

Alexandre de Castro Campos
Alonso Bezerra de Carvalho
Amanda Pereira da Silva Azinari
Isaltina Santos da Costa Oliveira
Rejane Cleide Medeiros de Almeida

(Orgs.)

Povos Originários e Comunidades Tradicionais

Trabalhos de Pesquisa e
de Extensão Universitária

VOLUME 14



Observatório
Edições

POVOS ORIGINÁRIOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS
NATIVE PEOPLES AND TRADITIONAL COMMUNITIES
PUEBLOS ORIGINARIOS Y COMUNIDADES TRADICIONALES



SÉRIE Estudos sobre
Povos Originários e
Comunidades Tradicionais

DIRETORES DA SÉRIE:

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

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

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

COMITÊ EDITORIAL E CIENTÍFICO:

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

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

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

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

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

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

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

Prof. Dr. Tiago Tendai Chingore
Universidade Licungo (Moçambique)

COMITÊ TÉCNICO

Dr. Alexandre de Castro Campos
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Me. Isaltina Santos da Costa Oliveira
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

POVOS ORIGINÁRIOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

Volume **14**

NATIVE PEOPLES AND TRADITIONAL COMMUNITIES:
RESEARCH AND UNIVERSITY EXTENSION

PUEBLOS ORIGINARIOS Y COMUNIDADES TRADICIONALES:
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Organizadores

Alexandre de Castro Campos

Alonso Bezerra de Carvalho

Amanda Pereira da Silva Azinari

Isaltina Santos da Costa Oliveira

Rejane Cleide Medeiros de Almeida



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P879 Povos originários e comunidades tradicionais [recurso eletrônico] / Alexandre de Castro Campos, Alonso Bezerra de Carvalho, Amanda Pereira da Silva Azinari, Isaltina Santos da Costa Oliveira e Rejane Cleide Medeiros de Almeida (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2026.

v. 14 ; 420p.

ISBN 978-65-5272-281-2

DOI 10.22350/9786552722812

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

1. Ciências sociais – Povos originários – Comunidades tradicionais.
I. Campos, Alexandre de Castro. II. Carvalho, Alonso Bezerra de. III. Azinari, Amanda Pereira da Silva. IV. Oliveira, Isaltina Santos da Costa. V. Almeida, Rejane Cleide Medeiros de.

CDU 304:323.1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT

REITOR	Pró-Reitor de Graduação
Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos	Profa. Dra. Valdirene de Jesus
VICE-REITOR	Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Prof. Dr. Marcelo Leinerker Costa	Prof. Dr. Marcos Vinícius Giongo Alves
	Pró-Reitor de Extensão e Cultura
	Prof. Me. Bruno Barreto Amorim Campos
	Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)
	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. Marli Terezinha Vieira
	Prof. Dr. Danilo Melo Souza
	Profa. Dra. Eliane Marques dos Santos
	Prof. Dr. Sinomar Soares de Carvalho Silva

SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE	Membros:
Prof. Dr. José Lauro Martins	Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Brasil
	Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil
	Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do Amazonas, 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



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design – FAAC

Departamento de Comunicação Social – DCSO

Grupo de Pesquisa em Democracia e Gestão Social – GEDGS

Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades
Tradicionais – RedeCT

REITOR Dr. Pasqual Barretti	Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design – FAAC
	Diretora Dra. Fernanda Henriques
VICE-REITORA Dra. Maysa Furlan	Vice-Diretor Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier
	Chefe do Departamento de Comunicação Social – DCSO Dr. Denis Porto Renó
	Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social Dr. Nelson Russo de Moraes – UNESP – Líder Dr. Alexandre de Castro Campos - UNESP - Vice-líder Dra. Ana D'Arc Martins de Azevedo – UNAMA e UEPA Dr. Alceu Zoia – UNEMAT Dra. Angélica Góis Morales – UNESP Dr. Eduardo Festozo Vicente – UNESP Dr. Fernando Barnabé Cerqueira – FAG Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior – UFT Dra. Izabel Castanha Gil – FATEC e UNIFAI Dr. Renato Dias Baptista – UNESP Dra. Suzana Gilioli da Costa Nunes – UFT
	Equipe de Editorial Técnico – GEDGS/RedeCT Dr. Alexandre de Castro Campos Universidade Estadual Paulista (UNESP) Me. Isaltina Santos da Costa Oliveira Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social – GEDGS

e-mail: gedgsunesp@gmail.com

Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e

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

UNESP Bauru – FAAC – Departamento de Comunicação Social – DCSO – Sala 11

Av. Eng. Luís Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Bauru – SP – CEP 17033-360

SUMÁRIO

Prefácio	13
<i>Alexandre de Castro Campos</i>	
1	17
Educação diferenciada e diversidade no ensino superior: estratégias para uma ação em rede	
Differentiated education and diversity in higher education: strategies for network action	
<i>Carina Catiana Foppa</i>	
<i>Carla Giovana Souza Rocha</i>	
<i>Francilene de Aguiar Parente</i>	
<i>Sulivan Ferreira de Souza</i>	
2	39
Educação Escolar Indígena e Colonialidade: Entre a Domesticação e a Resistência	
Indigenous School Education and Coloniality: Between Domestication and Resistance	
<i>Ana Maria de Farias Soares</i>	
<i>Alceu Zoia</i>	
3	65
Educação intercultural e decolonialidade: experiência de curso de extensão realizado na pandemia pela UNESP/Ourinhos em parceria com os Terena	
Intercultural education and decoloniality: extension course experience carried out by UNESP/Ourinhos in partnership with the Terena people	
<i>Luciene Cristina Rizzo</i>	
<i>Bernadete Aparecida C Castro</i>	
<i>Mariane Ravagio Catelli</i>	
4	91
“Onde ta a escola que eu estudei?”: o lugar da educação nas disputas territoriais no território tradicional pesqueiro da Comunidade do Maciel, Pontal do Paraná, Brasil	
“Where is the school i went to?”: The place of education in territorial disputes in the traditional fishing territory of the Maciel Community, Pontal do Paraná, Brazil	
<i>Erica Vicente Onofre</i>	
<i>Carina Catiana Foppa</i>	
<i>Flávia Rossato</i>	
<i>Carla Giovana Souza Rocha</i>	
5	123
As informações do portal da Fundação Cultural Palmares são de fato para os quilombolas?	
Is the information on the Fundação Cultural Palmares website really for the quilombolas?	
<i>Vitor Bedeti Gomes</i>	
<i>Adriane Maria Arantes de Carvalho</i>	

6

149

Os mitos sobre os indígenas como construção do preconceito na sociedade brasileira

The myths about indigenous peoples as a construct of prejudice in Brazilian society

Angela Inês Liberatti

Helerson de Almeida Balderramas

Paula Liberatti Aliandro Barros

7

175

O corpo-território no feminino originário

The body-territory in the original feminine

Cássia Amélia Gomes

Fábio José Cardias-Gomes

Nelson Russo de Moraes

8

201

O mercado dos terreiros de Candomblé: estratégias de sustentabilidade econômica e preservação cultural na comercialização de produtos de matriz africana

The market of Candomblé religious sites: strategies for economic sustainability and cultural preservation in the commercialization of products of African origin

Danilo Nelson Santos Miranda

Saulo Pequeno Nogueira Florencio

9

233

A relação entre a migração de indígenas venezuelanos Warao ao Brasil e o processo de desterritorialização e reterritorialização

The relationship between the migration of Venezuelan Warao indigenous people to Brazil and the process of deterritorialization and reterritorialization

Joelma Boaventura da Silva

Luan Victor de Souza Bispo

10

251

Desconectados e Invisibilizados: A Exclusão Digital de Estudantes Indígenas no Ensino Superior Durante a Pandemia da COVID-19 e no Pós-Crise Pandêmica

Disconnected and Invisibilized: The Digital Exclusion of Indigenous Students in Higher Education During the COVID-19 Pandemic and in the Post-Crisis Period

Joana D'Arc Alves Paes Andrade

Jocyléia Santana dos Santos

Gustavo Kanōkrã Xerente

11

281

Pescadores e Pescadoras Tradicionais de Tocantinópolis (TO) e sua Luta pelo Território

Traditional Fishermen and Fisherwomen of Tocantinópolis (TO) and Their Struggle for Territory

Reginaldo Soares Fernandes

Rejane Cleide Medeiros de Almeida

Kênia Gonçalves Costa

12

309

Agrovila chaperó e a ressignificação nociva

Agrovila chaperó and the harmful resignification

Carlos Alberto Sarmento do Nascimento

Diná Andrade Lima Ramos

Lucimar Ferraz de Andrade Macedo

João Eduardo Branco de Melo

13

345

Contaçon de histórias no quilombo: das raízes às folhas do Umbuzeiro

Storytelling in the Quilombo: the roots to the leaves of the Umbuzeiro

Saulo Luders Fernandes

Beatriz Amorim Neri

Carolina Ventura Cavalcante Barbosa

Daniella Vieira de Almeida

Luana Cláudia Ferreira Magalhães

Marina Geraldi

Ranielli Oliveira Barbosa

14

371

Biodiversidade Econômica e Inovaçon no Cerrado do Sudeste do Tocantins da Comunidade Tradicional da Pontinha

Economic Biodiversity and Innovation in the Cerrado of Southeastern Tocantins in the Traditional Community of Pontinha

Gabriel Machado Santos

Maria Regina Teixeira da Rocha

Francisco Gilson Reboças Pôrto Júnior

Marcos Antonio Dozza

15

387

Diálogos entre as dimensões socioambientais e as entidades caboclos: da encantaria até a Academia (Teses e Dissertações da CAPES)

Dialogues Between Socio-Environmental Dimensions and Caboclo Entities: From Enchantment to Academia (CAPES Theses and Dissertations)

Laura del Pilar Jiménez Sánchez

Marcelo Aranda Stortti

Índice remissivo por assuntos e temas deste volume

409

Índice remissivo por assuntos e temas de toda a série de livros (coletâneas de capítulos) da REDECT

411

PREFÁCIO

Alexandre de Castro Campos

A Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais – RedeCT, mantida pelo Instituto de Pesquisas Amazônicas e de Povos Tradicionais (criado em 02 de setembro de 2002), apresenta ao público o volume 14 da Série *Estudos sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais*, publicada de forma ininterrupta desde 2018. Esta série nasce do compromisso institucional de promover, de forma sistemática, a produção e a difusão científica sobre povos originários e comunidades tradicionais, articulando pesquisas, experiências de extensão universitária, diálogos interculturais e iniciativas de proteção territorial, sociocultural e ambiental em diversas regiões do Brasil.

O presente volume, intitulado *Povos Originários e Comunidades Tradicionais: Trabalhos de Pesquisa e de Extensão Universitária*, é resultado direto da colaboração entre pesquisadores filiados à RedeCT e integrantes do Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social (GEDGS), sediado no campus da UNESP Bauru. Essa articulação institucional reforça o caráter colaborativo, interdisciplinar e interinstitucional que fundamenta tanto a Rede quanto a Série. Ao reunir diferentes grupos de pesquisa, centros de estudo, laboratórios e iniciativas de extensão, este volume reafirma a importância de construir redes de conhecimento capazes de dialogar com a realidade complexa e plural dos territórios tradicionais no Brasil.

O esforço aqui apresentado reflete o compromisso conjunto da RedeCT e do GEDGS com a promoção de práticas acadêmicas que

reconheçam o protagonismo dos povos e comunidades tradicionais na produção de conhecimentos, na preservação de ecossistemas e na manutenção de modos de vida que constituem patrimônio sociocultural e ambiental do país. As contribuições reunidas neste livro discutem, sob múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas, temas relacionados a territorialidade, governança comunitária, gestão ambiental, educação intercultural, direitos coletivos, salvaguarda de saberes tradicionais, políticas públicas e desafios contemporâneos enfrentados por essas populações.

Cada capítulo integra e fortalece o propósito maior da série: oferecer ao público acadêmico, institucional e social um panorama atualizado sobre pesquisas e práticas de extensão universitária que dialogam com as demandas e reivindicações dos povos originários e das comunidades tradicionais. Ao longo destes anos, a *Série Estudos sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais* tem se consolidado como um repositório qualificado e plural de estudos que, além de documentar experiências e debates, busca fomentar práticas inovadoras de cooperação entre universidade, sociedade civil, instituições públicas e organizações comunitárias.

A diversidade temática contemplada nesta edição evidencia a amplitude de desafios que atravessam os territórios tradicionais no contexto atual, os textos aqui reunidos analisam realidades que vão da Amazônia ao Cerrado, do Pantanal ao Semiárido, do litoral aos interiores rurais, abrangendo povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, povos de terreiro e outras comunidades tradicionais. Tal abrangência territorial e sociocultural reafirma a necessidade de pesquisas que reconheçam a pluralidade e as especificidades das formas de organização social, dos sistemas de conhecimento e das estratégias de resistência dessas populações.

Este volume destaca, também, a relevância da extensão universitária como instrumento de fortalecimento de vínculos institucionais com as comunidades, contribuindo para processos formativos que extrapolam os limites da academia e promovem a troca efetiva de saberes. A presença de relatos de experiências, estudos de caso e análises participativas revela o compromisso dos autores e autoras com metodologias éticas, sensíveis e dialógicas, que valorizam a escuta, o respeito e a corresponsabilidade na produção do conhecimento.

Ao publicar mais um volume desta série, a RedeCT e o Instituto de Pesquisas Amazônicas e de Povos Tradicionais reafirmam sua missão de incentivar iniciativas científicas e extensionistas comprometidas com a justiça social, a proteção da sociobiodiversidade e o reconhecimento dos direitos coletivos. Da mesma forma, a parceria institucional com o GEDGS/UNESP reforça a importância de ampliar espaços de cooperação acadêmica que fortaleçam políticas, pesquisas e ações orientadas ao desenvolvimento territorial justo, participativo e sustentável.

Esperamos que a leitura desta obra inspire reflexões aprofundadas e diálogos responsáveis sobre temas que se tornam cada vez mais urgentes no cenário contemporâneo, que cada capítulo contribua para ampliar a compreensão sobre a importância dos povos originários e das comunidades tradicionais na construção de um Brasil plural, democrático e ambientalmente sustentável. Desejamos, portanto, aos leitores e leitoras, uma leitura atenta, sensível e comprometida, capaz de fortalecer a valorização desses conhecimentos, práticas e modos de vida que são fundamentais para os desafios presentes e futuros.

1

EDUCAÇÃO DIFERENCIADA E DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR: ESTRATÉGIAS PARA UMA AÇÃO EM REDE

DIFFERENTIATED EDUCATION AND DIVERSITY IN HIGHER EDUCATION: STRATEGIES FOR NETWORK ACTION

*Carina Catiana Foppa*¹

*Carla Giovana Souza Rocha*²

*Francilene de Aguiar Parente*³

*Sullivan Ferreira de Souza*⁴

1. Introdução

Este capítulo apresenta um panorama das estratégias articuladas pelo grupo de trabalho do Eixo Temático Permanente (ETP) “Educação Diferenciada e Diversidade no Ensino Superior”, associado à Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais (RedeCT). O grupo de trabalho foi constituído como uma das estratégias da parceria interinstitucional entre a Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), e reúne pesquisadoras de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES).

