dos PCT. O artigo 215 assegura a todos os brasileiros o direito à cultura, enquanto o artigo 231 reconhece a organização social, a cultura e os direitos dos povos indígenas, garantindo-lhes a posse permanente de suas terras. Esse reconhecimento é crucial, pois estabelece um princípio de respeito à diversidade cultural e à autonomia dos povos tradicionais, essencial para a preservação de seus saberes e modos de vida.

Além da Constituição, diversas legislações específicas foram criadas para atender às demandas dos PCT. A Lei 9.605/1998, que

trata dos crimes ambientais, inclui disposições que visam proteger os direitos das comunidades tradicionais em relação ao uso dos recursos naturais. A Lei 13.123/2015, conhecida como a Lei da Biodiversidade, regula o acesso ao patrimônio genético e ao conhecimento tradicional associado, estabelecendo diretrizes para a repartição de benefícios com as comunidades que detêm esses saberes.

Adicionalmente, o Decreto nº 6.040/2007 institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, reconhecendo a diversidade cultural e os direitos territoriais desses grupos. Este decreto busca, entre outras coisas, promover a inclusão social, a valorização de seus saberes e a proteção de seus territórios, estabelecendo mecanismos para garantir a participação das comunidades nas políticas públicas que as afetam.

A salvaguarda desses direitos não se limita, contudo, ao cenário nacional. O Brasil também é signatário de diversos tratados e convenções internacionais que reconhecem os direitos dos povos tradicionais. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) é um exemplo importante, pois estabelece normas para garantir o reconhecimento e a proteção dos direitos dos povos indígenas e tribais. Esta convenção enfatiza, sobretudo, a necessidade de consulta e participação das comunidades na elaboração de políticas que impactem suas vidas e seus territórios.

Além disso, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, adotada em 2007, reafirma o direito dos povos tradicionais à autodeterminação, à proteção de seus saberes e à gestão sustentável de seus recursos naturais. Esses instrumentos internacionais complementam o marco legal brasileiro, fortalecendo a luta pelos direitos dos PCT.

O ordenamento jurídico atual, conforme visto, concede uma gama de direitos abrangentes aos povos e comunidades tradicionais, englobando diversas dimensões essenciais. Esses direitos incluem a

garantia de permanência em seus territórios tradicionais, o respeito às suas práticas culturais e modos de vida, a autodeterminação, a participação nas políticas públicas a eles direcionadas, e o acesso aos recursos naturais de que dependem para sua subsistência e desenvolvimento.

No entanto, é crucial destacar que, apesar da sólida base legal que deveria proteger essas comunidades, a aplicação prática desses compromissos ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da singularidade de seus saberes e práticas. Na prática, a legislação que deveria assegurar tais direitos muitas vezes é desconsiderada ou mal aplicada, resultando em situações de injustiça e marginalização.

A falta de recursos e de vontade política, aliada a pressões econômicas e interesses privados, muitas vezes impede que as comunidades tradicionais usufruam plenamente de seus direitos. Além disso, a desinformação e a falta de capacitação sobre os direitos garantidos pela legislação também dificultam a mobilização das comunidades para reivindicar sua proteção. Essa situação configura, indubitavelmente, uma violação adicional de um princípio fundamental, amplamente reconhecido na Constituição, que, conforme Lenza (2012), é a base de todos os direitos fundamentais: o princípio da dignidade da pessoa humana.

### **A Lei de Propriedade Intelectual e os Saberes Tradicionais**

A preocupação com a proteção da propriedade intelectual no Brasil começou a ganhar relevância na década de 1980, em um cenário marcado por transformações econômicas e políticas. A abertura econômica promovida pelo governo, especialmente com a implementação do Plano Real em 1994, levou a uma maior inserção do Brasil no mercado global. Essa integração trouxe à tona a necessidade de um sistema robusto de proteção da propriedade intelectual, essencial para atrair investimentos estrangeiros e estimular a inovação local.

A adesão a acordos internacionais, como a Convenção da União de Paris para a Proteção da Propriedade Industrial (1883) e a Convenção de Berna para a Proteção das Obras Literárias e Artísticas (1886), foi crucial para a formação do arcabouço legal brasileiro. Esses tratados estabelecem princípios básicos que garantem direitos mínimos a inventores e criadores, promovendo a cooperação entre os países signatários.

Na década de 1990, com a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC) e o estabelecimento do Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio (TRIPS), o Brasil se viu na obrigação de modernizar suas leis de propriedade intelectual para atender a padrões internacionais. O TRIPS introduziu normas mais rigorosas sobre patentes, direitos autorais e marcas, exigindo que os países membros, incluindo o Brasil, implementassem legislações compatíveis.

A Lei de Propriedade Industrial (Lei nº 9.279/1996) é um marco central nesse processo. Ela unificou e modernizou as normas existentes sobre patentes, marcas e desenhos industriais, refletindo a necessidade de um sistema de proteção mais eficiente e alinhado às diretrizes internacionais. A lei estabelece, por exemplo, a possibilidade de patenteamento de produtos e processos, bem como a proteção das marcas e suas funções no mercado.

A Lei de Direitos Autorais (Lei nº 9.610/1998) também surgiu nesse contexto, buscando proteger obras literárias, artísticas e científicas, garantindo aos autores o controle sobre suas criações e o direito a remuneração.

Neste sentido, como bem assevera Buainain (2004), a propriedade intelectual “possibilita transformar o conhecimento, em princípio um bem quase público, em bem privado e é o elo de ligação entre o conhecimento e o mercado”.

O surgimento, portanto, da regulamentação da propriedade intelectual no Brasil está profundamente enraizado em um contexto de transformação econômica e integração global, influenciado por

normas internacionais e pela necessidade de inovação. A evolução desse arcabouço legal continua a ser um fator determinante para o desenvolvimento econômico e cultural do país, exigindo constante adaptação às novas realidades e desafios.

É neste cenário que ganha ampla relevância a discussão sobre a relação entre a lei de propriedade intelectual e os saberes tradicionais. A legislação de propriedade intelectual visa proteger as criações e inovações, mas sua aplicação em contextos que envolvem saberes tradicionais levanta questões sobre reconhecimento, propriedade e valorização desses conhecimentos.

A proteção dos saberes tradicionais no contexto da propriedade intelectual se dá através de mecanismos que visam garantir que as comunidades mantenham o controle sobre seus conhecimentos. A Lei 13.123/2015, que regula o acesso ao patrimônio genético e ao conhecimento tradicional associado, estabelece diretrizes para a repartição de benefícios, buscando assegurar que os povos tradicionais sejam compensados pelo uso de seus conhecimentos na bioprospecção e na indústria.

Como bem destaca Santilli:

O conhecimento tradicional associado inclui toda informação útil à identificação de princípios ativos de biomoléculas ou características funcionais de células e microorganismos, independentemente da utilização tradicional coincidir ou não com a utilização biotecnológica (2005, p. 136).

Ainda discorrendo sobre a temática, Santilli cita alguns exemplos interessantes, utilizados por Bensusan, que nos possibilitam uma melhor compreensão da questão, vejamos:

Uma comunidade tradicional usa uma combinação de duas plantas como cicatrizante e uma empresa farmacêutica interessa-se pela produção comercial de uma pomada cicatrizante que utilize essa combinação. Neste exemplo, a comunidade usa um determinado recurso com uma finalidade que é a mesma pela qual a comunidade científica ou empresas buscam o acesso àquele recurso.

Um povo indígena usa espigas de milho multicoloridas para produzir adornos e enfeites, e essa característica fenotípica do milho selecionado por esse povo dá indicações claras sobre certas propriedades genéticas suas, que o tornam particularmente atraente para as pesquisas genéticas. Há uma utilização indireta dos conhecimentos tradicionais, que também merece ser reconhecida e recompensada.

Em ambos os casos, há a utilização – direta ou indireta – de conhecimentos tradicionais associados, e que um sistema jurídico que pretenda estabelecer normas de acesso e utilização deve contemplar ambas as situações.

Tal explicitação é necessária porque o conhecimento tradicional fornece, muitas vezes, as “pistas” para a identificação de princípios ativos úteis, mas a indústria biotecnológica desenvolve usos distintos daqueles realizados pelos povos tradicionais, desenvolvendo produtos e processos novos,

ainda que o conhecimento tradicional tenha sido o ponto de partida.

O acesso a toda informação útil à identificação de princípios ativos, fornecida pelo conhecimento tradicional, deve ser precedido do consentimento fundamentado de seus detentores, e sua utilização comercial deve ser feita mediante mecanismos de repartição de benefícios (2005, p. 136).

A aplicação prática dessa ideia, contudo, ainda enfrenta consideráveis desafios. A legislação de propriedade intelectual tradicionalmente se concentra em invenções e criações individuais, o que não se alinha com a natureza coletiva e intergeracional dos saberes tradicionais. Muitas vezes, esses conhecimentos não são documentados formalmente, dificultando sua proteção legal e elevando o risco de exploração inadequada e de biopirataria.

A biopirataria, compreendida basicamente como a apropriação de conhecimentos e recursos biológicos sem consentimento das comunidades tradicionais, é uma questão crítica no debate sobre propriedade intelectual. Essa prática não só desrespeita os direitos das comunidades, mas também ameaça a biodiversidade, uma vez que muitas inovações se baseiam em conhecimentos ancestrais.

Sobre o tema, muito bem pontua Capra:

Nos últimos anos, o registo de patentes de formas de vida deu origem a uma nova espécie de "biopirataria". Caçadores de genes partem em expedição pelos países do Hemisfério Sul em busca de recursos genéticos valiosos, como as sementes de

determinadas plantas comestíveis ou medicinais, contando muitas vezes com a ajuda de comunidades indígenas que, confiantes, entregam-lhes todo o material e todas as informações a respeito dele. Esses recursos são levados e têm seus genes identificados e patenteados. Essa prática de exploração é legalizada pela estreita definição de “direitos de propriedade intelectual” da OMC, que só considera passível de patente o conhecimento expresso segundo cânones da ciência ocidental (2005, p. 210).