A proposta foi concretizada pela primeira vez no II Congresso Científico Internacional da Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais, em 2021, com o objetivo

¹ Doutora, professora da UFPR, e-mail: ccfoppa@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/0150061207696674>; <https://orcid.org/0000-0001-8338-9282>

² Doutora, professora da UFPA, e-mail: crocha@ufpa.br; <http://lattes.cnpq.br/6995325935325969>; <https://orcid.org/0000-0002-7066-0480>

³ Doutora, professora da UFPA; e-mail: faparente@ufpa.br; <http://lattes.cnpq.br/9404017739145648>; <https://orcid.org/0000-0003-2740-9343>

⁴ Doutor, professor da UFPA; e-mail: sullivan_ferreira@ufpa.br; <http://lattes.cnpq.br/6453501332505435>; <https://orcid.org/0000-0003-3391-0265>

de reunir experiências associadas ao ensino, pesquisa e extensão, no âmbito da graduação e/ou pós-graduação, comprometidas com o diálogo intercultural, a valorização das onto-epistemologias das populações tradicionais de diferentes pertencas territoriais e étnico-raciais, refletir sobre os desafios ainda inerentes ao acesso e permanência desses grupos na Universidade, bem como valorizar as experiências em curso desenvolvidas em diferentes contextos do Brasil e exterior.

Após a implementação da Lei 12.711/2012 (Brasil, 2012), que instituiu a política de cotas nas universidades federais, o acesso ao Ensino Superior de estudantes indígenas, quilombolas e população negra tem aumentado consideravelmente. Segundo o Censo do IBGE (2022), no caso dos estudantes indígenas, houve um aumento de matrículas no Ensino Superior de 374% entre os anos de 2011 a 2021. Entretanto, para alguns grupos, ou a qualificação deste retrato, a partir de indicadores qualitativos, ainda são esparsas. No caso das comunidades quilombolas, o IBGE realizou pela primeira vez em 2022 o censo da população quilombola, mas as informações sobre a presença desses grupos no Ensino Superior ainda não foram disponibilizadas. Sobre as comunidades tradicionais, o retrato ainda é mais impreciso, já que não se tem um panorama mais sistemático que incluía a diversidade de pertencas territoriais e étnico-raciais desses grupos e os desafios por eles enfrentados no âmbito educacional.

Embora se reconheçam os avanços, fica também evidenciado os problemas associados à educação básica que se relacionam diretamente às condições de acesso desses grupos no Ensino Superior. Os dados do IBGE (2022) mostram que a faixa etária de pessoas com 25 anos ou mais sem instrução e com ensino fundamental incompleto para população de cor/raça preta é de 40,5% e parda 40,1%, quando para população de

cor/raça branca, da mesma faixa etária, com ensino fundamental incompleto é de 29,2%. Para os indígenas, na mesma faixa etária, apenas 8,6% têm nível superior completo, enquanto mais da metade (51,8%) não têm instrução ou possuem apenas ensino fundamental incompleto.

Ao reconhecer a diversidade étnico-racial e os diferentes contextos territoriais nas diferentes regiões do Brasil, quilombolas, indígenas e as comunidades tradicionais que se auto reconhecem a partir de diferentes identidades, enfrentam desafios em suas trajetórias educacionais, da Educação Básica ao Ensino Superior. Alguns desafios ainda que apresentem particularidades para cada grupo social, muitos são compartilhados, contornados por eixos que dificultam o acesso e a permanência desses no Ensino Superior, como os materiais (moradia, alimentação, bolsas, etc.), simbólicos e curriculares (Luciano, 2006; Paz, 2013; Lopes, 2014; Bergamaschi *et al.*, 2018). Considerar esses aspectos é um dos objetivos do Grupo de Trabalho que se compromete no contexto da RedeCT em transversalizar a pauta educacional às lutas territoriais de povos e comunidades tradicionais e desestabilizar as estruturas que sustentam as desigualdades raciais e sociais no âmbito educacional.

Com base nisso, apresentamos reflexões sobre a experiência de aprendizado colaborativo entre instituições para avaliação e fortalecimento das Políticas Afirmativas voltadas para povos e comunidades tradicionais e para (re)pensar as perspectivas de Educação Diferenciada no Ensino Superior (graduação e pós-graduação) com protagonismo dos grupos, e fortalecer a educação voltada para as relações étnico-raciais. Para tanto, o capítulo está organizado em 3 seções. Na primeira, apresentamos um panorama das conquistas sobre Educação Diferenciada e os entraves ainda presentes para pensar o acesso e a permanência dos povos e comunidades tradicionais no Ensino Superior. Na sequência, ao registrar o processo de cooperação

interinstitucional, focamos em apresentar uma análise das submissões associadas ao ETP nas edições do II, IV e V Congresso Internacional da Rede CT. Por fim, ao problematizar a experiência, delineamos perspectivas futuras de fortalecimento de uma ação em rede comprometida com as demandas das populações tradicionais.

2. A educação diferenciada e a diversidade no ensino superior

Para tratar da educação diferenciada associada aos povos e comunidades tradicionais no Brasil, partimos da conceituação de Povos e Comunidades Tradicionais recepcionada no Decreto 6.040/2006 (Brasil, 2006) e ao direito de autodeterminação previsto na OIT 169, o que nos coloca um imenso desafio: considerar a diversidade de 305 povos indígenas (FUNAI, 2022), cerca de 6.300 comunidades quilombolas (IBGE, 2020), as inúmeras comunidades tradicionais, das quais já existem 28 segmentos reconhecidos pelo Estado Brasileiro⁵, distribuídos em diferentes biomas nas cinco regiões político-administrativas do país.

A luta dos povos originários nos últimos 525 anos contornou conquistas importantes em se tratando dos direitos educacionais à educação diferenciada, hoje concretizadas na Constituição Federal (Brasil, 1988 - Artigos 231 e 232) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996). Elas são fruto das lutas dos movimentos indígenas e asseguram aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos de aprendizagem no ensino fundamental e médio (Brasil, 1996 - art. 32, § 3º e art. 35, § 3º), bem como estabelece objetivos atrelados à oferta de educação escolar bilíngue e intercultural em programas integrados de ensino e pesquisa

⁵ <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/povos-e-comunidades-tradicionais>

(Brasil, 1996 - art. 78) e o desenvolvimento de currículos, programas e material didático específicos (Brasil, 1996 - art.79).

As alterações da LDB promulgadas pelas Leis 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 (Brasil, 2003, 2008) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", respectivamente, também desenham conquistas importantes, e colocam em evidência a urgência de que os cursos de licenciatura se qualifiquem para considerar essas perspectivas.

As lutas dos movimentos sociais e das organizações dos povos e comunidades tradicionais e inserção desses coletivos em comissões consultivas e deliberativas no Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário levaram o Governo Federal a implementar e fortalecer uma série de políticas públicas voltadas para povos e comunidades tradicionais.

Podemos destacar a seguir a) Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq), b) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor Equidade visa formar professores que atuam na educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos, c) Programa Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), d) Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), e) Programa Educação Inclusiva (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI) entre outros programas e ações.

De tal modo, a educação diferenciada no contexto de povos e comunidades tradicionais deve estar permanentemente atrelada e pensada com esses grupos, entrelaçadas às lutas e aos seus contextos

territoriais. De acordo com a pesquisadora Alcione Meneses (2024), a educação diferenciada refere-se a um:

movimento ou projeto político posto em curso por povos e comunidades tradicionais, fundamentado no princípio de interculturalidade, visando à apropriação de conhecimentos e à construção de habilidades pela aquisição da cultura escolar e científica como estratégia para fortalecer ou construir o protagonismo e pertencimentos étnico-políticos de indígenas, camponeses, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas (Meneses, 2024, p.4).

Nessa práxis de fazer *com* e não fazer *sobre* os povos e comunidades tradicionais, em processos de escuta ativa e permanente desses grupos sociais, são experienciadas alterações nas formas hegemônicas de construção do conhecimento, ao mesmo tempo que é possível avaliar com maior precisão as políticas públicas, cujas expressões das colonialidades do saber, do ser, do poder e da natureza do sistema mundo moderno/colonial ainda são evidentes (Quijano, 2005; Alimonda, 2011).

A consolidação de abordagens e pedagogias alinhadas aos debates no interior dos movimentos sociais é evidente, como visto em inúmeros cursos de graduação orientados pela Pedagogia da Alternância, operacionalizados em diversos cursos, como a Educação do Campo, o Curso de Etnodesenvolvimento (Baniwa, 2013; Oliveira e Beltrão, 2015; Oliveira, Parente, Domingues, 2017) e inúmeros cursos de Pedagogia Intercultural em crescente ascensão em todo o Brasil.

No que diz respeito ao acesso diferenciado, o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná (Amaral, Fraga e Rodrigues, 2016) demarca experiência no contexto sul do Brasil, com seleção específica para indígenas nas Universidades estaduais e federal do Estado do Paraná. No contexto da UFPR tem sido evidenciada a presença de estudantes indígenas de diferentes povos de todo o Brasil, especialmente da região norte do Brasil.

3. Aprendizado colaborativo no espaço da Rede CT

A formação do Eixo Temático Permanente “Estudos sobre educação diferenciada e diversidade no ensino superior” iniciou em 2021, no II Congresso Científico Internacional da RedeCT, que congregou pesquisadores da Universidade Federal do Pará (dos Programas de Pós-graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC, Agriculturas Amazônicas - PPGAA, e docentes do hoje existente Programa de Pós-graduação em Estudos em Etnodiversidade - PPGETNO), da Universidade Federal do Paraná (Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento -PPGMade), da Universidade Estadual do Pará (Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Indígena - PPGEEI) e da Universidade de Brasília (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais -MESPT). O 2º Congresso ocorreu totalmente online devido à pandemia da Covid-19.

No II Congresso da RedeCT, o nome do GT-10 era “Interculturalidade e territórios de saberes nos programas de pós-graduação” e teve como objetivos: refletir sobre os processos de diálogo intercultural nos programas de pós-graduação, a partir das experiências institucionais dos pesquisadores e com os povos originários, quilombolas e comunidades tradicionais, promover a ação colaborativa e articulação interinstitucional entre os programas de pós-graduação, repensar a universidade e seus programas de pós-graduação como territórios de produção de saberes e da diversidade, a partir da inclusão de povos e comunidades tradicionais, e analisar as condições e propostas para inclusão, acesso e permanência, dos estudantes nos programas.

No IV Congresso, em 2023, submetemos o GT-08 intitulado “Educação diferenciada e diversidade no ensino superior: construção de territórios de saberes”. Essa edição do Congresso foi realizada com atividades presenciais e remotas, sendo que todos os GTs foram remotos. As atividades presenciais ocorreram em Belém do Pará, na Universidade da Amazônia (UNAMA). Os componentes do GT eram pesquisadores da Universidade Federal do Pará (Faculdade de Etnodiversidade - Programa de Pós-graduação em Estudos em Etnodiversidade, e do Instituto de Ciências Jurídicas) e da Universidade Federal do Paraná (PPGMade).

Nesse último formato, o GT passou a ter como objetivos:

- a. refletir sobre os processos de diálogo intercultural nos programas de pós-graduação a partir das experiências institucionais, dos pesquisadores e com os povos originários, quilombolas e comunidades tradicionais;
- b. promover a ação colaborativa e articulação interinstitucional entre os programas de pós-graduação;
- c. repensar a universidade e seus programas de pós-graduação como territórios de produção de saberes e da diversidade a partir da inclusão de povos e comunidades tradicionais;
- d. analisar as condições e propostas para inclusão, acesso e permanência, dos estudantes nos programas.

Após 2023, a Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais começa a instituir os grupos de trabalho como Eixo Temático Permanente (ETP), e ampliamos novamente o foco para graduação e pós-graduação, objetivando refletir sobre os processos de diálogo intercultural em cursos de graduação e/ou pós-graduação que envolvem pesquisadores/as, povos originários, camponeses, quilombolas, comunidades tradicionais, enquanto espaços e sujeitos que mobilizam a construção de conhecimentos e troca de

saberes, os desafios enfrentados e os avanços institucionais e epistemológicos dessas experiências. Foram priorizados os trabalhos que relataram experiências associadas ao acesso e permanência de comunidades tradicionais no ensino superior, suas relações com a educação básica e que problematizaram as dimensões curriculares, políticas e territoriais decorrentes.

Já o V Congresso ocorreu em 2024, na UNESP-Campus de Bauru, também no formato híbrido. Para esse Congresso, o grupo de trabalho foi instituído oficialmente como Eixo Temático Permanente 20 - Estudos sobre educação diferenciada e diversidade no ensino superior da Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais e apresentou o maior número de submissões desde a primeira proposta em 2021.

3.1 Um panorama das produções apresentadas

No primeiro GT (Quadro 1), em 2021, os trabalhos aprovados trouxeram contribuições epistemológicas e de metodologias adotadas no Programa de Pós-graduação Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMade/UFPR), de experiências em disciplinas, e da proposta em construção, na ocasião, do Programa de pós-graduação em Estudos em Etnodiversidade (UFPA). Um dos artigos fez a interrelação entre auto etnografias e as vivências das estudantes para evidenciar os marcadores sociais que perpassam a vida de negras e negros no Brasil, bem como, os processos de racismo ambiental, as questões de gênero e outras experiências socioambientais de determinados grupos étnico-raciais. Outro artigo foi um memorial coletivo que apresentou o processo metodológico de ensino-aprendizagem vivenciado na disciplina de Socioambientalismo e Interculturalidade do PPGMade, trazendo uma

trajetória reflexiva das autoras, apresentando a metodologia problematizadora e de estudos por meio de grupos autogeridos como ferramentas para construção de conhecimentos interdisciplinares. O terceiro artigo apresentou o processo de construção e concepção do Programa de Pós-graduação em Estudos em Etnodiversidade, que discute as ideias centrais do percurso formativo e as bases epistemológicas do mestrado. O artigo destacou que o diálogo intercultural, na perspectiva dos interconhecimentos, implica reconhecimento, uma ruptura aos procedimentos uniformes, requer metodologias diversificadas, currículo flexível e espaços permanentes de avaliação e discussões epistemológicas.

Em 2023, os oito trabalhos apresentados no âmbito do GT 08 envolveram experiências associadas à educação básica e sua relação com a graduação e na pós-graduação. As produções acadêmicas apresentadas partiram de diferentes contextos: interior da Amazônia, Piauí, Rondônia e Mato Grosso do Sul, e envolveram relatos sobre a realidade de diferentes grupos: ribeirinhos, indígenas e beiradeiros. Um dos artigos expôs os desafios para implantação do mestrado em Estudos em Etnodiversidade voltado para povos e comunidades tradicionais e, outro, problematiza as concepções que orientam o trabalho pedagógico no curso de graduação em Etnodesenvolvimento da Universidade Federal do Pará e a relação com as comunidades de pertença dos estudantes por meio dos processos de diálogo para elaboração de planos de ações comunitários. Dois artigos relataram as trajetórias educacionais de sujeitos pertencentes às comunidades tradicionais (caboclos marajoara e beiradeira) até chegar na universidade, dos quais se pode aprofundar as situações enfrentadas a partir de relatos auto etnográficos em potencial. Por fim, outros artigos trazem contribuições para pensar o currículo e as estratégias didático-pedagógicas que

garantam o protagonismo e reflexões sobre os contextos de luta da população negra e indígena.