A constatação feita por Capra corrobora com a percepção de que o conhecimento tradicional, que está no núcleo do produto final e que impulsiona a pesquisa e o desenvolvimento científico, é, muitas vezes, completamente excluído do processo. Essa marginalização envolve a cultura, os modos de produção e os direitos coletivos das comunidades tradicionais, com a justificativa de que esses saberes não possuem qualquer valoração (Ritter, 2017). William Balée, em *Footprints of the Forest* (1993), ressalta uma distinção significativa entre o pensamento científico moderno e o tradicional. Enquanto o primeiro é veiculado por meio da escrita, o segundo é transmitido através da oralidade, o que implica que o conhecimento tradicional deve ser interpretado no contexto cultural em que se desenvolve. Balée observa que a escrita e os mecanismos associados a ela permitem à botânica lineense identificar mais de 30.000 espécies de plantas na Amazônia, enquanto um grupo indígena dificilmente emprega mais de 1.000 nomes para essa mesma flora.

Essa dinâmica levanta questões relevantes sobre a proteção dos saberes tradicionais, que, embora muitas vezes não

documentados, desempenham um papel crucial na identificação de princípios ativos úteis. O conhecimento tradicional deve ser acessado com o consentimento fundamentado de suas comunidades detentoras, e sua utilização comercial deve ser acompanhada por mecanismos que garantam a repartição de benefícios. Torna-se, portanto, crucial reconhecer que os saberes tradicionais transcendem os interesses meramente econômicos, exigindo, urgentemente, mecanismos de proteção efetivos.

### **A Necessidade de um Novo Paradigma**

Conforme evidenciado acima, a proteção dos saberes tradicionais enfrenta uma série de desafios que comprometem não apenas a eficácia das legislações vigentes, mas também a valorização e a preservação desses conhecimentos. Esses obstáculos dificultam o reconhecimento e a proteção legal dos saberes, impactando negativamente a sustentabilidade cultural e socioeconômica das comunidades que os detêm.

Primeiramente, a falta de reconhecimento legal adequado se deve a uma legislação que frequentemente ignora a natureza comunitária e a ancestralidade desses saberes. Além disso, a apropriação indevida de conhecimentos e recursos biológicos, sem o consentimento das comunidades, agrava a situação, perpetuando a exploração de seus bens culturais e naturais. A desinformação em relação aos direitos de propriedade intelectual, aliada à escassez de capacitação nas comunidades tradicionais sobre como reivindicar seus direitos ou participar de processos de consulta, contribui para uma vulnerabilidade ainda maior.

Ademais, as pressões econômicas e sociais geradas pela globalização e pelo desenvolvimento insustentável intensificam a exploração de recursos naturais. A expansão do agronegócio e o desmatamento não só ameaçam os saberes tradicionais, mas também os territórios que sustentam essas práticas ancestrais. A erosão cultural provocada pela homogeneização global e pela

urbanização, somada à falta de valorização das culturas tradicionais na educação formal, alimenta um ciclo vicioso de desinformação e esquecimento.

Por fim, a ausência de políticas públicas eficazes que integrem os saberes tradicionais nas estratégias de conservação e desenvolvimento sustentável destaca a urgência de um novo paradigma legal. Este novo modelo deve reconhecer a natureza coletiva dos saberes tradicionais e promover sua proteção de maneira eficaz, assegurando que as comunidades possam não apenas preservar seus conhecimentos, mas também prosperar em harmonia com suas tradições e o meio ambiente.

Como bem ressalta Ritter (2017), “o embate dessas potencialidades e fragilidades com as forças exercidas pela colonialidade do poder, do capitalismo, eurocentrismo, e as normativas do Acordo Trips (propriedade intelectual) e CBD são imprescindíveis para a consecução do derradeiro objetivo”.

Para Ritter, em um cenário em que muitas vezes há apropriação indevida de saberes tradicionais e biodiversidade por pesquisadores provenientes de realidades não compatíveis com as vivências tradicionais, mesmo que essa prática ocorra dentro do território da população originária, a condição de não tradicional do bioprospector pode levar à exclusão da autonomia dessa comunidade para exercer sua jurisdição e garantir seus direitos. Portanto, para o autor, seria fundamental avançar na criação de um marco normativo que reconheça e assegure o pleno exercício da jurisdição tradicional, promovendo assim sua autonomia e autogoverno.

Fajardo, ao tratar de uma tendência de segregação da jurisdição indígena promovida pelas Constituições latino-americanas, percebe que:

[...] estas constituciones no se librarán de la tensión entre una visión descolonizadora –

que reconoce que los pueblos indígenas ejercen su jurisdicción como parte de su derecho a la autonomía, bajo el principio de la igualdad de jerarquía entre la jurisdicción indígena y la ordinaria, y una tendencia neocolonial que busca circunscribir la jurisdicción indígena a una forma de control étnico, aplicada entre indígenas, para "asuntos indígena", sin capacidad para ser aplicada a terceros que afectan sus bienes jurídicos dentro de sus territorios (2015, p. 48).

Igualmente rica, neste sentido, a lição de Santamaría sobre a relevância da mobilização social nos processos de salvaguarda de direitos fundamentais:

Toda declaración de derechos constitucional siempre – y no puede dejar de serlo – debe ser utópica y plantear una realidad que, siendo difícil, es deseable luchar porque se la consiga. Todos y cada uno de los derechos significan una aspiración y un problema por superar. [...] Las constituciones y los derechos fundamentales, al final, siempre son armas ficticias, etéreas y abstractas que pretenden regular relaciones basadas en el poder. Es más fácil exigir cuando un sistema jurídico ha reconocido un derecho que hacerlo sin él. Pero el derecho como las garantías jurídicas no son suficientes. Estas conquistas jurídicas se nutren de las luchas y de los movimientos sociales. También los

grandes câmbios se nutren y requieren “esfuerzos audaces y mentes abiertas”. Se ha demostrado historicamente que los poderosos nunca han cedido sus privilegios de forma voluntaria sino que lo han hecho gracias a la lucha y a la presión de la gente (2015, p. 174).

A mobilização social é, dessa forma, essencial para enfrentar os desafios aqui estudados. A união de comunidades, organizações da sociedade civil e acadêmicos pode fortalecer a luta pela proteção dos saberes tradicionais. Campanhas de conscientização, advocacy e educação são ferramentas poderosas para promover a valorização e o reconhecimento dos saberes tradicionais, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas.

A construção, portanto, de um diálogo que vise à elaboração de uma interpretação jurídica capaz de proteger os saberes tradicionais é essencial para enfrentar a hegemonia exercida pelos direitos de propriedade intelectual impostos pelo conhecimento estritamente científico. Essa questão se torna um aspecto crucial nas lutas em prol da justiça social e da valorização das culturas tradicionais.

Propostas para a criação de sistemas de certificação, acordos de reconhecimento mútuo e a utilização de práticas de consulta prévia podem ser caminhos para assegurar que os saberes tradicionais sejam respeitados e protegidos.

Além disso, a construção de políticas públicas que integrem as vozes das comunidades tradicionais no desenvolvimento e aplicação de legislações de propriedade intelectual é fundamental. A inclusão dessas comunidades nos processos decisórios sobre o uso e a proteção de seus saberes é uma forma de garantir que seus direitos sejam efetivamente respeitados.

Existem, neste sentido, atualmente, iniciativas positivas que buscam integrar os saberes tradicionais à legislação de propriedade intelectual. Exemplos incluem o uso de acordos de repartição de benefícios em projetos de bioprospecção, onde as comunidades são consultadas e compensadas pelo uso de seus conhecimentos.

Além disso, projetos que promovem a documentação e a valorização de conhecimentos locais, como os realizados por instituições acadêmicas e organizações não governamentais, têm mostrado ser eficazes na promoção da proteção dos saberes tradicionais, fortalecendo a identidade cultural e contribuindo para a conservação da biodiversidade.

O socioambientalismo emerge, neste sentido, como uma abordagem interessante para a resolução dos conflitos entre propriedade intelectual e direitos das comunidades tradicionais, oferecendo uma perspectiva multidimensional para o desenvolvimento sustentável. Santilli (2005), proeminente defensora dessa visão, argumenta que o socioambientalismo deve ser entendido como um fundamento estruturante que transcende a visão econômica reducionista, integrando as dimensões culturais, ambientais e sociais do desenvolvimento sustentável. Este enfoque permite uma análise mais holística e inclusiva das questões ambientais e sociais, refletindo-se tanto no âmbito jurídico quanto nas práticas de gestão da propriedade intelectual.

A aplicação do socioambientalismo, conforme proposto por Santilli, envolve um reconhecimento e uma valorização da sociobiodiversidade – conceito que une a diversidade biológica e sociocultural. Segundo a autora, em países megasociobiodiversos como o Brasil, a proteção da sociobiodiversidade demanda uma abordagem integrada que leve em consideração não apenas a biodiversidade natural, mas também os conhecimentos tradicionais e a diversidade cultural das comunidades locais. Isso implica que o Direito deve adaptar-se para reconhecer e proteger os direitos oriundos dessa integração cultural e ecológica, garantindo a

coexistência harmoniosa entre a conservação ambiental e a valorização das práticas e saberes tradicionais.

A função social da propriedade, conforme estabelecida na Constituição e em diversas legislações, deve também refletir essa perspectiva socioambiental. A propriedade, incluindo a intelectual, não pode ser vista apenas como um bem econômico, mas como um ativo que deve respeitar e promover o bem-estar social e ambiental. A abordagem multidisciplinar proposta pelo socioambientalismo é essencial para compreender e enfrentar o complexo cenário que une questões ambientais e sociais. O Direito, ao adotar o conceito de sociobiodiversidade, deve assumir o desafio de garantir e proteger os novos direitos emergentes dessa realidade multicultural e ecológica. Isso inclui a integração de saberes tradicionais e a promoção de práticas que reconheçam e valorizem a interdependência entre a diversidade cultural e a biodiversidade, assegurando um desenvolvimento verdadeiramente sustentável e inclusivo.

Por fim, como bem analisa Santilli:

Um dos pilares fundamentais do regime jurídico *sui generis* deve ser o reconhecimento da titularidade coletiva dos povos indígenas, quilombolas e populações tradicionais sobre os direitos intelectuais associados aos seus conhecimentos tradicionais, por se reportarem a uma identidade cultural coletiva e a usos, costumes e tradições coletivamente desenvolvidos, reproduzidos e compartilhados. É inconcebível a formulação de um regime jurídico *sui generis* que não considere os povos indígenas, quilombolas e populações tradicionais como sujeitos

coletivos dos direitos intelectuais associados aos seus conhecimentos tradicionais. Tal regime deve ainda assegurar a cotitularidade de direitos sobre conhecimentos compartilhados por diversos povos e comunidades, bem como o livre intercâmbio e a troca de informações entre os povos e comunidades tradicionais.

O reconhecimento dos sistemas de representação e legitimidade dos povos indígenas e tradicionais é uma decorrência lógica do pluralismo jurídico, que reconhece o sistema jurídico, não-oficial, dos povos indígenas e tradicionais como o mais apto e capaz de dar respostas a questões como legitimidade e representatividade destas populações em atos e contratos. Devem estar presentes a dupla natureza – moral e patrimonial – dos direitos intelectuais coletivos assegurados a estes povos e populações. O papel do Estado brasileiro deve ser o de garantidor do respeito à autonomia de vontade dos povos tradicionais e do cumprimento dos requisitos essenciais de validade de atos jurídicos, para que a sua manifestação de vontade seja livre, consciente e informada (2005, p. 178).

### **Considerações Finais**

A proteção dos saberes tradicionais e sua intersecção com a propriedade intelectual deve refletir a complexidade e a urgência

dessa temática, considerando o contexto histórico, cultural e social em que as comunidades tradicionais estão inseridas. Para além da simples aplicação de normas legais, é imprescindível um entendimento profundo das implicações que a legislação sobre propriedade intelectual acarreta na vida e na identidade desses povos.

Os fundamentos legais, a partir da Constituição de 1988 e das legislações subsequentes, estabelecem uma base teórica sólida para a proteção dos povos e comunidades tradicionais (PCT). No entanto, a implementação prática desses direitos frequentemente se esbarra em barreiras que vão desde a falta de reconhecimento da natureza coletiva dos saberes até a desinformação e a ausência de políticas públicas eficazes. Esse cenário destaca a necessidade de um enfoque que não apenas reconheça, mas valorize e promova a autonomia das comunidades tradicionais.

Os saberes tradicionais não são apenas informações ou práticas isoladas, são, primordialmente, parte integrante da identidade cultural e social das comunidades que os detêm. Essa conexão intrínseca entre cultura, identidade e conhecimento implica que a apropriação desses saberes, sem o devido consentimento e reconhecimento, resulta em uma violação não apenas de direitos legais, mas de direitos humanos fundamentais. Assim, a biopirataria, entendida como a apropriação indevida de conhecimentos e recursos biológicos, não é apenas uma questão de propriedade intelectual, mas um ato de desrespeito que perpetua a colonialidade e a exploração histórica que esses povos enfrentam.

O conceito de sociobiodiversidade é crucial nessa discussão, pois integra as dimensões culturais e biológicas em um modelo que reflete a interdependência entre os conhecimentos tradicionais e a natureza. A abordagem socioambientalista proposta por Santilli sugere que a proteção dos saberes tradicionais deve ser vista não apenas como uma questão de direitos, mas também como um compromisso com o desenvolvimento sustentável e a justiça social.

Essa perspectiva enfatiza a co-titularidade dos conhecimentos, reconhecendo a pluralidade das identidades culturais e a necessidade de respeitar os sistemas de representação das comunidades.

O desenvolvimento de um marco normativo que reconheça a natureza coletiva e intergeracional dos saberes tradicionais é, portanto, um imperativo ético e jurídico. A proteção efetiva desses conhecimentos deve contemplar a co-titularidade dos direitos, permitindo que as comunidades compartilhem, mas também governem o uso de suas práticas e saberes. Este reconhecimento é fundamental para garantir que as comunidades possam se beneficiar economicamente de seus conhecimentos sem sacrificar sua autonomia cultural.

A construção de um regime jurídico *sui generis*, que reconheça a titularidade coletiva dos direitos intelectuais associados aos saberes tradicionais, é um passo essencial para garantir que essas comunidades não apenas preservem seus conhecimentos, mas também se beneficiem deles de maneira justa. Esse regime deve contemplar a autonomia dos PCT, assegurando que suas práticas e saberes sejam respeitados dentro de um marco legal que promova a diversidade cultural e a conservação ambiental.

A implementação de mecanismos de repartição de benefícios, como delineado na Lei 13.123/2015, é uma abordagem que, embora ainda em desenvolvimento, aponta para um caminho positivo. No entanto, sua efetividade depende de uma compreensão e respeito profundos das particularidades das comunidades tradicionais. É essencial que esses mecanismos não sejam meramente formais, mas que reflitam uma real intenção de valorização e colaboração, onde as comunidades sejam vistas como parceiras e não apenas como fontes de recursos.

A mobilização social e o fortalecimento das vozes das comunidades são cruciais para criar um ambiente onde as legislações reflitam suas necessidades e aspirações. A inclusão

dessas vozes nos processos de formulação de políticas públicas e na construção de leis que afetem suas vidas é um passo necessário para garantir que suas tradições e saberes não sejam apenas preservados, mas celebrados e respeitados. Iniciativas que promovem o diálogo intercultural e a educação sobre a importância dos saberes tradicionais podem atuar como catalisadores para a mudança, promovendo uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com a diversidade.

Ademais, a proposta de um sistema de certificação e acordos de reconhecimento mútuo, alinhados ao conceito de sociobiodiversidade, oferece uma estrutura que respeita a interconexão entre a biodiversidade e a diversidade cultural. A adoção de uma abordagem que integre as dimensões sociais, culturais e ambientais é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos que emergem da globalização e da exploração insustentável dos recursos naturais.

Finalmente, a construção de um novo paradigma legal deve ser orientada pela premissa de que o conhecimento tradicional é um bem comum, cuja preservação e valorização são responsabilidade coletiva. Essa transformação exige não apenas a revisão da aplicação das legislações existentes, mas também um compromisso ético e político por parte da sociedade como um todo. O papel do Estado deve ser o de facilitador, assegurando que as comunidades tradicionais tenham o espaço e a oportunidade para exercer sua autonomia e governança sobre seus saberes.

Em suma, a proteção dos saberes tradicionais e a sua relação com a propriedade intelectual demandam um reconhecimento profundo da dignidade e dos direitos das comunidades. Esse reconhecimento deve se traduzir em ações concretas que garantam a autonomia, a coparticipação e a valorização dos saberes ancestrais, promovendo um futuro onde a diversidade cultural e a sustentabilidade ecológica sejam verdadeiramente respeitadas e celebradas. A construção de um diálogo intergeracional e

intercultural, que respeite e valorize os saberes tradicionais, não é apenas uma questão de justiça social, é um passo crucial para a promoção de um desenvolvimento verdadeiramente sustentável e inclusivo.

## Referências B

BALÉE, William. **Footprints of the Forest: Ka'apor ethnobotany - the historical ecology of plant utilization by Amazonian People**. New York: Columbia Univ. Press, 1993.

BENSUSAN, Nurit. **Interfaces entre o conhecimento tradicional e o conhecimento científico**. In: SANTILLI, Juliana. Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 75.572, de 8 de abril de 1975**. Promulga a Convenção de Paris para a Proteção da Propriedade Industrial, revisão de Estocolmo, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-75572-8-abril-1975-424105-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 75.699, de 6 de maio de 1975**. Promulga a Convenção de Berna para a Proteção das Obras Literárias e Artísticas, de 9 de setembro de 1886, revista em Paris, a 24 de julho de 1971. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 mai. 1975. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D75699.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D75699.htm). Acesso em: 18 jul. 2024.

**BRASIL. Decreto Presidencial n.º 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm). Acesso em: 18 jul. 2024.

**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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 20 jul. 2024.

**BRASIL. Lei Federal n.º 9.605, de 12 de fevereiro de 1998.** Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9605.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm). Acesso em: 20 jul. 2024.

**BRASIL. Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.** Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 fev. 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm). Acesso em: 20 jul. 2024.

**BRASIL. Lei n.º 9.279, de 14 de maio de 1996.** Regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9279.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9279.htm). Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015.** Regulamenta o inciso II do § 1º e o § 4º do art. 225 da Constituição Federal, o Artigo 1, a alínea j do Artigo 8, a alínea c do Artigo 10, o Artigo 15 e os §§ 3º e 4º do Artigo 16 da Convenção sobre Diversidade Biológica, promulgada pelo Decreto nº 2.519, de 16 de março de 1998; dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade; revoga a Medida Provisória nº 2.186-16, de 23 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13123.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13123.htm). Acesso em: 20 jul. 2024.

BUAINAIN, A. M.; CARVALHO, S. M. P.; PAULINO, S. R.; YAMAMURA, S. **Propriedade intelectual e inovação tecnológica: algumas questões para o debate atual.** Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/propriedadeintelectual-e-inova%C3%A7%C3%A3o-tecnol%C3%B3gicaalgumas-quest%C3%B5es-para-o-debate-atual>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2005.

DIEGUES, Antonio Carlos (Org.). **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil.** São Paulo: MMA/COBIO/NUPAUB/USP, 2000.

FAJARDO, Raquel Z. Yrigoyen. **Pluralismo jurídico y jurisdicción indígena em el horizonte del constitucionalismo pluralista.** In: BALDI, César Augusto (Org.). Aprender desde o sul: novas constitucionalidades, pluralismo jurídico e plurinacionalidade – aprendendo desde o sul. Belo Horizonte: Fórum, 2015.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquemático**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

LITTLE, Paul. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade**. Anuário Antropológico, v. 28, n. 1, pp. 251-290, 2018.

OMC. **Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio**. 1994. Disponível em: [http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2008/02/ac\\_trips.pdf](http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2008/02/ac_trips.pdf). Acesso em: 22 jul. 2024.

RITTER, Giane da Silva. **Saberes tradicionais e propriedade intelectual: utopia ou possibilidade de proteção na perspectiva do novo constitucionalismo latino-americano**. 2017.