Em 2024, dos 13 trabalhos aprovados, três expõem as trajetórias de vida de camponesas e quilombolas de estudantes que estão no curso de mestrado, trazendo algumas reflexões que têm conduzido a definição das temáticas de pesquisa-ação no Programa de Pós-graduação em Estudos em Etnodiversidade, como a reflexão sobre as condições de acesso e permanência das mulheres quilombolas na universidade. Dois trabalhos trazem a experiência do curso de graduação em Etnodesenvolvimento, com a discussão sobre etnografias dos egressos e as experiências dos estágios dos etnoeducadores. Também se destaca os estudos sobre as dificuldades para permanência no ensino superior de indígenas e quilombolas que não têm condições de moradia, de recursos e de adequação pedagógica e curricular para inclusão efetiva nas suas trajetórias acadêmicas.

Quadro 1: Panorama das produções acadêmicas reunidas pelo ETP 20 da RedeCT.

Edições do Congresso	Trabalhos Aprovados
II Congresso Internacional da Rede CT (2021) GT 10 - Interculturalidade e territórios de saberes nos programas de pós-graduação	Carla Giovana Souza Rocha, Gustavo Goulart Moreira Moura e Carina Catiana Foppa. Mestrado em Estudos em Etnodiversidade: proposta de percurso formativo Gisele Horokoski, Juliana Greco Yamaoka, Karini Scarpari, Luciana Martins; Carina C. Foppa, Carolina dos Anjos de Borba. Trajetória reflexiva a partir de metodologia problematizadora e estudo autodirigido. Debora Evellyn Olimpio, Sanciaray Rosa, Fabiane Moreira; Glauber Gomes; Carina Catiana Foppa, Carolina Anjos de Borba. Encruzilhadas do sul.
IV Congresso Internacional da Rede CT (2023)	Yamil Doumet Chilán, Rogério Vicente Ferreira, Marta Coelho Acosta Doumet. Educação universitária intercultural e políticas inclusivas para os povos indígenas na América do Sul.

<p>GT 08 - Educação diferenciada e diversidade no ensino superior: construção de territórios de saberes</p>	<p>Carina Catiana Foppa, Carla Giovana Souza Rocha, Marcos Marques Formigosa, Sulivan Ferreira de Souza. Desafios para implantação do mestrado em Etnodiversidade voltado para povos e comunidades tradicionais no interior da Amazônia, Pará, Brasil.</p> <p>Gilfran dos Anjos Ramos. Trajetória educacional de um estudante Ribeirinho Caboclo Marajoara.</p> <p>Eurideci Dutra Alves. A conquista de uma beiradeira na educação.</p> <p>Francine Nascimento Abreu, Elvis Gomes Marques Filho. A participação didático-pedagógica de professoras negras no curso de filosofia da Universidade Estadual do Piauí.</p> <p>Eloah Fontinele de Alcântara Carvalho, Gabrielle Evaristo Tacana, Marques Pereira Silva de Aquino, Vanessa Inuma Braga. Aprendizagem no Ensino Superior: relatos de alunos indígenas na Universidade Federal de Rondônia – região amazônica.</p> <p>Aparecida de Sousa dos Santos e Heitor Queiroz de Medeiros. Abordagens de Educação Ambiental nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelos professores Terena da Aldeia Lagoinha no Município de Aquidauana-MS.</p> <p>Almires Martins Machado, Carina Catiana Foppa, Jefferson Cicero de Mesquita Soares, Tamires da Silva Lima, Vinícius Chaves Alves, Larissa Eloi Castro Santos, Elvis Gomes Marques Filho, Alsidéa Lice de Carvalho Jennings Pereira e Arthur de Oliveira Souza. Filme Terra Vermelha: desconstrução ou reafirmação de estereótipos?</p>
<p>V Congresso Internacional da Rede CT (2024)</p> <p>Eixo Temático Permanente 20 - Estudos sobre educação diferenciada e diversidade no ensino superior</p>	<p>Joelma Boaventura Da Silva. A educação superior indígena como mecanismo de alcance do Objetivo Desenvolvimento Sustentável N° 20.</p> <p>Erica Vicente Onofre e Carina Catiana Foppa. Lugares de presenças e ausências da educação diferenciada em territórios de povos e comunidades tradicionais no litoral do Paraná, Brasil</p> <p>Daniel Slomp da Cunha Pereira, Giovane Aparecido de Jesus, João Fernando Leite Antelo, José Pedro Silva Fernandes, Carina Catiana Foppa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os retrocessos para educação ambiental e as lutas das populações tradicionais.</p> <p>Claudeilton Sousa da Silva, Carla Giovana Souza Rocha. Trajetória de vida de um camponês no ensino superior: pensar a educação e a agricultura como demandas de pesquisa na graduação e pós-graduação.</p> <p>Sulivan Souza, Isabelle da Silva Ramos. A formação de etnoeducadores/as da região do Xingu: mapeamento de teses,</p>

	<p>dissertações, artigos e editais de concurso sobre etnodesenvolvimento.</p> <p>Ailton da Conceição Silva. Trajetória e desafios na caminhada acadêmica de comunidades quilombolas.</p> <p>Sullivan Souza, Tamires da Silva Ribeiro. A Formação de Etnoeducadores (as) e o Estágio Supervisionado: uma cartografia dos etnosaberes dos estudantes do Curso de Etnodesenvolvimento.</p> <p>Louise Rodrigues Campos, Silas Santos de Brito, Bianca Alves Costa, Sullivan Souza. Extensão Universitária, Territórios Amazônicos e Práticas Etnoeducacionais com Comunidades Tradicionais.</p> <p>Amanda Pereira da Silva Azinari. Narrativas sobre o curso de Licenciatura en Educación Indígena da Universidad Pedagógica Nacional da Cidade do México.</p> <p>Izabel Castanha Gil, Victor Hugo Silva Souza. Projeto Nossa Gente, um novo olhar para o mesmo lugar: identificação dos inauguradores do gentílico local dos municípios da Nova Alta Paulista.</p> <p>Edson Kayapo, Rayannie Mendes de Oliveira. O uso da tecnologia para o acesso e permanência de discentes indígenas na universidade: um olhar para o Programa Proetnos da Universidade Estadual do Maranhão – Campus Barra do Corda.</p> <p>Adriana Luz Lima Barros. Culturas Políticas Inclusivas Para a Promoção da Inclusão na Escola Luzia Tavares Práticas e Representações de Docentes.</p> <p>Milene Ferreira, Sullivan Ferreira de Souza. As produções sobre as mulheres quilombolas na educação superior: uma análise de artigos, dissertações e teses.</p>
--	---

Fonte: Autores

Nas três edições do ETP foi possível garantir um espaço de escuta e reflexão sobre diferentes perspectivas vivenciadas por grupos/sujeitos de diferentes regiões do país. Os 24 trabalhos reunidos nas três edições do Congresso da RedeCT nos possibilitam avaliar alguns eixos principais de debate em torno da Educação Diferenciada e Diversidade no Ensino Superior:

- a. Relatos de experiências de pesquisadores(as) oriundos de povos e comunidades tradicionais que remontam, a partir de perspectivas auto-

etnográficas, os desafios e conquistas nos seus processos formativos desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

- b. Elaboração de Projetos de investigação, ensino e extensão pautados pelas perspectivas e demandas socioculturais, econômicas, educacionais e políticas das comunidades tradicionais.
- c. Estudos, planos e ações para promoção de uma formação intercultural de professoras(es) da Educação Básica, oriundos, ou que atuam, nos territórios tradicionais.
- d. Avaliação crítica e permanente das políticas públicas de Ação Afirmativa e a necessidade da presença dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais na elaboração, execução e nas instâncias decisórias das políticas públicas.

Os eixos foram formados a partir dessa interlocução entre pesquisadoras(es) de diferentes localidades do país, de diversas comunidades tradicionais, e várias instituições de ensino e grupos de pesquisa. As reflexões apontam para o fortalecimento, na educação superior, de práticas interculturais, antirracistas e inclusivas. Práticas que envolvam todos os setores e esferas da Universidade, isto é, a perspectiva da educação diferenciada necessita estar presente no âmbito administrativo das reitorias e pró-reitorias, nos conselhos e colegiados deliberativos, nas instâncias de gestão orçamentária e no processo de elaboração dos projetos pedagógicos e curriculares dos cursos de graduação.

4. Perspectivas atuais e futuras

Os encontros do ETP 20 sinalizam que a presença indígena, quilombola, ribeirinha e de outros coletivos de povos e comunidades tradicionais nas universidades vem produzindo alterações normativas, rupturas epistemológicas e pedagógicas, tensões políticas e econômicas na estrutura ainda moderna/colonial das instituições de ensino superior.

Evidente que esses avanços ainda são insuficientes e marginais, carregados de contradições que se manifestam desde as exigências metodológicas e normativas para produzir conhecimento acadêmico.

Um exemplo que pode ser destacado na UFPA são as próprias políticas de assistência estudantil, que passaram por uma série de transformações internas para acolher o máximo possível de estudantes oriundos de povos e comunidades tradicionais, criando, por exemplo, bolsas específicas para atender as demandas desses coletivos de pertença, com editais específicos e diferenciados. Ano a ano, na medida em que povos e comunidades tradicionais de diferentes pertencimentos e territórios acessam o ensino superior na instituição, forçam-na a rever suas regras para o alcance desses sujeitos que demandam a permanência. Os enfrentamentos têm sido tão notórios para a permanência de povos e comunidades tradicionais na instituição que, em 17 de dezembro de 2024, a assistência estudantil, na última gestão a assumir a UFPA, transformou a Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) em uma Pró-reitoria, sendo a Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAES).

No âmbito da pós-graduação, a Faculdade de Etnodiversidade assume seu compromisso institucional com o fortalecimento das ações afirmativas ao conduzir um programa de mestrado com 80% das vagas voltadas para as populações tradicionais e 20% para pessoas que atuam com estas comunidades (PPGETno)⁶. No contexto do Sul do Brasil, o PPGMade (UFPR)⁷, programa existente desde 2023, implementa em 2021 a reserva de 50% das vagas para população negra, população tradicional, refugiados e população trans. No caso das candidaturas oriundas de

⁶ <https://ppgetno.propesp.ufpa.br/index.php/br/>

⁷ <https://www.prppg.ufpr.br/site/ppgmade/pb/>

populações tradicionais há recepção de acesso diferenciado no Edital de Seleção, com a inclusão de bibliografias específicas para os grupos autodeclarados, o que dialoga diretamente com os debates em torno do direito à Educação Diferenciada desses grupos sociais. No contexto da permanência, há a definição de critérios para a distribuição de bolsas que considerem não somente indicadores meritocráticos, mas também aqueles relacionados às dimensões étnico-raciais, de gênero e classe social. No componente curricular, a proposta de construção interdisciplinar da pesquisa tem avançado em garantir o protagonismo desses grupos na formulação coletiva dos projetos de pesquisa, a inclusão de bibliografias que considerem o contexto histórico desses grupos.

A partir desse panorama, a ação em rede tem permitido a troca de experiências para fortalecer as práticas exitosas e avaliar criteriosamente estratégias de alteração dos desafios ainda presentes para garantir o acesso e a permanência das populações tradicionais no Ensino Superior. Um aprender-fazendo entre grupos, pesquisadores, movimentos sociais. Dentre as estratégias dos componentes e instituições que compõem o ETP, temos a articulação entre programas de pós-graduação e projetos de pesquisa e extensão que abrangem as temáticas do grupo.

Destaca-se, nesse sentido, o projeto “Políticas de Ação Afirmativa no ensino superior na Amazônia Paraense em diálogo com o Sul do Brasil: desafios para uma formação intercultural” aprovado no Programa PDPG-AFIRMATIVAS - Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG), que objetiva contribuir com a avaliação e fortalecimento das Políticas de Ação Afirmativa associadas aos povos e comunidades tradicionais amazônicas, a partir das experiências de educação intercultural crítica e do diálogo permanente com os movimentos sociais, no eixo Norte-Sul do Brasil. Trata-se de um projeto

que congrega a Universidade Federal do Pará por meio do Programa de Pós-graduação em Estudos em Etnodiversidade (PPGETno), iniciado em julho de 2024, e o Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná, que tem contribuído para construção e execução do PPGETno.

Esse projeto financiado pelo MEC/CAPES busca contribuir com o fortalecimento das Políticas Afirmativas (PAs) de acesso e permanência no ensino superior por parte de povos e comunidades tradicionais no contexto amazônico para o enfrentamento do processo histórico de negação de direitos desses grupos sociais. No contexto da Transamazônica e Xingu, a Faculdade de Etnodiversidade (FACETNO/UFPA), nos últimos 15 anos, e a Faculdade de Etnodesenvolvimento que lhe antecedeu, tem desenvolvido processos dialógicos de ensino, pesquisa e extensão, comprometida com diferentes grupos étnico-raciais, entrelaçando a educação às dinâmicas territoriais amazônicas, em diálogo permanente com os movimentos sociais. As evidências acumuladas neste processo estruturaram aspectos para avaliação das políticas afirmativas, a partir dos sujeitos que protagonizam essas experiências nos Cursos de Graduação em Licenciatura em Etnodesenvolvimento e Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira, vinculados à Faculdade de Etnodiversidade, que tem estudantes e egressos dos territórios tradicionais de diferentes regiões do estado do Pará, desde o Sudoeste e Nordeste paraenses, região do Marajó até o Baixo Amazonas.

Essa geografia das experiências consolida avanços das ações em curso, evidenciando aspectos positivos para superar os paradigmas homogeneizantes e das hegemonias de poder em curso na universidade. Ao mesmo tempo, permite reunir elementos para uma avaliação institucional das limitações e incongruências ainda presentes para a

implementação das Políticas Afirmativas (PAs) para o alcance de uma justiça cognitiva e social. Esses avanços culminaram na proposição e aprovação do Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade (PPGETno/FACETNO).

O PPGETno é uma proposta inovadora, já que a reserva de vagas exclusivas para estes grupos é vista em um único programa de pós-graduação no país, o Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (UnB). Ao relacionar aportes socioantropológicos, territoriais e educacionais problematiza-se de que maneira as PAs garantem o fortalecimento dos projetos de vida de povos e comunidades tradicionais, suas estratégias de conservação da sociobiodiversidade, e reduzem as desigualdades educacionais no contexto amazônico.

A parceria formalizada pela Cooperação Técnica com a Universidade Federal do Paraná tem permitido evidenciar os processos de deslocamento de estudantes indígenas da região amazônica para o sul do Brasil, o que complexifica a implementação das PAs, pensadas no eixo norte-sul do Brasil. Essa proposta pretende, com o protagonismo dos povos e comunidades tradicionais: i) levantar bases legais e organizacionais das PAs, considerando os intercâmbios no eixo norte-sul e, com isso, ii) retratar as experiências exitosas e as incongruências no acesso e permanência de povos e comunidades tradicionais, para iii) aprofundar as perspectivas de formação intercultural e os resultados concretos nos projetos de vida dos egressos e suas comunidades.