SANTAMARÍA, Ramiro Avila. **La utopia andina**. In: BALDI, César Augusto (Org.). *Aprender desde o sul: novas constitucionalidades, pluralismo jurídico e plurinacionalidade – aprendendo desde o sul*. Belo Horizonte: Fórum, 2015.

SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2005

## MEMÓRIAS EDUCACIONAIS DA TERCEIRA IDADE NA COMUNIDADE TRADICIONAL DE FUNDO DE PASTO LAGOA DO GARROTE, REMANSO-BA: uma experiência de estágio em espaços não-formais

---

Alexsandro Alves da Silva

### Introdução

O presente trabalho teve como objetivo conhecer a memória escolar de pessoas da terceira idade na década de 1980, na comunidade tradicional de fundo de pasto Lagoa do Garrote, situada na zona rural de Remanso-BA. Essa região possui características peculiares que influenciam a dinâmica educacional. Observou-se que o acesso à educação no campo ainda é precário, e o número de pessoas analfabetas continua alarmante.

Diante desse contexto, mobilizou-se encontros para ouvir essas pessoas, com o objetivo de conhecer suas memórias escolares. Assim, buscou-se oportunizar o diálogo sobre a realidade escolar

vivenciada pela terceira idade, avaliando, a partir das narrativas orais, a educação tradicional da época e as dificuldades de acesso. Além disso, procurou-se construir um paralelo com a educação dos dias atuais.

O tema central do trabalho dialogou com alguns autores que discutem memória e oralidade, como Delgado, em "História oral e narrativa: tempo, memória e identidades", e Alberti, em "Ouvir contar: textos em história oral". A educação no campo nunca foi prioridade para os órgãos governamentais, seja no âmbito municipal, estadual ou federal. Diante de várias inquietações e em busca de valorizar a educação como direito de todos, com as peculiaridades dos sujeitos envolvidos garantidas na Lei de Diretrizes e Bases, surgiu a ideia de trabalhar o contexto do campo através desta pesquisa. O objetivo é conhecer os entraves e avanços das escolas no campo. O objetivo geral da pesquisa foi conhecer, a partir da oralidade das pessoas envolvidas, a memória escolar vivenciada na década de 1980, a especificidade das dificuldades no acesso à educação na zona rural, os desafios enfrentados e as razões que levaram muitas pessoas da terceira idade ao analfabetismo. Especificamente, buscou-se: investigar a trajetória histórica do acesso à educação na comunidade e construir um acareamento entre a educação da década de 1980 e a educação dos dias atuais ofertada na comunidade.

Diante desse cenário, pretendeu-se fazer uso da memória oral das pessoas da terceira idade, aprofundando a problemática do acesso à educação na década de 1980. Assim, os relatos possibilitaram compreender a dinâmica da escola tradicional da época, os desafios enfrentados e as consequências que perduram até os dias atuais. A partir disso, fazer uma reflexão sobre a educação no campo atualmente.

## **Metodologia Utilizada ao Longo do Estágio e no Produto Final**

A metodologia foi desenvolvida com o objetivo de resgatar o máximo possível da memória oral das pessoas, sendo as fontes orais o foco principal da pesquisa. Para isso, foram mobilizados membros da comunidade por meio de rodas de conversa, com o intuito de ouvir e dialogar sobre o processo educacional que vivenciaram ao longo de suas vidas.

Três rodas de conversa foram realizadas, cada uma com diferentes enfoques. A primeira ocorreu com a comunidade em geral, e contou com a participação de pessoas de várias faixas etárias, incluindo idosos, adultos e jovens, o que proporcionou uma perspectiva intergeracional sobre as experiências educacionais. Durante esse encontro, os relatos foram compartilhados de forma espontânea, permitindo uma troca rica sobre a educação ao longo do tempo. Além disso, discutimos sobre a oferta de educação nos dias atuais, destacando os desafios enfrentados e as conquistas obtidas.

O segundo encontro foi mais direcionado, contando com a participação de três pessoas que se disponibilizaram para entrevistas mais aprofundadas: duas mulheres, de 62 e 59 anos, e um homem, também de 59 anos. Todos os participantes tiveram acesso à educação na década de 1980, o que trouxe uma perspectiva temporal relevante para a pesquisa. Durante esse encontro, foi apresentado o objetivo da pesquisa e, a partir disso, houve uma mudança na abordagem inicial. Em vez de realizar entrevistas com perguntas diretas, decidiu-se por um formato mais livre, no qual os participantes foram incentivados a compartilhar suas histórias de maneira contínua e sem interrupções. Essa decisão foi tomada após percebermos que as respostas, quando guiadas por perguntas, estavam sendo muito objetivas e fragmentadas. Com essa nova abordagem, os relatos se tornaram mais profundos e detalhados, permitindo capturar com maior riqueza a subjetividade das memórias e experiências dos entrevistados.

A terceira roda de conversa foi destinada à apresentação do produto final à comunidade: os relatos em vídeo. Esses vídeos, que foram editados e organizados com o consentimento dos participantes, serão preservados na comunidade para uso em futuras pesquisas, debates e discussões sobre a história educacional local.

### **Histórico do Espaço do Estágio e das Pessoas Envolvidas**

A Associação Comunitária Agropastoril dos Pequenos Produtores de Lagoa do Garrote e Arredores, é uma organização social dentro de uma Comunidade Tradicional de Fundo de Pasto. Essas comunidades tradicionais, são caracterizadas por modos de vida recíprocos, onde, as pessoas interagem e compartilham seus costumes com objetivos comuns. É um espaço dinâmico de vivências mútuas, tradicionalismo e sustentabilidade.

Situada em Remanso-BA, há 56 quilômetros da sede do município. Atualmente moram na comunidade 32 famílias. Vinculada também aos movimentos sociais e sindicais a partir das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). A maioria das famílias sobrevivem da agricultura familiar, com muitas experiências exitosas em quintais, criação de abelhas e animais. Há também muitas pessoas analfabetas, questão essa que motivou o desenvolvimento desse projeto.

### **Desenvolvimento do Produto/ Resultados**

Esses espaços são também locais de resistência e de luta por direitos fundamentais, muitas vezes negados pelo Estado e pelo sistema que invisibiliza esses povos e constrói um discurso de atraso, sugerindo que as pessoas precisam ir para a cidade para melhorar de vida. É nesse contexto que a memória oral dessas comunidades precisa de atenção e visibilidade, através de um produto documentado que reafirme para o sistema e para o Estado a identidade, as práticas coletivas e as especificidades que fazem daquele lugar um espaço de produção baseado na agricultura

familiar, com experiências sustentáveis, agroecológicas e harmônicas com a natureza. Deve-se considerar também o vivido nesses espaços, como corrobora Alberti (2004):

Acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade – e da história oral como um todo – decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu (Alberti, 2004, p. 16).

Diante das várias linhas de pesquisa que esses espaços nos permitem explorar, fizemos um recorte para compreender os métodos educativos formais nas comunidades de fundo de pasto nos anos 1980, considerando que a educação é um pilar e direito fundamental dos povos. Também buscamos entender os processos de migração, analfabetismo e outros fatores que contribuem para o êxodo rural, na tentativa de traçar um paralelo no sentido de que o “tempo orienta perspectivas e visões sobre o passado, avaliações sobre o presente e projeções sobre o futuro” (Delgado, 2003, p.10). Os relatos sobre o acesso à educação na época revelam a negligência do Estado para com esses povos. Contudo, apesar da educação ser a base, as pessoas que ali vivem resistem, lutando pela permanência e pelo fortalecimento de suas tradições e identidades.

O primeiro momento da pesquisa foi identificar, através de rodas de conversa, as pessoas da terceira idade que estudaram nos anos 1980 e que ainda residem na comunidade. Nessa fase, ouviu-

se comentários estarrecedores de pessoas que nunca foram à escola, pois tinham que ajudar os pais no roçado. Na comunidade, não havia escola, e aqueles que desejavam estudar precisavam morar com familiares ou padrinhos em outras comunidades, distantes vinte a trinta quilômetros. As meninas, por ciúmes dos pais, não podiam fazer esse deslocamento. O início foi marcado por relatos de pessoas que não podiam compartilhar suas experiências escolares porque não tiveram acesso à escola e só aprenderam a escrever o nome e o sobrenome.

Identificadas as pessoas dispostas a participar das entrevistas, começamos a trabalhar nas perguntas. Quatro pessoas se dispuseram a participar: dois homens e duas mulheres. A idade era relativa, visto que na época não se observava a idade para frequentar as aulas; assim, entre os quatro, um começou a estudar aos seis anos, outro aos oito, outro aos dez e o último aos quinze, para aprender a assinar o nome e poder viajar. As entrevistas seriam gravadas e, em seguida, transcritas, com o objetivo de trazer a público as memórias da realidade escolar da terceira idade vivenciadas na década de 1980 e produzir um vídeo com os relatos orais para que ficasse na comunidade como produto da pesquisa, podendo servir de referência na construção do debate sobre o acesso à educação de qualidade na comunidade. As perguntas foram elaboradas visando conhecer a realidade escolar de cada um, incluindo o deslocamento para a escola, o espaço físico, os materiais escolares, a didática das aulas e as atividades, entre outros aspectos.

Durante as entrevistas, percebeu-se que era inviável seguir o roteiro de perguntas, pois as pessoas falavam aleatoriamente o que lembravam, e algumas perguntas não eram respondidas por falta de lembrança. Por isso, passei a dialogar com os entrevistados, explicando as perguntas e o objetivo da pesquisa, ou seja, onde eu queria chegar. O que foi gravado foram os relatos dessas pessoas, organizados em um único vídeo e apresentados à comunidade no último dia de estágio.

## Considerações Finais

Diante do que foi apresentado, podemos perceber que se trata de um trabalho preliminar, que conseguiu nos primeiros momentos identificar o descaso com a educação no campo na década de 1980, ajudando a entender os processos atuais de acesso a esse direito fundamental dos povos tradicionais. A pesquisa precisa ainda ser transcrita, e os relatos gravados já se constituem como uma forma de retenção do tempo, salvando-o do esquecimento e da perda. Os resultados preliminares mostram a riqueza da memória oral dos povos tradicionais nas comunidades de fundo de pasto.

Compreende-se que a pesquisa deve continuar para além dos processos educacionais. Há muito ainda a ser feito, mas o sentimento e o dever de dar visibilidade e reconhecimento à territorialidade e à identidade do fundo de pasto são a motivação para “reacender e reviver utopias e sonhos de um tempo anterior que marcou suas vidas individuais ou comunitárias”.

## Referências

ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. FGV Editora, 2004.

DELGADO, L. de A. N. **História oral e narrativa**: tempo, memória e identidades. História oral, 6, 2003, p. 10.

OLIVEIRA, R. C. 1993. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo:UNESP, 1998.



## TECNOLOGIAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

---

Cira Alves Martins  
Marileide do Carmo Amorim Arruda  
Aгна Fernandes Bacani

### Introdução

O estilo característico, o linguajar próprio, a forma de se vestir, assim como o uso de instrumentos antigos, somada à tradição cultural e singular que definem a dimensão identitária, que diz respeito a uma identidade específica, que carrega singularidades de pessoas que habitam o campo.

Partindo da ideia de que a escola se configura como um espaço de ensino e aprendizagem, de lutas e de contradições, cujas tessituras nos trazem longos e calorosos debates em meio aos seus encontros e desencontros com a sociedade que visa atender, a educação pode ser visualizada como inerente à vida humana,

“portanto, em uma perspectiva histórica ela é concebida como mecanismo de transformação e mudança da sociedade, sendo, desta maneira, responsável pela plena formação humana para a vida” (Stering, 2015, p.19).

A educação do campo consiste em uma “política pública de desenvolvimento” de áreas rurais e está voltada para as populações camponesas, às quais possuem total ligação com o ambiente rural, nele habitam e dele tiram sua produção econômica (Santos; Miguel, 2012). Da mesma forma, caracteriza-se por ser um processo educacional com o foco nos interesses dos camponeses, numa pedagogia do oprimido e libertador “que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação” (Freire, 2011, p. 55).

Em virtude da escola no e do campo se caracterizar como camponesa, “O Conceito de escola jamais poderá ser um modo universal único” (Freire, 2003), logo, não temos como abordar o conceito de “Escola”, de modo universal, neste resumo, sem compreender os princípios da “Escola do campo” nesta região camponesa. Trata-se de uma instituição de ensino localizada na zona rural frequentada por estudantes do campo. Trata-se de uma instituição que surgiu da luta constante contra os poderes vigentes, em busca de reconhecimento e valorização, pois a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica.

Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover

pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (Caldart, 2012, p. 262).

A tecnologia social (TS) “compreende produtos, técnicas e/ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que represente efetivas soluções de transformação social” (RTS, 2009, não paginado). Os princípios que a fundamentam consistem em: aprendizagem e participação (conceitos indissociáveis, os dois fatores se complementam em sua formação); transformação social, que implica em compreender a realidade em sua totalidade, na qual diversos elementos se combinam a partir de diferentes relações que constroem sobre a realidade; respeito às identidades locais, condição essencial para uma efetiva transformação social; todo indivíduo é capaz de aprender e gerar conhecimento, pois possui um conjunto de características e peculiaridades culturais capaz de produzir conhecimentos e aprender no intercâmbio das relações (ITS, 2004)

Diante do exposto questiona-se: Quais são os processos de produção dos saberes na zona rural, a partir da ressignificação de artefatos do mundo do trabalho, recorrendo aos referenciais da Tecnologia Social, a fim de potencializar a educação intercultural crítica a partir da perspectiva da Educação Popular?

## **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa que quanto à natureza da pesquisa se insere no campo da educação. (Lakatos, 2007). De abordagem qualitativa, (Bogdan; Biklen, 1994), a pesquisa descritiva, tem por finalidade evidenciar os processos de produção dos saberes na zona rural, a partir da ressignificação de artefatos do mundo do trabalho, recorrendo aos referenciais da Tecnologia Social, a fim de potencializar a educação intercultural crítica a partir da perspectiva da Educação Popular.

No que concerne aos procedimentos, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso por consistir em um estudo que

investiga ou até mesmo procura entender um determinado fenômeno. Realizamos uma revisão bibliográfica acerca dos temas e conceitos basilares para a pesquisa, por meio de artigos e livros relativos à temática.

A escolha da temática se dá pelo fato da pesquisadora ser moradora de Poconé-MT e visualizar a forma pela qual a prática educativa desenvolvida pela escola rural reverbera na vida dos moradores quando visualizadas na perspectiva de uma tecnologia social.

## **Resultados e Discussão**

Ao longo de nossa prática pedagógica afirmamos, que as escolas do campo recebem crianças, adolescentes e jovens que com os primeiros raios de sol se levantam, vão para a “lida” no campo, cumprem seu ofício, pegam ônibus e vão para a escola - não têm o que de mais singular constitui suas identidades, valorizadas pelo currículo inventivo, nessas instituições. Tal percepção foi o que impulsionou a escolha do tema para a investigação.

Encontramos consonância com os questionamentos que fazíamos na percepção de Caldart (2007, p. 03), para quem:

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. A realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto,

não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias.

Ou seja, a escola no e do campo, é permeada de valores e hábitos que podem ser ressignificados e utilizados como forma de ensinar e de aprender. Em se tratando do conceito de Tecnologia Social- TS, a gênese é atribuída a Mahatma Ghandi na Índia (1924-1927), quando este revolucionou o processo de fiação manual como possibilidade de luta contra as injustiças sociais daquele país, a partir da intensa participação das comunidades na busca de soluções para os seus problemas, com a utilização de seus diferentes saberes e experiências (Dagnino; Brandão; Novaes, 2004).

De lá para cá, vários pesquisadores dos Estudos relativos à Ciência- Tecnologia-Sociedade têm buscado conhecer e contribuir com a compreensão e aumento do marco teórico-conceitual das TS a partir da Teoria Crítica, problematizando as perspectivas filosóficas instrumentalista, determinista e substantivista na compreensão da relação dos seres humanos com a tecnologia (Feenberg, 2015; Neder, 2013).

O CEI Vovó Teófila desenvolve vários projetos educativos, dentre os quais em parceria com um pescador na região. Trata-se de uma atividade dentro do projeto ambiente, que tem como objetivo o reconhecimento do lugar, das atividades desenvolvidas próximas ao CEI. O pescador é um lugar importante dentro da realização do projeto de meio ambiente porque o peixe consiste na base da alimentação das pessoas na região de Poconé - MT. Trazer essas vivências junto às crianças da educação infantil tem como finalidade exemplificar as atividades em projetos desenvolvidas pelo CEI, mais também evidenciar que os projetos na grande maioria assumem temas ambientais a partir da realidade de vida dos

moradores da região. Advém desse movimento uma diversidade de contribuições práticas e até mesmo de definições relativas a tal forma de desenvolvimento tecnológico e de inovação que muito se aplica no contexto da educação popular.

Conforme Sterling (2008, p. 24),

A educação popular, como um projeto coletivo de produção de saberes, oportuniza a construção de ações alternativas que, embora assistemáticas, garantem a prática do fazer educativo em favor da transformação pessoal e da comunidade, como forma de driblar a complexidade imposta pela hegemonia do “capitalismo selvagem” representado por grandes grupos econômicos que, por força da globalização e do neoliberalismo, tentam, a todo custo, imprimir os seus valores hegemônicos (STERLING 2008, p. 24).

Em conformidade com o Instituto de Tecnologia Social (ITS, 2004, p. 130), a TS pode ser compreendida na perspectiva de um “conjunto de técnicas, metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida”. Tal perspectiva vem ao encontro das reais necessidades das pessoas que frequentam as escolas do e no campo em Poconé- MT.

Na perspectiva de uma tecnologia, a TS implica a aplicação de conhecimentos sejam eles populares, científicos ou tecnológicos e procedimentos de organização típicos da ciência e da tecnologia. No que tange à sua dimensão social, deriva princípios como: a aprendizagem e participação são processos que caminham juntos, a

transformação social implica compreender a realidade de maneira sistêmica, a transformação social ocorre na medida em que há respeito às identidades locais e qualquer indivíduo é capaz de gerar conhecimento e aprender (ITS, 2004).

A TS “busca recompor o código de valores que orienta a pesquisa e o desenvolvimento de inovação, agindo em função dos interesses da sociedade num sentido amplo e inclusivo” (ITS, 2007, p. 25). A sua operacionalização se dá em um contexto de adequação sociotécnica ao engendrar um processo que promove a adequação do conhecimento científico e tecnológico para além dos requisitos e finalidades de caráter ambiental que constituem uma nova relação entre ciência, tecnologia e sociedade (Dagnino; Brandão; Novaes, 2004).

No CEI Vovó Teófila, são desenvolvidas atividades pedagógicas mediatizadas pela TS que compreende a participação na perspectiva de uma metodologia de trabalho. Desta forma, constata-se que a transformação social, implica em possibilitar que as crianças compreendam a realidade em sua totalidade, na qual diversos elementos se combinam a partir de diferentes relações que constroem sobre a realidade; respeitando às identidades locais, condição essencial para uma efetiva transformação social.

Em consonância com a proposta do Projeto Político Pedagógico a coordenadora da unidade educativa colabora com a pesquisa evidenciando as finalidades e esforço no desenvolvimento de uma prática pedagógica que contribua com o processo de construção do conhecimento pelas crianças de forma a aliar a educação popular no contexto educativo do CEI Vovó Teófila.

Busca-se fazer do CEI Vovó Teófila uma instituição acolhedora e o caminho tem sido o desenvolvimento de um trabalho onde há a participação da família. Aparceria entre família e escola é um dos principais elementos para o sucesso da educação, a instituição busca esta relação através de reuniões, dias de comemorações, ações apresentadas aos pais sobre os trabalhos

desenvolvidos. Esses encontros são importantes, mas, é preciso reavaliá-los e/ou como já foi dito anteriormente propor formas específicas de tratar a temática com os pais. Esse caminho pode contribuir com a superação do racismo.

Por se tratar de uma comunidade remanescente de quilombo, as crianças são capazes de aprender e gerar conhecimento, a partir da realidade local e ancestral pois possuem condições para identificar um conjunto de características e peculiaridades culturais capaz de produzir conhecimentos e aprender no intercâmbio das relações entre os pares. Por essa razão e por se imbricar aos valores e concepções dos sujeitos envolvidos, a sua difusão se dá por meio da reaplicação e não replicação, considerando que "em cada contexto o uso da tecnologia será inevitavelmente reprojeto" (Jesus; Costa, 2013, p. 22).