Logo, o GT, enquanto Eixo Temático Permanente associado à RedeCT, se compromete em reunir experiências de diálogo intercultural, em cursos de graduação e pós-graduação, que envolvem pesquisadores/as, povos originários, camponeses, quilombolas e comunidades tradicionais. Enquanto um processo de reflexão-ação

permanente sobre essas experiências de diálogo intercultural, o GT reconhece esses grupos e sujeitos como coletivos que mobilizam a construção de conhecimentos e propõem formas para o diálogo de saberes, bem como pontuam de forma consistente os desafios enfrentados e os avanços institucionais e epistemológicos que ainda precisam ser alcançados.

Considerações finais

Reunir e sistematizar essas experiências do Eixo Temático Permanente sobre Educação diferenciada e diversidade no ensino superior, circunscritas à vasta realidade territorial e da diversidade do país, é um grande desafio esperançoso, no sentido do esperar Freireano. A visibilidade das experiências, contornadas pelas trajetórias de vida marcadas por violações de direitos e violências materiais e simbólicas produzidas pelo racismo, desde a educação básica desses grupos sociais, nos movimentam para contribuir na consolidação dos avanços mais que urgentes e de proposições para as políticas públicas no âmbito educacional transversalizadas pelos componentes territoriais e étnico-raciais.

Referências

- ALIMONDA, Hector. **La naturaleza colonizada**: ecología política y minería en América Latina. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2011.
- AMARAL, Wagner Roberto do; FRAGA, Letícia; RODRIGUES, Isabel Cristina (orgs.). **Universidade para indígenas**: a experiência do Paraná. Coleção estudos afirmativos, Rio de Janeiro : FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. 184 p.
- BANIWA, Gersem. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**. jan 2013.

Disponível em: https://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcaderno_pensamentocritico.pdf. Acesso em 30 de abril de 2025.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; Doebber, Michele Barcelos; Brito, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 30 de abril de 2025.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 agosto. 2012.

FUNAI. **Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias>, consulta em 25 de abril de 2025.

IBGE. **Censo 2022**: proporção da população com nível superior completo aumenta de 6,8% em 2000 para 18,4% em 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42742-censo-2022->

proporcao-da-populacao-com-nivel-superior-completo-aumenta-de-6-8-em-2000-para-18-4-em-2022, consulta em 25 de abril de 2025.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf

LOPES, Mônica Lima. **Da aldeia para o espaço universitário na cidade**: as vivências dos estudantes indígenas da Universidade de Brasília. 2014. Monografia (Bacharelado em Saúde Coletiva) - Universidade de Brasília, Ceilândia-DF, 2014.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MENESES, Alcione Sousa. Quando a educação se torna uma necessidade para além de um direito universal: interface entre campo acadêmico e ação coletiva camponesa na constituição da Educação Diferenciada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290087, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290087>

OIT 169. Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5

OLIVEIRA, Assis da Costa; PARENTE, Francilene de Aguiar; DOMINGUES, William César Lopes. Pedagogia da Alternância e(m) Etnodesenvolvimento: realidade e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1545-1565, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe. **Etnodesenvolvimento & Universidade**: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais. Belém. Editora Santa Cruz, 2015.

PAZ, Ana América Magalhães Ávila. **Indianizar para descolonizar a universidade**: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

2

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E COLONIALIDADE: ENTRE A DOMESTICAÇÃO E A RESISTÊNCIA

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND COLONIALITY:
BETWEEN DOMESTICATION AND RESISTANCE

*Ana Maria de Farias Soares*¹

*Alceu Zoia*²

1 Introdução

Pensar a Educação Escolar Indígena (EEI) sob a perspectiva colonial envolve compreender tanto as questões epistemológicas, que traduzem modos específicos de fazer a Educação Escolar Indígena (EEI), quanto às concepções políticas enraizadas na identidade e nos processos de colonização. Esses legados mitigaram a autonomia e a emancipação das comunidades indígenas.

Partindo da problemática da influência da pedagogia jesuítica no processo de colonização, que impôs um modelo curricular homogêneo, privilegiando os costumes e a cultura eurocêntricos, percebemos que esse processo desvalorizou as línguas, culturas e saberes indígenas, resultando no esquecimento da língua e da identidade de diversas comunidades.

O estudo discute as diversas concepções do currículo jesuítico e a influência da Constituição Federal de 1988, que reconhece os direitos

¹ Mestranda em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), é professora da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

² Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2009), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2000), graduação em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1990). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso, atuando em diversos cursos e é professor do Programa de Pós-Graduação - PPGEDU/UNEMAT orientando na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade.

territoriais dos povos indígenas, seus costumes, crenças, tradições e línguas, valorizando as subjetividades culturais dos povos originários. Destaca-se a importância da singularidade cultural diante das políticas públicas hegemônicas. Além disso, busca-se contribuir para a análise das políticas públicas, com uma reflexão mais profunda sobre a Educação Escolar Indígena (EEI) nesse processo.

Objetivando compreender as políticas públicas e as relações que influenciam a vida e a identidade cultural das comunidades indígenas, destacando, sobretudo, a importância do diálogo entre essas políticas e as comunidades. Esse diálogo é essencial para a preservação da identidade indígena e para a garantia de uma educação específica, diferenciada, singular e de qualidade.

A partir de uma abordagem qualitativa, e revisão bibliográfica, este tem por objetivo problematiza os caminhos da colonialidade e destaca a relação de dominação entre colonizadores e povos indígenas no Brasil. Nesse contexto, a colonização do poder foi particularmente eficaz, especialmente por meio do modelo curricular da pedagogia jesuítica e da influência de diferentes formas de governo que atuaram no Brasil.

O estudo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e análise de documentos legislativos e fontes acadêmicas relacionadas à Educação Escolar Indígena. A pesquisa abrangeu três principais espaços de investigação: (1) o campo teórico, com ênfase nos fundamentos da educação indígena e da interculturalidade; (2) o campo legal, por meio do exame de legislações e diretrizes que regulamentam a Educação Escolar Indígena no Brasil; e (3) o campo sociocultural, ao considerar os aspectos culturais, econômicos e políticos envolvidos na construção da identidade dos povos indígenas. A discussão também enfatizou a importância do diálogo intercultural entre professores, pesquisadores

e comunidades indígenas, com o objetivo de compreender as dinâmicas e relações culturais que permeiam o contexto escolar indígena.

2- Os impactos da pedagogia jesuítica e do currículo eurocêntrico na negação das identidades indígenas no Brasil

Os portugueses não encontraram aqui uma terra de ninguém, completamente despovoada. Havia gente – havia os índios, que constituíram o primeiro grande fator do nosso desenvolvimento demográfico e econômico, inicial. [...] Parecem, os índios, uma espécie de matéria plástica que os portugueses utilizavam a bel-prazer – para emprenhar, quando mulheres, para escravizar, quando homens. Contudo, essa é uma das mistificações mais ridículas da nossa história (Fernandes, 2008, p.118).

O contexto histórico revela que, desde a chegada dos portugueses até os dias atuais, o processo de colonização causou diversos sofrimentos às comunidades indígenas, incluindo escravidão, guerras, doenças, massacres, etnocídios, genocídios, entre outros males.

Ao se aproximar da história da educação no Brasil desde a Colônia até a República, o que se percebe que a escola foi instrumento para os colonizadores que procuravam a “domesticação” dos povos indígenas, imposição e promoção da sua submissão, promovendo seu aniquilamento cultural e linguístico, negando suas identidades, integrando-os, negando os tributos étnicos e culturais dos povos em busca de uma idealizada “comunhão nacional” (Grupioni, 2004, p.2).

Esse processo de domesticação foi iniciado pelos portugueses e perpetuado pela população brasileira ao longo dos séculos, resultando no silenciamento das diversas línguas existentes no Brasil e na consequente perda de identidade.

Lander e Castro-Gómez (2005, p.173) destacam a imposição de civilização e cultura, e as resistências dos povos indígenas.

[...] a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabelece diferenças incomensuráveis entre colonizador e o colonizado. As noções de

“raça” e de “cultura” operam aqui como um dispositivo taxonômico que gera identidades opostas. O colonizado aparece assim como o “outro da razão”, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontinência são marcas “identitárias” do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador. Ambas as identidades se encontram em relação de exterioridade e se excluem mutuamente. A comunicação entre elas não pode dar-se no âmbito da cultura- pois seus códigos são impenetráveis -mas no âmbito da Realpolitik ditada pelo poder colonial. Uma política “justa” será aquela que, mediante a implementação de mecanismos jurídicos e disciplinares, tente civilizar o colonizado através de sua completa ocidentalização. (Castro Gómez in: Lander,2005, p.173)

Assim, com o contato com os colonizadores, as comunidades indígenas sofreram profundas modificações enfraquecendo sua cultura, suas matrizes cosmológicas, seus saberes que organizavam a dinâmica de sua vida tradicional.

Para Fausto (2013, p.45), os indígenas eram vistos pelos colonos como possibilidade de escravidão:

Uma delas, realizada pelos colonos segundo um frio cálculo econômico, consistiu na escravização pura e simples. A outra foi tentada pelas ordens religiosas, principalmente pelos jesuítas, por motivos que tinham muito a ver com suas concepções missionárias. Ela constituiu no esforço em transformar os índios, por meio do ensino, em ‘bons cristãos’, reunindo-os em pequenos povoados ou aldeias. Ser ‘bom cristão’ significava também adquirir hábitos de trabalho dos europeus, com o que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexíveis às necessidades da Colônia (Fausto, 2013, p.45).

Os saberes nativos, em contraposição às tentativas do colonizador, envolvem o sentido atribuído à civilização e à cultura, refletido no modelo de educação eurocêntrica, voltado para os valores, costumes, religião e a língua portuguesa. Esse modelo foi frequentemente imposto por meio de diversos mecanismos, incluindo a ação de padres não indígenas, resultando no etnocídio da cultura indígena.

Para Baniwa, (2006, p.146) “Desde a época da colonização, a leitura que se tinha e que foi estabelecida sobre a educação para os povos indígenas pautou-se nos parâmetros educacionais europeus o que promoveu a implantação de projetos para os povos indígenas como forma de cultura e civilização”.

Neste sentido Fernandes afirma que:

[...] "submeter" os indígenas equivalia a reduzi-los ao mais completo e abjeto estado de sujeição. Tomar-lhes as terras, fossem "aliados" ou "inimigos"; convertê-los à escravidão, para dispor ad libitum de suas pessoas, de suas coisas e de suas mulheres; tratá-los literalmente como seres sub-humanos e negociá-los (Fernandes, 1976, p. 83).

A influência da educação jesuítica, caracterizou os povos originários como desprovidos de alma, e sem nenhum conhecimento, como se fossem uma folha em branco. A partir daí deu início a missão de domesticar e catequizar os indígenas. Foi imposto um modelo curricular jesuítico, homogêneo e eurocêntrico, que resultou na perda da identidade cultural e linguística dos povos indígenas. Consequentemente, muitas línguas foram esquecidas, e os saberes ancestrais passaram a ser desvalorizados.

Durante o período colonial e em fases posteriores, foi implementado um programa de educação bilíngue, no qual os indígenas eram inicialmente alfabetizados em suas línguas maternas, enquanto começavam a aprender a língua portuguesa. Quando atingiam o domínio da língua portuguesa, o ensino passava a ser ministrado exclusivamente nesse idioma.

Essa metodologia, na qual a língua materna era utilizada como uma ponte para o domínio da língua nacional, é conhecida como bilinguismo de transição. Nesse modelo, a língua indígena servia para facilitar e até acelerar o processo de integração dos indígenas à cultura da sociedade

não indígena. No entanto, ao aprenderem o português e abandonarem suas línguas maternas, os indígenas eram, simultaneamente, forçados a deixar para trás seu modo de vida e sua identidade cultural diferenciada.

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os "doutores"(Gadotti, 2002, p.231).

A escola foi um dos principais ambientes utilizados para o extermínio da cultura indígena. Nela, foi proibido o uso da língua materna, impôs-se rigorosamente o monolinguismo e desconsideraram-se os saberes tradicionais indígenas. Além disso, perseguiu-se e proibiu-se culturas, tradições, ritos e cerimônias.

Baniwa (2006) descreve as metodologias educacionais tradicionais, incluíam o uso excessivo de memorização e repetição, além de recorrer à coação psicológica e à violência física como formas de oprimir e silenciar os povos indígenas, com o objetivo de descaracterizar seus conhecimentos e valores culturais.

Para Mundukuru, a oralidade é fundamental como forma de transmissão dos saberes ancestrais, sendo essencial que as novas gerações exercitem a memória para preservar esses ensinamentos.

A escrita é uma conquista recente para a maioria dos 305 povos indígenas que habitam nosso país desde tempos imemoriais. Detentores de um conhecimento ancestral apreendido pelos sons das palavras dos avós, estes povos sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas (Munduruku, 2018, p. 81).

Nesse contexto, tornou-se necessário controlar os povos indígenas, e, para isso, foi imposto um "modelo" específico de educação. Esse modelo não se limitava à rudimentar experiência "escolar" iniciada nos aldeamentos e colônias — instituições criadas com o claro propósito de submissão. Esse sistema educacional se materializava na imposição do modelo global ocidental, em detrimento das culturas indígenas.

Para Freire a função da escola está diretamente relacionada ao silenciamento de diversas línguas:

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixas sem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (Freire 2004, p.23).

O propósito era que os povos indígenas abandonassem o modelo tradicional de trabalho praticado em suas comunidades originárias e, por meio da adoção da cultura ocidental, transformassem seus hábitos, tornando-se dóceis e trabalhadores.

Desse modo, instruir, catequizar, civilizar e docilizar eram mecanismos compreendidos que coadunavam para tal propósito, pois “[...] Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 1996, p.44)

Diante do exposto, naturaliza-se as desigualdades educacionais por meio de um modelo curricular que, em sua prática pedagógica, utiliza o ensino da cultura europeia, com práticas homogeneizadoras e discriminadoras. Isso resulta em desigualdade e no silenciamento da língua e dos saberes ancestrais de diversas etnias.

A linguagem é, quase sempre, o meio mais importante através do qual os povos, constroem, modificam e transmitem suas culturas. É por meio do uso da linguagem que a maneira de viver de uma sociedade é expressa e passa, constantemente reavaliada, de uma geração para outra. Os modos específicos de usar a linguagem são, por isso, como documentos de identidades de um povo num determinado momento de história (Rcnei, 1998, p.113)

É importante valorizar a diversidade de línguas e culturas, considerando as variações sociolinguísticas de cada comunidade e as singularidades de cada povo. É necessário pensar em ações voltadas para a manutenção e vitalidade das línguas maternas, bem como para a preservação de suas culturas e saberes ancestrais.

O que ela pode ter de verdade? Qual seria a “chance” dos povos indígenas ou africanos de compartilhar as experiências históricas dos colonizadores e seus descendentes? O Brasil que resultou da longa elaboração da sociedade colonial não é um produto nem da atividade isolada nem da vontade exclusiva do branco privilegiado e dominante (Fernandes, 1972, p.14).