### **Considerações Finais**

Constata-se que as metodologias utilizadas pela educação popular, como no caso do currículo desenvolvido pelo CEI Vovó Teófila, uma unidade do e no campo em Poconé-MT, em sintonia com a Tecnologia Social possibilitada pelos hábitos, costumes, valores e instrumentos que fazem parte da vivência das pessoas da região apresentam conteúdos e possibilidades de avaliação processuais permeadas por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientadas por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

O elo entre a Tecnologia Social, a educação popular e a educação do e no campo, na perspectiva de um projeto coletivo de produção de saberes, oportuniza a construção de ações alternativas que garantem a prática do fazer educativo em favor da transformação pessoal e da comunidade. Nossa compreensão é a de que a educação só poderá produzir o efeito de plenitude se for compreendida e produzida como um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética (Freire,

2003). Para que a educação seja assim concebida e praticada, uma intencionalidade pedagógica é necessária e, com ela, a compreensão do currículo, enquanto maquinaria que constitui identidades, subjetividades, dimensão que pode ser materializada mediante o elo entre Escola no e do campo, educação, educação popular, Tecnologia Social escola e produção de saberes.

Dentre os processos de produção dos saberes na zona rural, a partir da ressignificação de artefatos do mundo do trabalho, recorrendo aos referenciais da Tecnologia Social, que potencializam a educação intercultural crítica a partir da perspectiva da Educação Popular encontra-se a metodologia de trabalho utilizada pelos professores que potencializa a participação das crianças como metodologia de trabalho, aliada à utilização de artefatos do mundo do trabalho, recorrendo aos referenciais da Tecnologia Social.

## Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Ed., Coleção Ciências da Educação, 1994.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. Anais do III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Luziânia, GO, 2007.

DAGNINO, R.; BRANDÃO, C.; NOVAES, H. T. Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. In: Fundação Banco do Brasil (org.). **Tecnologia social**: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: FBB, 2004. p. 15-64.

FEENBERG, A. **Tecnologia, modernidade e democracia**. Tradução de Eduardo Beira. Lisboa: IST, 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ITS. Reflexões sobre a construção do conceito de tecnologia social. In: Fundação Banco do Brasil (org.). **Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: FBB, 2004. p. 117-134.

ITS. **Conhecimento e cidadania: tecnologia social**. São Paulo: ITS, 2007.

JESUS, V. M. B.; COSTA, A. B. Tecnologia Social: breve referencial teórico e experiências ilustrativas. In: COSTA, A. B. (org.). **Tecnologia social e políticas públicas**. São Paulo: Instituto Pólis, 2013. p. 17-32.

LAKATOS, M. E. MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed/. São Paulo: Atlas, 1992.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. C. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RTS –**Rede de tecnologias social**. Disponível em: <https://www.ritimo.org/Rede-de-Tecnologia-Social>. Acesso em: 27 set.2024.

SANTOS, J. B.; MIGUEL, T.B. Educação do campo: um novo paradigma. **Revista Eventos Pedagógicos**, Goiânia, v.3, n.2, maio-jul., p. 386-398, 2012. Doi: 10.5216/revufg.v18i24.58631.

STERING, S. M. dos S. **Ritmos e tons das ações instituintes da educação popular**: um olhar fenomenológico da orquestra de flautas meninos do pantanal. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Cuiabá-MT. 2008.

STERING, S. M. dos S. **O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT - Política, fato e possibilidades**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro - SP, 2015.



## CULTURA E REVOLUÇÃO EM VIEIRA PINTO

---

Dauto J. da Silveira

### A questão da revolução em Vieira Pinto

A segunda metade do século XX no Brasil apresentou um fecundo debate sobre os rumos da nação a partir do que se entendia por cultura. Vieira Pinto, atinado ao que estava sendo posto, fez duras críticas à visão dominante sobre cultura nacional. A origem desse pode ser atribuída ao final do século XIX, mas encontrou no auge do reformismo o seu cume (não temos dúvida que o crescimento do progresso material deu ao debate cores marcantes e decisivas.) É dentro dessa *panela de pressão*, sobre os rumos cultural nacional, que Álvaro Vieira Pinto (AVP, doravante) destacava a dialética da cultura brasileira.

Segundo ele, os adoradores da tradição não possuem visão dialética da história, por essa razão a tratam como um valor eterno, invencível e fixo. Quando AVP lança a sua teoria dialética da cultura ele está a presenciar um amplo debate sobre a capacidade que os bens culturais brasileiros possuem de criar a "fisionomia nacional". Depois do badalado lançamento da Semana da Arte Moderna de

1922 e a criação do Serviço de Patrimônio Histórico Artístico Nacional<sup>11</sup> (SPHAN), de um lado, e do debate entre a sociologia acadêmica e o folclore nacional por outro, o debate cultural no Brasil vivia um momento de esplendor. A preservação da cultura nacional era tratada como algo decisivo. Mostrar a nossa história era senão uma exigência da vida brasileira de meados do século XX. Era expressão do moderno.

Ser um “país novo” passava obrigatoriamente pela demonstração do acervo material e intangível do passado. A criação do SPHAN teve essa preocupação; basta lembrar que em 1933, como forma de evidenciar a riqueza do passado e da tradição das lutas heroicas, a instituição declara a cidade de Ouro Preto enquanto monumento nacional e cinco anos depois cria o Museu da Inconfidência; aliás, a instituição sintetizava os pontuais embates que ocorreram no século XIX, como veremos. Podemos atribuir à luta em defesa da preservação do Palácio das Duas Torres, em 1742, em Recife, travada pelo Conde das Gouveias como o primeiro grito do patrimônio nacional; em seguida, Bretas, em 1858, redigiu a primeira biografia de Aleijadinho e, em 1922, Antônio de Siqueira Campos, defensor da cultura colonial brasileira, abriu o ciclo do moderno inconformismo nacional.

Não temos dúvida que é dentro dessa efervescência cultural que Vieira Pinto está a escrever a sua teoria da cultura. Ele parece não discordar da tese central da relevância do passado, enquanto

---

<sup>11</sup> Oliveira (1967, p. 82) diz que “foi para evitar que o Brasil passasse um dia pela suprema degradação de ver destroçado o seu patrimônio espiritual que uma plêiade de brasileiros da mais alta categoria humana e intelectual – entre eles, Rodrigo de Melo Franco de Andrade, Mário de Andrade, Lúcio Costa [...], reunidos no SPHAN, lançou-se sob a lúcida, enérgica e generosa direção de Rodrigo de Melo Franco de Andrade à sobre-humana tarefa de reconquistar para os brasileiros de hoje, e sobretudo as gerações vindouras, os bens culturais que o tempo, a desídia de alguns, a ignorância de muitos e, em tantos casos, a torpeza de várias ameaçavam banir para sempre da memória nacional”.

fonte inesgotável de expressão da vida de uma nação; ou ainda, com a ideia de que um país emancipado deve ter a preocupação com a manutenção dos bens culturais do passado. O próprio Franklin de Oliveira, em 1967, teórico da revolução brasileira, dizia que os bens culturais foram obras de brasileiros que portaram espírito humanístico, por terem confiança no homem brasileiro. No entanto, Vieira Pinto dá um passo adiante. Não fica preso ao caráter do passado. Entende a cultura dentro de um processo dialético. Segundo ele, somente assim, um país estará apto a afirmar que não só a preservação da expressão cultural do nosso povo é algo importante, não só o resgate de tudo aquilo que nos trouxe até aqui; O elemento decisivo na cultura de uma nação é precisamente todo o potencial cultural que emana com o florescer das alamedas da revolução brasileira: “a conquista de um destino livre representa, por si, feito de tal magnitude [...] que se oferece como manancial de infinitas criações culturais”, diz ele (2020, p. 405). A cultura nacional encontra no processo revolucionário um meio de se encontrar consigo mesma, na medida em que a revolução é a única forma de alcançar os avanços sociais que tanto necessita uma nação subdesenvolvida. Esse é o ponto central, a partir do qual as *infinitas criações culturais* passam a germinar. Um povo, quando se apropria dos avanços do progresso da ciência e da tecnologia, está apto a ter criações culturais novas e condizentes ao seu novo tempo.

Para Vieira Pinto a revolução brasileira permite a expressão do *novo ser cultural*, já que esse processo, simultaneamente, cria os instrumentos intelectuais autônomos. Diz ele: “nessa fase se abre uma era de existência original, em que a produção cultural começa a ser feita para satisfazer a exigência de expressão para nós” (2020, p. 503 et. seq). A *nova cultura*, produto desse movimento, é o que passa a existir. Portanto, há uma relação dialética entre progresso e cultura nacional. O desabrochar de novos aspectos da realidade, segundo ele, sugere que mais homens possam traduzir em fenômenos culturais novos.

É inevitável que se constituam diferentes estilos artísticos, inéditos modos de pensar, linguagem, própria, criações arquitetônicas, pictóricas e cinematográficas de caráter novo e original, na sociedade que rompe o cerco histórico.

Claro está que Vieira Pinto rompe com a defesa romântica, muito presente na época, segundo a qual a fisionomia do país estava em todo acervo cultural do passado. Ora, esse assunto ainda é atual entre nós. Acaso os folcloristas, tradicionalistas, os preservacionistas não estão a negar as conquistas culturais provenientes do progresso material quando fazem a defesa obstinada do pitoresco, do arcaico e do divertimento popular? Não se trata de apagar a tradição. (Que fique claro [...!]) Trata-se tão somente de entendê-la a partir da dialética do progresso. O resultado de tudo isso não é outra coisa senão tornar a tradição um instrumento potente para a sustentação da *nova cultura*. Não há separação possível entre cultura e revolução. A luta de Vieira Pinto contra a ingenuidade dos folcloristas girava em torno da consciência sobre a nação. Se a cultura é “estilo de existência, que envolve toda a produção material e intelectual do povo, e que, portanto, exprime o modo de ser dele”, temos de aceitar o fato segundo o qual somente a *nova cultura* consegue expressar o estilo de existência da nação emancipada.