A sociedade brasileira é fruto da interação entre diferentes grupos étnico-raciais. A cultura nacional carrega fortes traços das tradições indígenas e africanas. No processo de colonização, esses povos vivenciaram intensas situações de dominação e exploração: os indígenas foram expulsos de suas terras, catequizados e submetidos à tentativa de "domesticação", enquanto os africanos submetidos ao trabalho escravo, enfrentaram uma experiência histórica marcada pela dor e pela submissão. Ambos os grupos foram sistematicamente inferiorizados, silenciados, excluídos e subordinados dentro da estrutura social colonial.

A constituição outorgada em 1824 e a Carta Republicana de 1891 não tratou de interesses dos povos indígenas, apenas no texto constitucional em 1934 em seu art.154 que disciplinou sobre posses de terras de silvícolas que neles se ache permanentemente localizados.

Ailton descreve que: "o etnocídio é você deixar os corpos vivos, impedidos de serem quem são. O genocídio é matar o corpo, o espírito, o ser: o genocídio. O etnocídio pode deixar todos nós vivos, com vários apelidos" (Krenak, 2021).

A Constituição Federal de 1988 reconheceu, por meio desse amparo legal, os direitos às terras ocupadas pelos povos tradicionais, garantiu também o direito a reafirmação de sua identidade, preservando suas línguas, culturas, tradições e saberes ancestrais.

Constituição Federal de 1988 no art.231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1.º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (Brasil, 1988, art. 231).

Zoia (2009, p.18) retratam a importância da escola para a reafirmação e fortalecimento da identidade:

[...] Sabemos que a escola serviu de instrumento de destruição cultural dos povos indígenas durante séculos, mas também poderá ser um instrumento privilegiado para sua reconstrução e afirmação. O caminho da educação escolar indígena, por si só não será capaz de resolver os inúmeros problemas enfrentados pelas populações indígenas, mas é encarado por estes povos como uma esperança para a conquista definitiva dos seus direitos e de sua terra; tendo como referencial a autonomia e a luta para construir uma política indígena para a educação escolar que enfatize a valorização dos professores indígenas e de sua cultura tradicional (Zoia, 2009, p.18).

No passado, a escola foi responsável pelo apagamento e silenciamento de diversas culturas, línguas e saberes ancestrais. Na atualidade, porém, ela se tornou fundamental para a reafirmação da identidade e preservação da cultura indígena, valorizando em seu

currículo os saberes ancestrais e a singularidade de cada comunidade. Nesse contexto, promove-se uma educação intercultural e bilíngue, específica e diferenciada.

O entendimento que o processo de escolarização foi uma ferramenta cruel que ao invés de contribuir para forjar mentes com senso crítico, produziu uma geração de pessoas, em que muitas possuem noções distorcidas sobre sua realidade, sobre a relação de interação índio/branco. Por exemplo: numa parcela muito grande das reivindicações indígenas não há argumentos que definam com clareza os objetivos a serem alcançados, desobrigando indígenas de responsabilidades que lhe são inerentes em relação ao seu futuro como povos etnicamente diferenciados, comprometendo o processo de uma autêntica autodeterminação e levanta a necessidade de uma reflexão consistente sobre o sentido das vivências escolares entre os povos indígenas. Cabe aos professores indígenas não se instrumentalizarem com a qualificação profissional, com a capacitação técnica e com uma proposta pedagógica alicerçada numa política de educação que capacite-os a entender os processos inerentes a situação vivida pela comunidade, essa situação não poderá ser modificada (Souza e Cabixi, 1998, p.126).

Para os autores, o modelo de escolarização que foi implementado reproduziu, durante muitos anos, desigualdades, silenciou as línguas, culturas, crenças e saberes ancestrais, resultando em um etnocídio cultural. Por isso, a escola deve incluir em seu currículo os processos vivenciados pela comunidade.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu os princípios da pluriétnica do país, reconhecendo expressamente as línguas indígenas e os direitos dos povos indígenas de terem seus próprios processos educativos, que incluem a prática do bilinguismo intercultural.

Art. 210 § 2º: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A educação indígena é garantida pela Constituição Brasileira de 1988. A Resolução sobre educação indígena, nº 5º, Art. 1º, prevê que todas as populações indígenas têm direito a uma educação escolar com especificidades próprias à sua realidade. As aulas devem ser bilíngues, com foco na manutenção e preservação da língua materna, além de promover a interculturalidade, de modo que os conhecimentos externos à comunidade possam potencializar e agregar ao saber local.

Artigo 2010-Serão fixados, conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Artigo 231-São reconhecidos aos índios sua organização social, costume (Brasil,2001, p.207).

Nessa mesma linha a Lei das Diretrizes e Bases (LDB) Lei 9.394/96 disciplinas:

Art.79.A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimentos da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas(...)

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I- fortalecer as práticas pedagógicas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena:

II-Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III-desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV-elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil,2006, p.41).

As comunidades indígenas enfrentam diversos desafios, entre eles a escassez de materiais didáticos adequados e as dificuldades na produção de conteúdos na língua originária. Diante disso, torna-se

fundamental uma formação linguística que contemple práticas pedagógicas alinhadas à realidade e às necessidades dessas comunidades. Além disso, compreender a língua como elemento de interação e identidade é essencial, pois o ensino da língua materna fortalece o pertencimento cultural. Assim, a língua deixa de ser vista apenas como um sistema gramatical e passa a ser compreendida como parte viva e indissociável da experiência cotidiana dos povos indígenas.

Para Silva (2012, p.34) retrata sobre a importância do letramento cultural:

Uma escola que comporta o letramento cultural e intercultural não é só a de leitura da palavra escrita, mas também, onde se produz arte, cultura, ou seja, conhecimento; onde se aprende com a natureza, pois esta não é algo a parte, distante do ser humano; onde se percebem o tecimento dessas redes, as transformações, os sistemas que se aninham dentro de outros sistemas (Silva,2012, p.34).

Para o autor a escola deve promover o letramento cultural, para que os estudantes possam afirmar sua identidade e assim preservar suas culturas.

A escola passa a representar um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais. Neste sentido, a escola se transforma num mecanismo de valorização da cultura indígena e também num meio de acesso aos conhecimentos universais, necessários para enfrentar os desafios internos e externos da comunidade (Zoia, 2009, p.225)

Para Zoia (2009, p.225), a escola na aldeia não é apenas um espaço de ensino formal, mas um ambiente coletivo voltado à preservação da cultura indígena. Sua função é promover benefícios para a comunidade, contribuindo para a valorização dos saberes ancestrais e o fortalecimento das práticas culturais.

Em 1991, a responsabilidade pela educação indígena, que antes era atribuída à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Dois anos depois, em 1993, o MEC, em parceria com representantes indígenas, criou um comitê de educação indígena com o objetivo de elaborar as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 incorporou a educação indígena ao sistema educacional brasileiro, estabelecendo que é dever do Estado oferecer uma educação de qualidade, intercultural e bilíngue, que valorize as identidades culturais dos povos indígenas.

Em 1998, foi criado o **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**, com o objetivo de orientar a construção de propostas pedagógicas adequadas às realidades e culturas indígenas.

No ano seguinte, em 1999, o Conselho Nacional de Educação elaborou as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**, que reforçaram a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento das memórias, línguas e saberes tradicionais dos povos indígenas. Essas diretrizes reafirmam o indígena como sujeito ativo na construção de sua história, reconhecendo a riqueza cultural e étnica dessas comunidades e promovendo uma educação baseada em seus saberes específicos, costumes e tradições.

Em se tratando da atual legislação federal, a Educação Escolar Indígena (EEI) tem dois objetivos:

- 1º - proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- 2º - garantir aos indígenas, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (LDB, Art. 78)

Nessa perspectiva, é fundamental valorizar o etnoconhecimento e garantir a participação ativa dos anciãos e anciãs na educação indígena e nos espaços escolares. Isso possibilita a construção de um conhecimento que reflete as características da educação indígena ancestral, promovendo uma prática educativa libertadora. Assim, cria-se um ambiente de aprendizagens significativas e consolidadas, o que resulta na aquisição do conhecimento.

Art. 6º A elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP deve dar-se-á por escola ou por povo indígena tendo por base:

- I. as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e as normativas do CEE-MT;
- II. as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;
- III. a realidade sociolinguística;
- IV. os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
- V. a participação da respectiva comunidade ou povo indígena, atendendo aos dispositivos da Convenção 169/OIT;

Portanto, é fundamental que o Projeto Político Pedagógico (PPP) seja elaborado com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar indígena, incluindo anciãos, autoridades e membros da comunidade. O Projeto Político Pedagógico (PPP) deve atender às singularidades de cada comunidade, garantindo a liberdade para decidir sobre o calendário escolar intercultural, respeitando suas culturas, rotinas, saberes ancestrais, língua e tradições.

[...] A consciência de uma cultura própria é em si um ato libertador, na medida em que vence o sentimento de inferioridade diante da cultura opressora. As culturas indígenas são concretas, como concretos são os que dão vida a elas. Os índios conservam suas línguas, suas experiências e sua relação com a natureza e com a sociedade. Eles mantêm a tradição oral e os

rituais como manifestação artística e maneira de vinculação com a natureza e o sobrenatural. Mantêm o papel socializador e educador da família, aplicam os sábios conhecimentos milenares e praticam o respeito à natureza. Com isso, as culturas indígenas seguem manifestando sua personalidade coletiva e de alteridade, seja no trabalho ou na festa, e por isso são democráticas e populares (Baniwa, 2006, p.50)

A Educação Escolar Indígena (EEI) tem como objetivo atender às necessidades atuais das comunidades indígenas, fortalecendo suas culturas e identidades. Ela busca preservar a diversidade dos povos indígenas, suas línguas e culturas, além de valorizar a diversidade cultural e linguística. No entanto, existem algumas comunidades monolíngues que falam exclusivamente o português, mas mantêm suas culturas e saberes próprios.

Para Tomaz Tadeu (2023, p.15), o currículo está diretamente ligado a identidade e subjetividade de cada modelo político, sem se preocupar com as identidades e subjetividades de distintos grupos sociais existentes.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar quem somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento se constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo. (Silva, 2023. p.15)

O currículo, na prática escolar, impõe um modelo curricular hegemônico, plural, descreve modos de vida e silencia outras culturas. O reflexo do processo de colonização foi a imposição de um currículo

rígido e homogêneo, no qual prevaleceu a identidade de cunho europeu, descaracterizando todo o conhecimento dos povos originários.

(...) essa educação tanto ocorre nos processos educativos cotidianos do corpo produzido no tempo e espaço aldeia, quando no tempo e espaço da roça, dos passeios no território, e nos espaços e tempos dos rituais, mas também nos demais espaços em que circula com outras crianças e adultos, dentro e fora da comunidade (Grando, 2004, p.50).

Nessa perspectiva, a criança indígena aprende em diversos espaços da aldeia, desde a organização do roçado até os rituais e festividades. A aprendizagem ocorre de forma contínua e significativa, nos ambientes por onde ela circula junto aos adultos. Os anciãos têm a responsabilidade de transmitir os saberes ancestrais e de orientar a organização da vida na comunidade.

A identidade contingente coloca problemas para os movimentos sociais em termos de projetos políticos, especialmente ao afirmar a solidariedade daqueles que pertencem àquele movimento específico. Para nos contrapor às negações sociais dominantes de uma determinada identidade, podemos desejar recuar, por exemplo, às aparentes certezas do passado, a fim de afirmar a força de uma identidade coerente e unificada. Como vimos no caso das identidades nacionais e étnicas, é tentador - em um mundo cada vez mais fragmentado e em resposta ao colapso de um conjunto determinado de certezas - afirmar novas verdades fundamentais e apelar a raízes anteriormente negadas. Assim, em uma política de identidade, o projeto político deve certamente ser reforçado por algum apelo à solidariedade daqueles que “pertencem” a um grupo oprimido ou marginalizado. A biologia fornece uma das fontes dessa solidariedade; a busca universal, trans-histórica, de raízes e laços culturais fornece uma outra (Woodward, 2000, p, 25).

Nesse contexto, as políticas públicas têm tentado amenizar as fissuras desse modelo curricular jesuítico, que desvaloriza e potencializa a perda da identidade, cultura e língua. Para isso, têm sido

implementadas ações voltadas para a retomada e revitalização das línguas indígenas.

A "retomada" envolve o currículo escolar, com ações e estratégias para que as comunidades possam redescobrir e valorizar sua língua materna, enquanto a "revitalização" refere-se ao fortalecimento e à continuidade do uso da língua falada, garantindo sua preservação. Além disso, o governo Estadual de Mato Grosso e o Governo Federal tem investido na formação intercultural, oferecendo incentivos e bolsas de estudo para o ingresso de indígenas nas universidades estaduais e federais.

O Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2005 durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, passou a disponibilizar bolsas integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior, incluindo cotas destinadas às ações afirmativas para estudantes indígenas.

No que se refere às universidades públicas, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por meio da Faculdade Intercultural Indígena (Faindi), foi uma das pioneiras no atendimento educacional voltado aos povos indígenas. A instituição oferece cursos de graduação específicos e diferenciados, além de programas de pós-graduação voltados para os indígenas de Mato Grosso, com propostas pedagógicas construídas especialmente para esse público.

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por exemplo, oferece o curso de Licenciatura Indígena Intercultural, voltado à formação de professores indígenas, conta com programas de mestrado em áreas relacionadas à educação intercultural indígena, além de cotas para a graduação em distintas áreas do conhecimento e cotas de pós-graduação em mestrados e doutorado. Esse apoio contribui para que os

indígenas tenham acesso a formação acadêmica, promovendo o protagonismo do povo indígena.

No que se refere ao material pedagógico, o Ministério Público Federal tem realizado parcerias com universidades por meio de projetos na área da educação escolar indígena, potencializando projeto intitulado como "Saberes Indígenas na Escola e Formação de Professores Indígenas no Brasil" com parceria com as universidades públicas estaduais e federais. O objetivo desse projeto é promover um diálogo intercultural entre pesquisadores, professores da educação básica e professores de diversas aldeias, para que, juntos, possam construir materiais didáticos específicos que valorizem as singularidades e as especificidades de cada comunidade indígena, promovendo uma educação emancipadora.

Essas políticas públicas representam uma tentativa de amenizar as consequências das fissuras causadas pelo processo colonial e pelas diferentes formas de governo existentes ao longo da história, que buscaram promover o extermínio das línguas e culturas indígenas.

Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos mas em favor dos direitos coletivos indígenas. Isso de fato pode e tem ajudado em diálogos menos desiguais entre os povos originários e o Estado e a sociedade nacional dominante (Baniwa 2019, p.62).

Além disso, reafirmam o direito à igualdade educacional e um currículo flexível, que deve atender à singularidade de cada povo, e colaboram com a valorização e revitalização dos saberes ancestrais. Reforçam o compromisso de todos com a redução das desigualdades e a

promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes indígenas.

Tais avanços também são relevantes na medida em que podem indicar novas perspectivas de exercício da cidadania, do protagonismo sociopolítico na construção dos planos de vida e de autonomia étnica e societária, a partir do apoio empoderado dos novos conhecimentos, habilidades e competências adquiridas na escola e na universidade, além de novos sujeitos escolarizados e intelectuais orgânicos que passam a compor as linhas de frente das lutas coletivas indígenas por seus direitos (Baniwa, 2019, p.129).

Assim, essas comunidades assumem, cada vez mais, espaços de decisão sobre as políticas públicas, além de representações em múltiplas dimensões econômicas, políticas, técnicas e administrativas

Nesse diálogo intercultural, professores universitários, pesquisadores, mestrandos e doutorandos que desenvolvem estudos relacionados aos saberes ancestrais na educação indígena documentam e sistematizam as fragilidades educacionais das comunidades. A partir disso, produzem materiais que contribuem para uma aprendizagem significativa, abordando temas como moradias, organização social, alimentação, rituais, território, natureza e meio ambiente. Esses materiais têm como objetivo fortalecer a identidade indígena e possibilitar o estabelecimento de diálogos interculturais, ressignificando os processos de aprendizagem.

O projeto **Saberes Indígenas na Escola** incentiva ações que promovam a reflexão sobre ritos, danças e festas tradicionais, buscando o fortalecimento do letramento cultural e da historicidade dos diversos povos indígenas. O foco está no resgate e valorização do conhecimento de suas próprias histórias.

No que se refere à língua materna, o objetivo é consolidar e aprofundar a compreensão dessa língua, valorizar os falantes

remanescentes e, em conjunto com a comunidade, construir materiais específicos e diferenciados. Esses materiais visam atender às singularidades linguísticas e culturais de cada povo, contribuindo para o fortalecimento e a retomada da língua materna.

Portanto, o projeto **Saberes Indígenas na Escola** contribui ativamente para a formação continuada de professores indígenas, refletindo diretamente na práxis pedagógica, no currículo escolar e na valorização dos saberes ancestrais, com o objetivo de preservar a cultura e promover a equidade educacional.

Considerações Finais

A educação jesuítica desenvolveu um modelo curricular homogêneo, reproduzindo exclusão e injustiça, desconsiderando as diversidades étnicas culturais, destacando o papel da escola, enquanto instituição, na promoção da homogeneização cultural e na padronização da cultura europeia, com o objetivo de descaracterizar as diversas comunidades indígenas existentes. Atualmente, a escola para os povos indígenas é uma instituição importante, justificando sua existência no desejo de contribuir para suas lutas mais amplas. Ela deve ser concebida e planejada com base na singularidade de cada comunidade indígena, respeitando suas especificidades e necessidades. Assim, a educação deve ser emancipadora, promovendo a autonomia, a reafirmação da identidade, a revitalização e o fortalecimento das línguas indígenas, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e equitativa. Diante desse cenário, a educação tornou-se o caminho fundamental na luta pelos direitos e garantias dos povos indígenas, especialmente no que se refere à preservação de sua existência cultural e patrimonial.

O objetivo deste estudo foi compreender a Educação Escolar Indígena (EEI) desde o período da colonização, considerando os efeitos das políticas públicas, as melhorias alcançadas e as parcerias com universidades que possibilitaram a construção de uma proposta educativa fundamentada na práxis pedagógica, alinhada ao tempo da aldeia. Buscou-se analisar a construção de um currículo voltado às singularidades e especificidades de cada povo, com ênfase na retomada e vitalização das línguas indígenas e nos saberes interculturais, a fim de identificar possíveis limitações e promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Os povos indígenas, resistiram o apagamento de suas identidades, enfrentando a violência histórica no sistema de colonização. Os saberes indígenas se fazem presente nas vozes dos anciões e anciãs nas práticas das novas gerações. Resistir é preservar para esses povos é preservar suas culturas, e escrever uma nova narrativa em que sua identidade nunca mais será negada.

Referências

- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BANIWA, Gersen dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: Ministério da Educação/Secad; Museu Nacional, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).** Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional. Diversidade na escola: formação de professores em educação escolar indígena.** Brasília, DF: SECAD, LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Escola Indígenas.** Brasília:MEC/SEF,1998.

CASTRO-GÓMES, Santiago.**Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro.** In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgard Lander (Org). Colección SurSur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires/Argentina: Setembro de 2005.

CEDAC – COMUNIDADE EDUCATIVA. Projeto Político Pedagógico: orientações para o gestor escolar. Textos Comunidade Educativa CEDAC. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 14. ed. atual. ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

FERNANDES, Florestan. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. São Paulo: Editora Ática, 2008. p. 118.

FERNANDES, Florestan. A Revolução Burguesa no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1972. p. 14.

FERNANDES, Florestan. Antecedentes indígenas: organização social das tribos tupis. In: **HOLANDA, Sérgio Buarque de** (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira: A Época Colonial – Do Descobrimento à Expansão Territorial.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976. p. 72–86. [Citação na p. 83]

FERNANDES, Florestan. **Investigação Etnológica no Brasil e Outros Ensaio.** Petrópolis, Vozes, 1975. _____. Parecer Nº 14. Dispões sobre as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, 1999.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças Sociais no Brasil: Aspectos do Desenvolvimento da Sociedade Brasileira**. 1º edição digital. São Paulo, 2013.

FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara; ZOIA, Alceu; ALMEIDA, Elizabeth Rezende. Produção de materiais pedagógicos (didáticos) em escolas indígenas: uma parceria entre universidades e aldeias. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. L.], v. 40, p. e402404, 2024. DOI: 10.30681/faed.v40i.12577. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/12577>. Acesso em: 01.out.2025

FOCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga Almeida. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 50. ed. São Paulo: Global, 2005.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajatória de muitas perdas e poucos ganhos**. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002. LADEIRA, M.E. Sobre a Língua da Alfabetização Indígena. In: Comissão Pró-Índio. A Questão da Educação Indígena. São Paulo, Brasiliense, 1981.

GRANDO, Beleni Saléte. **O corpo e Educação: as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT**. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC. Florianópolis, SC, 2004.

GRUPIONI, L. D. B. Ferreira, Rogério V. **A educação indígena, o trabalho linguístico e o linguista, todos devem trabalhar juntos?** 16º. Anais do Cole. Campinas, 2007. Disponível em: Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

KRENAK, Ailton. **A Vida Não É Útil: Sonhos para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LUCIANO.Gersem dos Santos.**O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. Como se deve escrever a História do Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1845. p. 447.

MATO GROSSO. **Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 04, de 2019.** Fixa normas da Educação Básica na modalidade Educação Escolar Indígena para o Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Cuiabá, 2019.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso (2018-2021) MATO GROSSO.** Secretária de Educação. Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais. Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá, 2012.

MUNDURUKU, D. **Escrita indígena: registro, oralidade e literatura o reencontro da memória.** In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Fi, 2018.

PIMENTEL da Silva, Maria do **Socorro.Letramento bilíngue em contextos de tradição oral.**Goiânia:Prolind;Funape,2012.

PIMENTEL, Spency. O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012.

GRANDO, Beleni; CINTRA, Maria Dunc; ZOIA, Alceu. Saberes indígenas na escola e a política de formação de professores indígenas no Brasil. 1. ed. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo.**3. ed. Belo Horizonte: Autêntica,2023.

SILVA. Aracy Lopes da, Ferreira. Mariana Kawall Leal. **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena.** São Paulo:Global,2001; SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Esplanada dos Ministérios, Brasília, DF,2006.

SOUZA, Hellen Cristina de; CABIXI, Daniel Matenho. **Escolas e Vivências: Um Memorial Paresí**. In: Revista Educação Pública. Vol.7, n.12, jul-dez.1998, 228p. (Educação Indígena - Org. Edir Pina de Barros). 115-126

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução de Maria José de Abreu. 1. ed. São Paulo: Editora Senac, 2000. p. 25.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso: infância, identidade e educação**. 2009. 244f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, [2009].

3

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE: EXPERIÊNCIA DE CURSO DE EXTENSÃO REALIZADO NA PANDEMIA PELA UNESP/OURINHOS EM PARCERIA COM OS TERENA ¹

INTERCULTURAL EDUCATION AND DECOLONIALITY: EXTENSION
COURSE EXPERIENCE CARRIED OUT BY UNESP/OURINHOS IN
PARTNERSHIP WITH THE TERENA PEOPLE

Luciene Cristina Risso ²

Bernadete Aparecida C Castro ³

Mariane Ravagio Catelli ⁴

1. Introdução

A história dos povos indígenas no Brasil é marcada por violências, expropriações e expulsões de seus territórios, mas também por intensas formas de resistência e luta pela manutenção de suas culturas, modos de vida e territórios ancestrais.

Como herança da colonialidade, essas populações seguem sendo vítimas de racismo estrutural e de múltiplas formas de opressão. Infelizmente, para grande parte da sociedade, a visão sobre os povos originários ainda é distorcida, permeada por preconceitos e estereótipos.

Diante desse contexto, o curso de extensão universitária foi concebido com o objetivo de difundir conhecimentos sobre a história e a cultura indígena, alinhando-se a uma perspectiva decolonial, na qual

¹ Financiamento: UNESP (PROEC)

² Profa. Dra. UNESP, Ourinhos. E-mail: Luciene.risso@unesp.br - <https://lattes.cnpq.br/1644614435495857> - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6238-356X>

³ Profa. Dra. UNESP, Rio Claro. E-mail: bernadete.ac.castro@unesp.br - <http://lattes.cnpq.br/9441036700065939> -

⁴ Doutora em Geografia pela UNESP, Rio Claro. E-mail: marianecatelli@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/9494007271854569> - <https://orcid.org/0000-0002-4099-3604>

os próprios sujeitos indígenas pudessem se expressar e se posicionar de forma coletiva, promovendo o diálogo intercultural. É nesse horizonte que se insere este trabalho, que apresenta brevemente os princípios teóricos e metodológicos que embasaram essa experiência.

A escolha pela cultura terena como foco do curso se deve à relação de proximidade entre a professora coordenadora e as lideranças da terra indígena Araribá, estabelecida por meio de projetos anteriores de extensão universitária desenvolvidos pela UNESP na região.

A terra indígena Araribá localiza-se no município de Avaí, próximo à cidade de Bauru, no estado de São Paulo, e abriga quatro aldeias: Terégua, Kopenoti, Ekeruá e Nimuendaju. Essas aldeias são habitadas majoritariamente por indígenas da etnia terena, além de populações Guarani e Kaingang.

O curso foi divulgado pela monitora Giovanna Cabral e por Mariane Ravagio Catelli, por meio da página do Cenpea no instagram - @cenpeaurinhos. Em razão da pandemia provocada pelo novo Coronavírus (Sars-Cov-2), e das medidas de isolamento social adotadas em 2020, o curso foi realizado de forma remota, utilizando a plataforma google meet. Essa adaptação ao formato online permitiu a participação de pessoas de diferentes regiões do Brasil, ampliando o alcance da proposta mesmo em um período de tantas restrições. A atividade foi aprovada e certificada pela Pró-Reitoria de extensão universitária da UNESP (Proex).

Intitulado “Educação ambiental e diversidade cultural indígena. 1 - cultura terena”, o curso foi realizado em 9 de outubro de 2020, com a participação de duas docentes universitárias e três lideranças terena da terra indígena Araribá (SP). Teve duração de quatro horas e contou com a presença de 41 participantes, entre estudantes universitários de diferentes áreas do conhecimento e professores da educação básica.

Para avaliação da atividade, foram aplicados questionários antes e após o curso. As respostas foram analisadas segundo a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), complementada por uma análise lexical com o uso do software Iramuteq, que gerou uma nuvem de palavras como resultado do processamento textual.

Dessa forma, este artigo apresenta os resultados obtidos com a realização do curso, discutindo o arcabouço teórico adotado, os dados coletados e suas implicações.

Espera-se que este relato de experiência contribua para o fortalecimento do debate decolonial no meio acadêmico e para a promoção de práticas de diálogo intercultural entre universidade, povos indígenas e a sociedade em geral.

2. O povo Terena: trajetória histórica

Os Terena pertencem à nação Guaná, composta também pelos Kinikinawa e Layana. Sua língua é originária do tronco Aruak, o qual tem raízes nos povos que habitavam originalmente as regiões do Caribe, das Guianas e da Amazônia. Com as invasões coloniais e os violentos processos de genocídio desencadeados pelos colonizadores europeus, os povos Aruak foram sendo forçados a migrar para outras áreas da América do Sul. Nesse processo de deslocamento, os Terena se estabeleceram mais ao sul, na região conhecida como Chaco paraguaio (Êxiva), onde mantinham relações amistosas com os Mbayá-Guaikuru (atualmente conhecidos como Kadiwéu), além de alianças com os Guarani (Bittencourt; Ladeira, 2000).

Esses povos eram caçadores, coletores e agricultores, vivendo de forma autônoma até que os intensos conflitos entre portugueses e espanhóis, motivados pela exploração dos metais preciosos da região,

destruíram aldeias inteiras e geraram ondas de migração forçada. Por volta da metade do século XIX, os Terena deixaram o território do Chaco e atravessaram o rio Paraguai, estabelecendo-se na região do atual estado de Mato Grosso do Sul, em um longo período conhecido como o “tempo antigo”.

Antes da eclosão da Guerra do Paraguai (1864–1870), os Terena que já viviam em território brasileiro foram convocados a lutar ao lado do exército nacional, sob a promessa de que seus territórios seriam respeitados e garantidos. No entanto, ao retornarem da guerra, encontraram suas aldeias completamente devastadas e ocupadas por oficiais desmobilizados e comerciantes (Bittencourt; Ladeira, 2000, p. 76). Como relatam os autores: “Quando a Guerra do Paraguai chegou ao fim, em 1870, os Terena começaram a voltar completamente aniquiladas e nunca mais foram reconstruídas ou recuperadas” (Bittencourt; Ladeira, 2000, p. 76).

Nas décadas seguintes, o Estado brasileiro passou a incentivar a ocupação das terras de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul por colonos não indígenas, os chamados Purutuyé, intensificando o processo de expropriação. As fazendas de gado passaram a cercar os territórios indígenas, destruindo plantações e forçando muitos Terena a se submeterem ao trabalho nas propriedades rurais. Como afirmam Bittencourt e Ladeira (2000, p. 77): “A vida nas aldeias ficou muito difícil e boa parte dos Terena foi obrigada a se empregar como trabalhadores nas fazendas”. Esse período é lembrado como o “tempo da servidão”.

A partir do início do século XX, tem início uma nova etapa com a criação de reservas indígenas. Idealizadas sob a liderança de Marechal Rondon, essas reservas visavam à proteção, mas também à assimilação dos indígenas, em uma lógica de integração nacional. Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que passou a tutelar os povos

indígenas e controlar seus modos de vida. Apesar da orientação inicial de Rondon, com valores de não violência, o SPI logo se tornou um órgão contraditório, e seus ideais foram progressivamente abandonados. Após escândalos e denúncias de abusos, o SPI foi extinto em 1967 e substituído pela FUNAI (Instituto Sócio Ambiental, 2018).