### **Teoria da Cultura**

Vieira Pinto (2005, p. 189) afirmou:

a cultura não precede a formação do homem nem sucede a ela, porque só existe e se expande ao longo dessa mesma formação, da qual é, sempre foi, coetânea. Apenas

acontece que, ingressando no estado de ser plenamente socializado, o homem revela com imediata evidencia o prosseguimento do processo histórico de conservação e desdobramento de sua existência pela incessante multiplicação dos bens da cultura, grande parte dos quais são modos de exercer sua preponderância, que a inteligência lhe permite, sobre o mundo natural e social.

Devemos nos ater a essa importante passagem sobre a teoria da cultura em Vieira Pinto. Algo que buscamos nos seus escritos é a preocupação com a *conservação dos bens culturais*, produzidos historicamente, posto que, na nossa leitura, o autor demonstra puro conhecimento sobre o chamado *acúmulo cultural* que se forma durante o processo de formação da existência do homem. Devemos admitir que Vieira Pinto não se debruçou sobre essa temática nos moldes que encontramos na sociologia da cultura e do patrimônio; ou ainda, no arcabouço teórico que orienta as ações políticas de preservação da cultura tradicional (material e imaterial). A sua preocupação, como dissemos, é com a cultura na sua forma ampla e crítica.

É verdade que Vieira Pinto faz duras críticas à tradição cultural, mas não é menos verdade que na afirmação acima percebemos que a multiplicação dos *bens da cultura*, exerce uma força colossal para o prosseguimento do processo histórico. Fica claro, com isso, que a cultura, enquanto acúmulo de conhecimento, de todo tipo (material e imaterial), é coetânea ao homem, mas o seu legado, como forma de ter desvelado o passado, se tornou peça constitutiva do presente e indispensável ao futuro. É essa linha cultural, sempre evolutiva e dialética, que liga o conhecimento do

passado ao presente, que nos permite afirmar a *defesa oculta da preservação cultural* em Vieira Pinto.

Alguns anos antes de publicar a sua Teoria da Cultura, ele afirma, em 1960, no livro *Consciência e Realidade Nacional*, quando está a discutir *A inércia da técnica e a técnica enquanto inovação*, que há um processo dialético entre o novo e o velho. Se é verdade que os homens ao produzirem a sua existência engendram, entre si e a natureza, sempre formas novas (fruto das técnicas inventivas) não é equivocado supor que ocorre uma substituição das técnicas velhas, enquanto cultura.

É precisamente o caráter dessa substituição que se atém Vieira Pinto. Nesse processo, destaca o autor, que o “velho é na verdade o modo estabilizado de trabalho, é aquilo que o estado da sociedade conhece no momento como melhor para chegar ao resultado desejado” (2005, p. 82). Em seguida, afirma que a “técnica vai afetar o modo de trabalho existente e sobre ele depositar o *modo novo e mais* perfeito”. É fundamental perceber que o autor não fala em **superar** o existente; ele usa a palavra **afetar**. Fica patente, portanto, que Vieira Pinto está a se referir ao *acúmulo de trabalho*, ou seja, “é uma sedimentação histórica de maneiras de trabalho distintas qualitativamente e superpostas como camadas, revelando a natureza do processo do desenvolvimento técnico”.

De toda sorte, a temática da tradição cultural não pode ser resolvida a partir da defesa de volta ao passado; uma espécie de *culto ao passado*, tal qual encontramos nos teóricos preservacionistas que, em face do avanço material da sociedade, voltam ao passado como saída especial às contradições que se apresentam no presente. É precisamente essa sutileza que devemos nos ater, quando se fala em preservação da cultura em Vieira Pinto. Insistimos em um ponto: ele não é o teórico da preservação cultural; no entanto, é fácil perceber, em sua longa obra, consistentes discussões sobre a temática. Como veremos, em seguida, a discussão sobre técnica nos evidencia esse elemento, uma vez que o avanço

técnico da sociedade não é outra coisa senão o aumento desse mesmo potencial cultural que falamos há pouco.

Estamos convictos que esse tema-conflito entre progresso material e tradição é um incômodo na teoria da cultura de Vieira Pinto. É fácil perceber as razões. Se a cultura é coetânea ao homem, se faz sempre no processo de produção material da existência, é porque o centro do debate é o avanço técnico da sociedade. Em sendo assim, a cultura, sempre será a forma mais desenvolvida de um determinado período histórico. Se o que estamos a dizer tem fundamento, podemos trazer à luz a ideia de tradição, para avançar nesse debate. Primeiramente cabe lançar a seguinte pergunta: qual a razão de alguns valores culturais perdurarem mais do que outros? Ou então, qual a importância, à reprodução da existência, a preservação da cultura, seja ela material ou imaterial?

A recepção aqui no Brasil não poderia deixar de ser menos fervorosa. Não só Vieira Pinto se preocupa, Darcy Ribeiro deposita imenso cuidado sobre a temática. Durante a ditadura militar dá enorme contribuição à cultura brasileira, em particular os seus estudos sobre o processo civilizatório. AVP, em meio a efervescência desse debate, sai em defesa do progresso material, mas sem vacilar acerca das contradições das relações sociais e seus limites às nações subdesenvolvidas.

No fundo, o debate versa sobre os avanços técnicos sobre os homens e a natureza. Para ele havia um debate ingênuo sobre a compreensão da técnica, posto que os ingênuos não atribuíam a técnica enquanto fator da essência humana; os que afirmavam que o mundo estava dominado por ela cometiam dois enganos: i) de um lado anulavam o caráter histórico de toda técnica e ii) não observavam o verdadeiro papel dela ser elemento de uma totalidade. Diz ele (2005, p. 186) que:

os escritores de ficção filosófica, ao mostrarem o ser humano destruído em seu

valor autêntico pela máquina e pelas exigências de servir a uma produção tecnificada indomável, são vítimas dessa ilusão e voluntariamente, ou não, fazem de uma simples qualidade um sujeito de ação volitiva.

É possível concluir que cultura e revolução são inseparáveis na concepção teórica de Vieira Pinto, posto que a tese da emancipação nacional conta inexoravelmente com a dimensão do ato supremo da política, ou seja, o ato revolucionário: o único caminho que poderá levar a nação subdesenvolvida a alcançar os patamares mais alto do progresso material.

### **Referências**

RIBEIRO, D. **Teoria do Brasil**. Ed. Vozes. Rio de Janeiro, 1978.

\_\_\_\_\_, D. **O problema nacional do Brasil**. Ed. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1995.

VIEIRA PINTO, Á. **Consciência e Realidade Nacional**. Ed. Contraponto. Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Á. Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. ED. Contraponto. Rio de Janeiro, 2005.

## A

**Ações afirmativas**, 8, 11, 32, 129, 138

**Alfabetização**, 27, 140-141, 191-192, 194-195

**Alteridade**, 14, 26, 36

**Amazônia**, 7, 10, 19, 22, 101, 187

**Ancestralidade**, 2, 16, 25-26, 29, 177

**Antirracismo**, 33, 35, 37

**Aprendizagem**, 11, 36, 39, 60, 104, 110, 120, 122-123, 199, 201, 204

**Autoria indígena**, 4, 8, 10-11, 13-17, 19-23, 25-30, 32, 36, 39, 41-42, 82-83, 102, 120, 122, 132, 136, 143, 164, 169, 172, 178, 181, 188, 192, 215-216, 220

## B

**Bem viver**, 25

**Branquitude**, 29

## C

**Cidadania**, 17, 26, 94

**Colonialidade**, 10, 13, 25

**Comunidades tradicionais**, 8, 12, 101, 103, 110, 117, 143, 145, 151, 162, 167

**Conscientização**, 176, 181

**Cultura**, 2, 7-12, 19, 22-35, 53, 81-82, 91-92, 120, 125, 131, 143, 173, 206

Cultura indígena, 16, 21, 26-29, 32-35, 40  
Cultura popular, 173-174, 181

## D

Decolonialidade, 10, 18, 29  
Democracia, 9, 12, 30  
Desigualdades, 12, 110  
Direitos indígenas, 10, 16, 108, 129-130  
Diversidade cultural, 2, 9, 15, 18, 26, 31-39, 54, 82, 101, 132, 144

## E

Educação, 1-12, 15-18, 26, 32-39, 53-67, 81-94, 101-123, 143-154, 167-181, 191-205  
Educação contextualizada, 10, 18, 56, 60  
Educação do campo, 7, 10, 105-123, 175, 191-205  
Educação intercultural, 16, 53, 56  
Educação popular, 8, 11, 167-181, 191-205  
Epistemologias, 9, 11, 29  
Escola, 14-18, 25-39, 53-54, 57, 90, 104, 122  
Espiritualidade, 25  
Estereótipos, 10, 14, 17-18, 20, 29, 32-38  
Etnia, 2, 17, 20, 22, 29, 34

## F

Formação continuada, 18, 33, 35-39  
Formação docente, 13, 16, 32-39, 53-54, 81-94

## I

Identidade cultural, 17, 21, 57, 82  
Inclusão social, 18, 36

**Indígenas**, 2, 7-40, 53-67, 81-94, 125-138, 143, 176-177  
**Interculturalidade**, 9, 16, 53-54, 82

## **J**

**Justiça social**, 9, 12, 40, 181

## **L**

**Lei 11.645/2008**, 32-40

**Leitura**, 10, 22, 25-32, 39-40, 120, 140

**Literatura indígena**, 7, 10, 13-32, 39-40

## **M**

**Memória**, 8-12, 143-154

**Metodologias**, 104, 121, 194

**Mineração**, 7, 10, 69-80

**Movimentos sociais**, 19, 175, 193

## **N**

**Narrativas**, 13, 18, 25-29, 143

## **O**

**Oralidade**, 25, 28

## **P**

**Pedagogia**, 11, 26, 36, 81, 176, 194

**Pedagogia da resistência**, 11, 28-29, 177

**Políticas públicas**, 1-12, 16, 32-38, 53-67, 69-80, 105-123, 125-138, 167-181, 191-205

**Povos indígenas**, 4, 9-12, 14-18, 22-40, 69-80, 125-138  
**Povos originários**, 13-18, 20, 25, 29, 32-40  
**Povos tradicionais**, 1-12, 53-67, 101-123, 143-154, 167-181  
**Preconceito**, 14-18, 20, 28-29, 33-35  
**Propriedade intelectual**, 8, 11, 139-142, 155-165