Nesse contexto, diversos Terena foram transferidos para o estado de São Paulo, com o objetivo principal de repovoar o território após a gripe espanhola ter dizimado boa parte da população Guarani e Kaingang local (Carvalho, 1979), bem como a realização da agricultura. Os primeiros Terena saíram de Mato Grosso do Sul em 1932 para Araribá, na atual aldeia Kopenoti, criada em 1916 pelo SPI. Dentro dessa reserva, os Terena serviam como “modelo” de obediência e práticas agrícolas. Eram obrigados a trabalhar em regime de arrendamento agrícola, sofrendo inúmeras formas de violência física, simbólica e institucional.

Outro fato, foi a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (1905–1914), que atravessou territórios indígenas, incluindo áreas dos Kaingang e Terena. A expansão da malha ferroviária impulsionou o avanço do agronegócio e intensificou os conflitos fundiários na região (Bittencourt; Ladeira, 2000).

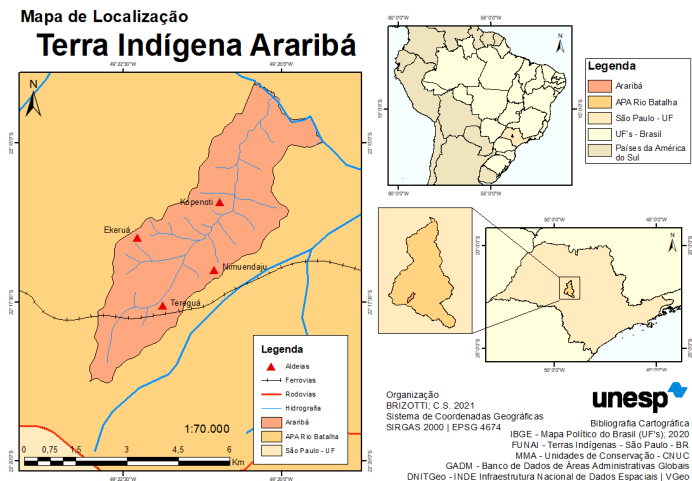
Somente com a Constituição Federal de 1988 iniciou-se um novo capítulo. Graças à mobilização indígena e à atuação de diversas organizações durante a Assembleia Constituinte, foram reconhecidos aos indígenas, os direitos à diferença cultural e ao usufruto exclusivo das terras tradicionalmente ocupadas (Art. 231). A partir de então, iniciou-se o processo formal de demarcação das Terras Indígenas, com base em estudos técnicos interdisciplinares conduzidos pela FUNAI. Embora a Constituição tenha estabelecido um prazo de cinco anos para a conclusão de todas as demarcações, essa meta permanece incompleta

até os dias atuais. Segundo o Instituto Socioambiental (2020⁵), 449 terras foram homologadas após a redemocratização até 2020, mas durante os governos Temer ao governo Bolsonaro (2016-2019), os processos de reconhecimento e regularização fundiária sofreram estagnação, gerando uma atmosfera de insegurança, conflitos e resistência.

3. A Terra indígena Araribá

A Terra Indígena Araribá está localizada na zona rural do município de Avaí, interior do estado de São Paulo, e é composta por quatro aldeias: Kopenoty (fundada em 1916), Nimuendaju, Ekeruá e Tereguá, sendo estas duas últimas constituídas mais recentemente.

Figura 1: Mapa de Localização da T.I Araribá (Avaí, SP).



O território da Terra Indígena Araribá está sobreposto à Área de Proteção Ambiental (APA) do Rio Batalha, uma unidade de conservação de uso sustentável com 1.944,25 hectares. A própria nascente do rio

⁵ Após a entrada do governo Lula em 2023, as terras homologadas subiram para 518 (Instituto Sócio-Ambiental, 10 de maio de 2025).

Araribá encontra-se dentro dos limites da aldeia Tereguá, atravessando as demais aldeias até desaguar no Rio Batalha. Esse rio tem importância simbólica e ecológica fundamental para os povos que habitam o território, sendo constantemente ameaçado pela agricultura e pecuária nas áreas do entorno.

Durante o século XX e o regime militar, parte das terras da TI Araribá foi arrendada para atividades agrícolas por não indígenas, o que provocou intenso processo de degradação ambiental. Diante desse histórico, têm sido desenvolvidos projetos de reflorestamento e recuperação de áreas degradadas, principalmente nas margens do rio Araribá. As ações envolvem o plantio de espécies nativas e culturalmente significativas, como parte de um processo de restauração ambiental articulado ao fortalecimento cultural e territorial dos povos indígenas.

A base econômica das aldeias está centrada na agricultura da mandioca, plantada tanto para o autoconsumo quanto para a comercialização. Essa atividade tem sido fundamental para a autonomia das famílias, contribuindo para a diminuição da dependência de trabalhos temporários em fazendas próximas. Além disso, há indígenas atuando como professores, agentes de saúde e servidores públicos, muitos dos quais formados em universidades da região, como a UNESP de Bauru.

Outro destaque é o artesanato indígena, importante fonte de renda para as famílias, especialmente para as mulheres. Os produtos incluem colares, brincos, arcos e flechas, maracás (chocalhos), instrumentos musicais e outros itens confeccionados com materiais naturais, como sementes, penas e fibras vegetais. O artesanato, além de valor cultural e simbólico, expressa conhecimentos tradicionais e cosmologias dos povos que o produzem.

As **escolas das aldeias possuem** papel central no fortalecimento da identidade indígena, funcionando como escola bilíngue: ensina tanto a

língua portuguesa quanto a língua Terena, da família linguística Aruak. A escola é vinculada à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com apoio da FUNAI, e integra ao currículo conteúdos que valorizam a história, a cultura e os saberes indígenas, além das disciplinas convencionais.

É na escola que os alunos aprendem também as danças tradicionais, os cantos e os rituais, e se preparam para apresentações em festas internas e externas, promovendo o orgulho e o pertencimento à coletividade. A educação escolar indígena, assegurada pela Constituição de 1988, tornou-se ferramenta fundamental para a transmissão intergeracional de saberes e para a preservação da diversidade cultural.

4. Propostas decoloniais e interculturais: fonte de inspiração

A colonialidade, isto é, a perpetuação de ideias, relações sociais e padrões de poder estabelecidos durante o período colonial, não se encerrou com o fim formal da colonização, como argumenta Quijano (2005). Por isso, torna-se necessário descolonizar o pensamento latino-americano.

As discussões sobre colonialidade e decolonialidade vêm ganhando crescente espaço no meio acadêmico nos últimos anos. As ideias pioneiras e críticas às consequências do colonialismo emergiram, sobretudo, na década de 1980, com autores conhecidos como pós-coloniais, tais como Frantz Fanon, Homi Bhabha, Stuart Hall e Aimé Césaire, entre outros, que buscaram dar voz aos povos colonizados.

Ballestrin (2013, p. 89) explora a trajetória desse processo e identifica dois entendimentos principais sobre o pós-colonialismo:

[...] O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de decolonização do chamado "terceiro mundo", a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência,

libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo - especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Ballestrin (2013) argumenta que, a partir da década de 1990, com a formação do grupo Modernidade/Colonialidade, composto por intelectuais latino-americanos, o debate avançou para a “radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de giro decolonial” (Ballestrin, 2013, p. 89). Entre esses pensadores destacam-se Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel e Aníbal Quijano. O debate ganhou força, agregando outros intelectuais ao longo do tempo.

No que diz respeito aos termos "descolonial" ou "decolonial", não há consenso. No entanto, ambas as abordagens contribuem para a problematização da colonialidade e auxiliam na busca de novas experiências latino-americanas.

Optamos pelo uso do termo "decolonial" seguindo a tendência latino-americana. Para nós, a proposta decolonial ou descolonial — ou quaisquer outros termos que venham a surgir — deve aliar práticas a teorias. Não basta o discurso decolonial se, de fato, os povos indígenas e tradicionais não forem incluídos no processo, como defende Rivera Cusicanqui (2010).

Nesse sentido, utilizamos como fontes teóricas decoloniais as literaturas, as histórias orais dos indígenas e afro-brasileiros, bem como os movimentos identitários que produzem suas próprias autoetnografias, literaturas e resistências à colonialidade.

De acordo com Boaventura de Souza Santos (2019, p. 17), o pensamento decolonial e as epistemologias do Sul oferecem a seguinte premissa: “que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como

seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar com as suas próprias aspirações”.

Caminhando junto à proposta decolonial, acreditamos que a educação intercultural deve fomentar a troca e a convivência de saberes entre culturas diferentes. Para Candau (2014), a educação intercultural:

Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p. 1).

Assim, consideramos as trocas e convivências das lideranças indígenas no curso uma práxis decolonial e intercultural, já que elas compartilharam suas experiências e filosofias culturais Terena para os participantes, e estes, tiveram a oportunidade de ouvir e interagir.

5. Resultados e discussões

Durante o curso “Educação Ambiental e Diversidade Cultural Indígena – Cultura Terena”, realizado de forma remota em outubro de 2020 por meio da plataforma Google Meet e posteriormente disponibilizado no YouTube, foram abordados diversos aspectos relacionados à diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil, com ênfase na realidade do povo Terena da Terra Indígena Araribá (SP). A atividade foi estruturada em quatro momentos principais: uma introdução teórica, uma contextualização histórica sobre os ataques aos povos indígenas, a participação de lideranças Terena e, por fim, a sessão de perguntas e encerramento. A seguir, apresenta-se uma síntese das falas, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=sKb9Rq3epok>

A abertura do curso foi realizada pela professora Dra. Luciene C. Risso, que destacou a imensa diversidade dos povos indígenas no Brasil, ressaltando a existência de mais de 300 etnias e centenas de línguas ainda faladas, muitas delas em situação de risco. Em sua fala, enfatizou que compreender essa diversidade é essencial para desconstruir visões estereotipadas e preconceituosas sobre os povos originários. A professora também reforçou que o objetivo do curso era promover um espaço de diálogo intercultural, no qual os próprios indígenas pudessem apresentar suas culturas, histórias e vivências, reafirmando a importância de uma educação decolonial, que reconheça e valorize os saberes tradicionalmente silenciados pelo sistema educacional hegemônico. Segundo ela, criar pontes entre a universidade e as comunidades indígenas é uma forma de ampliar o respeito à diversidade e fomentar novas formas de produção e circulação do conhecimento.

Em seguida, a professora Dra. Bernadete A. C. de Castro abordou o tema dos ataques históricos e contemporâneos sofridos pelos povos indígenas. Ela pontuou que, desde o início da colonização, os povos originários foram vítimas de expropriações, violências físicas e simbólicas, e que esse processo se perpetua até hoje, sob formas renovadas. Destacou que, embora a Constituição Federal de 1988 represente um marco no reconhecimento dos direitos indígenas, especialmente por meio do artigo 231, esses direitos continuam sendo violados em várias regiões do país, sobretudo com relação à demarcação de terras, que permanece inconclusa. Além disso, chamou a atenção para a crescente pressão exercida por interesses econômicos sobre os territórios indígenas, bem como para os discursos que ainda negam a presença indígena nos espaços urbanos e nas políticas públicas.

O momento central do curso foi a participação das lideranças Terena da Terra Indígena Araribá, que trouxeram suas perspectivas e

experiências com grande riqueza de detalhes. O cacique Edenilson Sebastião, conhecido como Chicão Terena, da aldeia Kopenoti, fez um panorama da história de seu povo, mencionando os deslocamentos forçados e os enfrentamentos pelos quais os Terena passaram desde o século XIX. Relatou que, apesar das perdas territoriais e culturais, o povo Terena manteve viva sua identidade, adaptando-se às novas realidades sem perder suas raízes. Destacou também a importância de espaços como aquele curso para quebrar o preconceito e possibilitar que as pessoas conheçam a verdadeira história dos povos indígenas. Para Chicão, “quando você conhece um povo, passa a respeitá-lo”. O cacique também mencionou sobre aspectos da cultura terena como a língua de origem Aruak, a cerâmica tradicional, os instrumentos musicais, as danças e os sistemas simbólicos presentes na estética corporal, nas pinturas feitas com urucum e jenipapo, nos cultivos e rituais.

As danças cerimoniais compõem uma parte vital da transmissão cultural. Um dos símbolos mais sagrados da cultura Terena é a ema, que figura como uma constelação no céu, situada entre Escorpião e o Cruzeiro do Sul. Sua representação aparece em pinturas corporais, artefatos sagrados e, sobretudo, na dança do Kohixoti-Kipaé (dança da ema), conhecida também como “dança do bate-pau” (Figura 2). A dança da ema, tradicionalmente realizada por homens e meninos, remonta ao tempo em que os Terena habitavam o Chaco. Há também a dança da chuva (Putû-Putû, Figura 3), praticada pelas mulheres, que segundo relatos, surgiu durante uma seca extrema. Após a apresentação da dança, começou a chover.

Figura 2: Dança Kohixoti-Kipaé (dança da Ema)



Foto de Luciene C. Risso

Figura 3: Dança Putú-Putú (dança da chuva)



Foto de Luciene C. Risso

Kutiara Sebastião Kinocita e Irineia Sebastião dos Santos, representantes da associação de mulheres da aldeia Tereguá, trouxeram à tona questões fundamentais sobre a vida cotidiana, a força das mulheres e os desafios enfrentados na preservação da cultura. Kutiara compartilhou sua trajetória como mulher indígena, ressaltando o papel que as mulheres vêm desempenhando dentro das aldeias na resistência cultural, na educação das novas gerações e na luta por direitos. Comentou sobre os saberes tradicionais relacionados às pinturas, à língua, às danças e aos rituais que fazem parte da vivência na aldeia. Irineia, por sua vez, falou sobre a importância do artesanato e da organização comunitária, bem como da valorização da cultura Terena no ambiente escolar, onde se busca ensinar a língua e as tradições para as crianças, garantindo a continuidade cultural. Ambas reforçaram que, mesmo com as dificuldades, os Terena continuam lutando para manter viva sua cultura e que o papel das mulheres tem sido cada vez mais central nesse processo. A fala de Irineia, registrada em 2020, ganha ainda mais relevância ao considerarmos seu falecimento em dezembro de 2024, como parte de um legado que segue inspirando novas gerações.

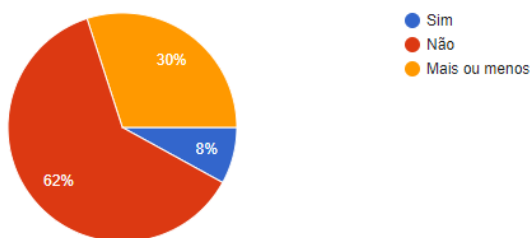
O curso foi finalizado com a participação ativa dos inscritos, que fizeram perguntas às lideranças indígenas, demonstrando interesse genuíno pela temática e pelo fortalecimento de vínculos interculturais. As respostas oferecidas pelos convidados evidenciaram o desejo de construir pontes entre diferentes mundos, fortalecendo o respeito, a escuta e a convivência. Muitos participantes expressaram o desejo de visitar a aldeia, conhecer melhor os modos de vida Terena e aprofundar o aprendizado iniciado naquele espaço de formação. O encerramento foi marcado por agradecimentos mútuos, reafirmando o compromisso com uma educação comprometida com a justiça cognitiva e com a

valorização dos saberes dos povos originários. Com o objetivo de avaliar a atividade e compreender melhor o perfil dos participantes, foi aplicado um questionário antes e no final do curso. Cem pessoas se inscreveram no evento; todavia, 41 participaram efetivamente e, dessas, 28 responderam à avaliação posterior. As respostas permitiram obter um retorno qualificado sobre a proposta educativa e refletir sobre seus efeitos na formação dos participantes. Um dado relevante, já observado no momento da inscrição, foi o desconhecimento prévio da temática: 62% dos inscritos declararam não conhecer a cultura Terena, o que reforça a importância de ações de extensão voltadas à valorização e difusão dos saberes indígenas (Figura 4).