## R

**Racismo**, 32-33, 35, 129  
**Resistência cultural**, 13, 16, 25, 28-29  
**Ribeirinhos**, 7, 10, 53-67, 101

## S

**Saberes ancestrais**, 9, 16, 23, 29, 155  
**Saberes tradicionais**, 8, 11, 16, 28-29, 139-165  
**Sertão**, 11, 143-154

## T

**Territorialidade**, 2, 9, 57, 101, 125  
**Território**, 9-12, 23, 33, 57, 69-80, 101, 145  
**Textualidades indígenas**, 17-18, 27-28, 40  
**Tradição oral**, 28, 143

## U

**Universidade**, 19, 38, 81, 129

## V

**Valorização cultural**, 16, 29, 31, 38  
**Vivências**, 7, 17, 20, 25, 39, 81-94, 143-154

## SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

---

### **Adriano Alves da Silva**

Bacharel em Comunicação Social com ênfase em Publicidade e Propaganda; possui 2ª Licenciatura em Artes Visuais; MBA em Comunicação Empresarial e Marketing; Pós-graduado em Metodologias Educacionais Inovadoras; Pós-graduado em Arteterapia; Mestre em Comunicação e Sociedade; Certificado em Harvard (Leaders of Learning); Vinculação: Doutorando em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense/RJ - Graduando em Direito. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4776229724900104> .

### **Alexsandro Alves da Silva**

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL (2021). Licenciado em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE (2024). Acadêmico do curso de Direito pela Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina- FACAPE. Servidor Público Municipal. E-mail:alexalves95@outlook.com, <https://lattes.cnpq.br/6947996859848785>, Rua Noventa, nº 310, bairro Pedro Raimundo, Petrolina-PE.

### **Ana D'Arc Martins de Azevedo**

Doutora pelo programa de Pós-Graduação em Administração PPAD pela Universidade da Amazônia (UNAMA), 2020. Mestrado em Ensino Superior e Gestão Universitária pela Universidade da Amazônia (UNAMA), 1998. Atualmente exerce funções de Reitora da Universidade da Amazônia (UNAMA). Reeleita Presidente do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado do Pará. Membro do Conselho Municipal de Educação (CME) de Belém, como representante do sindicato dos Estabelecimentos Particulares de

Ensino (SINEPE). Presidente do Conselho Curador da Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia ( FIDESA). Presidente da Escola de Reitores do Estado do Pará (FIESPA). Diretora da Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA). Diretora Regional do grupo Ser Educacional. É Membro da Academia Paraense de Letras (APL). Professora Orientadora na MUST UNIVERSITY. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Comunicação Linguagens e Cultura (PPGCLC) da UNAMA. Pesquisadora/ Coordenadora da linha relações de gênero do grupo de pesquisa GEPIDli/ UNAMA. Pesquisadora no grupo de Pesquisa em Inovação e Gestão organizacional GPIGO/UNAMA. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Escolar, Construção do Conhecimento, Formação de Professores, Mulher.

### **Bruna Alves da Luz**

Graduanda do quarto período de Direito pela Universidade Estadual do Tocantins. Possui certificação em Harvard (Contract Law: From Trust to Promise to Contract). Atua como estagiária na Procuradoria Geral do Estado do Tocantins (PGE).

### **Dauto J. da Silveira**

Doutor em Sociologia e Pós-Doutro em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.  
<https://lattes.cnpq.br/3566508926003430>

### **Djeice Quele Linhares Gonçalves**

Graduada em Nutrição, mestranda em Educação pelo PPGedu/Unemat, [djeice.quele@unemat.br](mailto:djeice.quele@unemat.br),  
<http://lattes.cnpq.br/7238630932586268>, <https://orcid.org/0009-0006-6217-1018>

### **Elesandra Rosa de Souza Cesário**

Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Graduada em Pedagogia e em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande da Universidade de Mato Grosso do Sul. Bolsista Pibap/UEMS.

E-mail: [elesandra.elpidio@gamil.com](mailto:elesandra.elpidio@gamil.com).  
<<https://lattes.cnpq.br/0089261299984694>>. Rua Ismael Silva, 490 – Vila Margarida – CEP: 79023090 – Campo Grande, MS.

### **Fábio Freitas dos Santos**

Doutorando em Ciências Ambientais (UNESP/Sorocaba), Mestre em Agronegócio e Desenvolvimento (UNESP/Tupã), com Especializações em Pedagogia Empresarial (UNIFACEAR) e em Gestão e Coaching Educacional (FCE) e Licenciaturas em Ciências com Habilitação em Biologia (UNISALESIANO/Lins), em Pedagogia (UNIFIEO) e em Matemática (UNIÍTALO). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3013-1886>. E-mail: [fabio.f.santos@unesp.br](mailto:fabio.f.santos@unesp.br)

### **Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (Gilson Pôrto Jr.)**

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. Realizou estudos de pós-doutoramento nas universidades de Coimbra (Portugal), Cádiz (Espanha), Brasília (UnB) e Unesp. Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense (PGCTIn-UFF), no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS-UFT) e no Programa de Pós-Graduação em Museologia (PPGMuseu-UFBA).

Coordenador do Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (Opaje).

**Geroncio Silva Barbosa**

Doutorando em Estudos Linguísticos (UNESP/São José do Rio Preto), Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB/Jequié-BA) e Licenciatura em Letras (UESB/Jequié-BA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6815-9945>. E-mail: [silva.barbosa@unesp.br](mailto:silva.barbosa@unesp.br).

**Guilherme Generoso Nunes Queiroz**

Pós-graduado em Direito Processual pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduado em Direito pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira. E-mail: [guilhermegnqueirozadv@gmail.com](mailto:guilhermegnqueirozadv@gmail.com), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8760468757085007>.

**Laudemir Luiz Zart**

Pós-doutorando em Educação, professor e orientador do PPGEdU/Unemat, [zart@unemat.br](mailto:zart@unemat.br), <http://lattes.cnpq.br/6054357004978402>, <https://orcid.org/0000-0001-9117-0782>.

**Léia Teixeira Lacerda**

Doutora em Educação pela USP. Professora Titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Docente Curso de Pedagogia e do Programa de Doutorado e Mestrado Profissional em Educação. Editora da Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem - Qualis Capes (B1). Pesquisadora associada ao Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade/CELMI-UEMS. Bolsista PQ/Fundect – CNPq. E-mail: [leia@uems.br](mailto:leia@uems.br). <http://lattes.cnpq.br/0416559581832830>

---

**Mara Maia**

Doutorado em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente.  
Universidade Federal de Roraima (UFRR)

E-mail: [maramaiabvrr@gmail.com](mailto:maramaiabvrr@gmail.com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1907774013737680>

### **Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo**

Diretora Regional do Grupo Ser Educacional e Reitora da Universidade Da Amazônia – UNAMA. Doutora pelo programa de Pós-Graduação em Administração PPAD pela Universidade da Amazônia (UNAMA), 2020. Mestrado em Ensino Superior e Gestão Universitária pela Universidade da Amazônia (UNAMA), 1998. Atualmente exerce funções de Reitora da Universidade da Amazônia (UNAMA). Reeleita Presidente do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado do Pará. Membro do Conselho Municipal de Educação (CME) de Belém, como representante do sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (SINEPE). Presidente do Conselho Curador da Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia ( FIDESA). Presidente da Escola de Reitores do Estado do Pará (FIESPA). Diretora da Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA). Diretora Regional do grupo Ser Educacional. É Membro da Academia Paraense de Letras (APL). Professora Orientadora na Must University. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Comunicação Linguagens e Cultura (PPGCLC) da UNAMA. Pesquisadora/ Coordenadora da linha relações de gênero do grupo de pesquisa GEPIDII/ UNAMA. Pesquisadora no grupo de Pesquisa em Inovação e Gestão organizacional GPIGO/UNAMA.. E-mail : [betania.fidalgo@unama.br](mailto:betania.fidalgo@unama.br) | Número de telefone/ WhatsApp: 91 99159-3998

### **Nelson Russo de Moraes**

Docente Permanente no PPGCOM/UNESP Bauru. Professor Associado na FAAC/UNESP. Livre Docente em Gestão e Educação

Ambiental (UNESP). Doutor em Comunicação e Cultura Contemporânea (UFBA). Mestre em Serviço Social (UNESP). Líder do grupo de Pesquisa GEDGS (Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social) e da RedeCT (Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais). Docente permanente do PGAD/UNESP Tupã e do PPGCOM/UNESP Bauru. E-mail: nelson.russo@unesp.br

### **Raimunda Gomes Maciel**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Mestra em Gestão de Recursos Naturais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal do Pará, Gestão Escolar pela Faculdade Tapajós e Especialista também em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Graduada em letras, habilitação, português, inglês e as literaturas. Possui curso de magistério pelo Instituto de Educação Estadual do Pará, concluído no ano de 1991, o qual permitiu o título profissional de professora de Ensino de 1º grau com exercício de 1ª a 4ª série. Estudos adicionais em Língua Portuguesa pelo Núcleo de Instrução e ensino Santo Agostinha - NIESA, Português, Inglês e Respectivas Literatura pela Universidade da Amazônia (2006). Professora efetiva da secretaria municipal de educação (SEMED) dos municípios de Igarapé - Miri desde 2007 e Barcarena desde 2009. E-mail: raimunda\_gonçalves@yahoo.com.br.

### **Renilda Batista Prina Lamon**

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, aluna especial do mestrado em Educação pelo PPGEduc/Unemat, [renilda.lamon@unemat.br](mailto:renilda.lamon@unemat.br),  
<http://lattes.cnpq.br/0373259289984300>, <https://orcid.org/0009-0007-5437-1789>.

# **POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO COM OS PÓVOS TRADICIONAIS:**

**experiências e reflexões**

Organizadores:

**Nelson Russo de Moraes  
Gilson Pôrto Jr.**



**Observatório**  
Edições