Figura 4: Formulário de inscrição para identificar o conhecimento prévio sobre a Cultura Terena

Você conhece a cultura Terena?

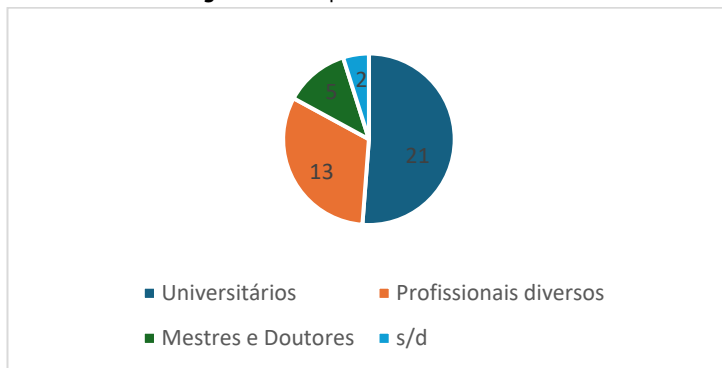
100 respostas



Fonte: Dados do Google Formulários. Org: Luciene Risso.

Entre os participantes efetivos, 51,22% eram universitários da UNESP, provenientes dos cursos de Geografia, Biologia, Psicologia e Medicina Veterinária. Outros 31,71% eram profissionais de diversas áreas, como professores, biólogos, artistas e assistentes sociais, entre outros. Por fim, 12,20% dos participantes possuíam titulação de mestre ou doutor (Figura 5).

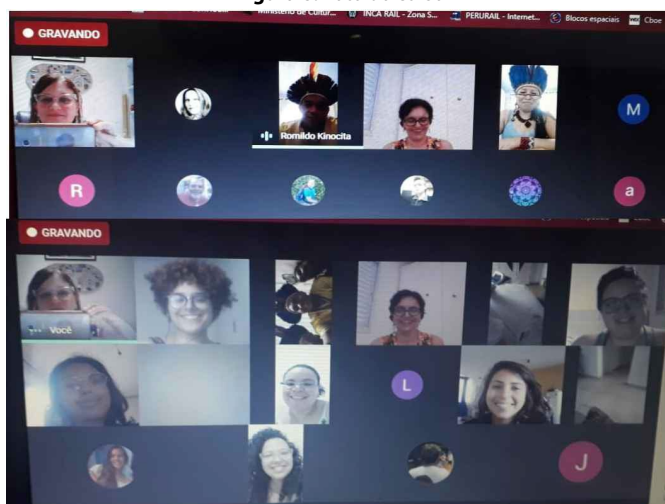
Figura 5: Participantes efetivos do Curso.



Fonte: Dados do Google Formulários. Org; Luciene Risso.

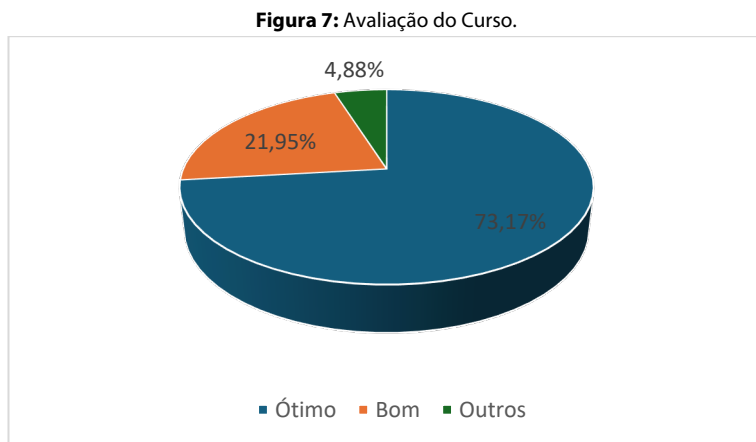
A faixa etária com maior participação foi de 21 a 22 anos, abrangendo pessoas de 11 cidades diferentes do estado de São Paulo, além de participantes de outros estados, como Rio de Janeiro e Maranhão. A Figura 6 apresenta uma foto dos palestrantes e participantes do curso.

Figura 6: Foto do curso



Fonte: foto de Luciene C. Risso

Sobre a avaliação do curso, a grande maioria classificou o curso como ótimo (73,17%) e bom (21,95%), conforme o gráfico da figura 7.



Fonte: Dados do formulário avaliativo.

Com base no banco de dados textual, ao decodificá-lo em temas para uma análise de conteúdo, constatamos que a maioria das respostas avaliou o curso de forma positiva, destacando sua contribuição para a ampliação do conhecimento sobre a cultura indígena Terena e para a educação ambiental:

Curso excelente, com uma temática de extrema importância.

Um curso de muito enriquecimento cultural.

Através do curso tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre os povos indígenas, em específico a cultura Terena, ouvindo seus relatos e opiniões de assuntos tão relevantes que foram levantados durante as discussões”.

Maravilhoso!

O curso foi muito valido, contribuindo para minha formação, bem como para conhecimento sobre a cultura Terena.

Foi incrível, muito bom e proporcionou grande aprendizado.

Melhor curso que já presenciei.

Foi muito bom.

Muito interessante, uma oportunidade única de aprender um pouco mais sobre a cultura Terena.

Está sendo muito produtivo, muito bom!

O curso foi sensacional! Aprendi muito e fiquei muito satisfeita por ter tido oportunidade de participar.

Excelente!

O curso foi excelente! Nos proporcionou uma oportunidade única de conhecer os Terenas, falar sobre temáticas ambientais e culturais, fundamentais para povo brasileiro.

Acredito que esse tipo de atividade deve se repetir para que possamos conhecer e nos aproximar ainda mais dos povos originários do Brasil e seus conhecimentos ancestrais.

O curso foi extremamente positivo, possibilitando aprendizagem significativa.

De grande ajuda na compreensão de conhecimentos ambientais e a diversidade cultural indígena!

Foi maravilhoso, contribuiu muito para enriquecer meu conhecimento, já que tratou de diversos recortes.

Muito boa, mostrou que os costumes indígenas estão se adaptando à realidade atual, sem que haja perda de suas crenças, hábitos e vivências culturais.

Excelente!

Maravilhoso!! Amei as problemáticas que foram abordadas e a forma como o diálogo se estabeleceu. Foi um grande privilégio participar do estudo!

Além da adjetivação positiva, outras falas destacaram e valorizaram a presença das lideranças indígenas, ressaltando o curso como um espaço virtual de troca de experiências interculturais:

Em relação ao conteúdo do curso, achei a dinâmica bem completa e interativa, abordando a temática da educação ambiental sob a perspectiva direta das comunidades tradicionais, além de resgatar conceitos antropológicos e socioculturais muito importantes e muito relevantes, não só na compreensão das dinâmicas culturais, mas na elaboração de abordagens dentro da educação.

Além das contribuições das professoras Luciene e Bernadete que guiaram o curso, foi muito gratificante participar e entender mais a relação deles quanto à questão de educação ambiental.

Muito positivo e importante ouvir as próprias pessoas falando sobre sua cultura. A professora Luciene demonstrou uma grande sensibilidade ao promover esse espaço de diálogo.

Foi bem apresentado, com muitas imagens e bastante participação das lideranças indígenas.

Extremamente enriquecedor, trazendo as perspectivas das lideranças indígenas, compartilhando com a gente a experiência deles na área da educação, principalmente, no contexto da cultura Terena.

Foi maravilhoso e gostaria de participar mais vezes. Todos os convidados incríveis em suas falas.

Penso em como importa trocas como estas e expresso a vontade de visitar a aldeia!

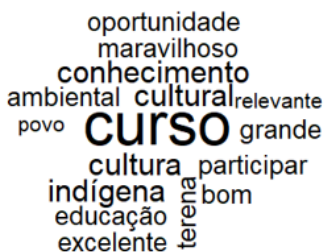
Duas respostas singulares chamaram a atenção: uma destacou a relevância do curso “dada a atual conjuntura socioeconômica e política do país”, enquanto outra expressou um sentimento pessoal: "Eu me apaixonei ainda mais pelos povos nativos e por suas raízes!".

A nuvem de palavras gerada pelo software IRAMUTEQ (Figura 8), com base nas respostas dos participantes ao questionário de avaliação,

revela de forma visual os termos mais recorrentes utilizados para descrever a experiência vivida no curso. A palavra “curso”, em destaque no centro da nuvem, confirma a centralidade da atividade na percepção dos respondentes. Em torno dela, surgem palavras como “conhecimento”, “cultural”, “cultura”, “indígena”, “terena” e “ambiental”, indicando que os participantes associaram fortemente a atividade à ampliação de saberes relacionados às culturas indígenas e às questões ambientais, foco do conteúdo abordado.

Além disso, termos como “educação”, “participar” e “oportunidade” revelam o caráter formativo e a valorização do espaço de diálogo promovido, enquanto os adjetivos “maravilhoso”, “excelente”, “relevante”, “bom” e “grande” apontam para uma avaliação amplamente positiva da experiência. Esses dados reforçam que o curso foi não apenas bem recebido, mas também percebido como uma oportunidade significativa de aprendizado e aproximação com a cultura do povo Terena. O uso frequente de palavras que expressam entusiasmo e reconhecimento sugere que o encontro promoveu, de fato, uma vivência intercultural marcante, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para a valorização dos saberes indígenas no contexto acadêmico.

Figura 8: Nuvem de palavras sobre o Curso



Fonte: Elaborado pelos autores no software Iramuteq.

Em relação à avaliação sobre a aquisição de conhecimento após o curso, 100% das respostas indicaram que houve melhoria no entendimento sobre a cultura Terena. Muitos participantes afirmaram que o curso ampliou seus conhecimentos, especialmente porque anteriormente desconheciam ou tinham pouco contato com essa cultura, conforme já constatado na avaliação inicial.

Sim, pois não conhecia muito essa cultura.

Muito, não conhecia antes.

Meu conhecimento que a princípio não era nenhum, aumentou muito, sou da cidade de Ourinhos e desconhecia as comunidades, bem como a cultura Terena da região”.

Muito, nunca tinha ouvido falar.

Aumentou. Conhecia muito pouco.

Melhorou e aumentou, pois não tinha conhecimento algum sobre a cultura.

Muito! Antes não tinha conhecimento.

Outros participantes afirmaram que o curso contribuiu para ampliar seus conhecimentos, funcionando como uma introdução à temática indígena. Além disso, destacaram que a experiência os motivou a buscar mais informações sobre o tema:

Certamente aumentou e fiquei motivado a buscar mais, inclusive sobre outros povos.

O curso ofereceu uma base importante para introduzir a cultura Terena.

Acredito que ainda tenho que pesquisar mais, mas ajudou bastante.

Muito. Do pouco que eu sabia aumentou bastante e muita vontade de conhecer a aldeia.

Em síntese, a maioria dos participantes relatou que o curso ampliou seu conhecimento sobre a cultura indígena Terena, destacando que as falas das lideranças foram fundamentais nesse processo, inclusive como inspiração para estratégias de ensino:

Com certeza. Ouvi-los, dos seus lugares de fala, acrescentou imensamente na minha formação como cidadã.

Sim, foi muito importante as falas dos representantes e aprendi várias coisas sobre a cultura Terena.

Certamente acrescentou ao meu conhecimento.

Sim, apesar de estar mais consciente de que os hábitos e costumes podem variar bastante de cada etnia.

Sim! Embora eu já conhecesse um pouco da cultura, foi possível saber mais detalhadamente sobre a vivência cotidiana da comunidade, o que não pude ter muito acesso na última vez que visitei.

Muito!! Ouvi-los contando suas histórias, vivências e experiências de vida me deu outra percepção, outro olhar a partir da realidade do povo Terena.

Sim. A partir do curso adquiri conhecimentos relevantes sobre a cultura Terena.

Melhorou e contribuiu para estratégias de ensino de geografia na questão cultural da realidade, na atualidade, em contraponto ao que se observava em épocas anteriores.

Os dados analisados permitem afirmar que o curso não apenas despertou o interesse dos participantes sobre a cultura Terena, como também contribuiu para uma mudança perceptiva significativa em relação aos povos indígenas no Brasil. A presença predominante de estudantes universitários, especialmente da UNESP, revela o potencial de articulação entre ensino superior e extensão crítica, enquanto a participação de profissionais de diferentes áreas evidencia o alcance interdisciplinar da temática.

A escuta atenta das lideranças Terena, a partir de seus próprios lugares de fala, configurou-se como elemento central para a construção de um ambiente formativo sensível, mobilizador e transformador. O

reconhecimento, por parte dos participantes, da importância de ouvir diretamente os sujeitos indígenas — em vez de apenas estudá-los como objeto — aponta para a emergência de uma pedagogia intercultural efetiva, que promove deslocamentos não apenas conceituais, mas também afetivos e políticos.

A recorrência de termos como “maravilhoso”, “excelente”, “conhecimento” e “oportunidade” na nuvem de palavras reforça que a experiência foi compreendida como algo marcante e formativo. Mais do que a transmissão de conteúdos, o curso proporcionou um contato ético, sensível e situado com uma realidade muitas vezes invisibilizada nas estruturas convencionais de ensino.

Ademais, a manifestação espontânea do desejo de conhecer presencialmente as aldeias e de aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos escolares e sociais sugere que os efeitos do curso extrapolam seu tempo e espaço imediato. Trata-se, portanto, de uma ação com potencial multiplicador, capaz de gerar novas perguntas, compromissos e práticas a partir do envolvimento direto com os saberes indígenas. Esse resultado reafirma o papel das universidades como espaços de construção coletiva do conhecimento e de valorização da diversidade epistêmica que compõe o Brasil.

Considerações finais

A experiência do curso foi enriquecedora, pois possibilitou a aquisição de conhecimento sobre a cultura indígena Terena e promoveu o debate intercultural. As propostas decoloniais devem integrar teoria e prática, garantindo a inclusão dos povos indígenas e tradicionais nas discussões e oferecendo as universidades como espaços para cumprir essa missão.

A liderança Irineia Sebastião Terena considerou o curso uma oportunidade de expor as lutas de seu povo, enquanto Kutiará Kinocita Terena destacou a importância de compartilhar sua cultura, enfatizando também o papel fundamental das mulheres no movimento indígena:

A participação no curso da UNESP de Ourinhos, sobre a diversidade cultural foi de extrema importância, pois, neste espaço, eu como indígena tive a oportunidade de falar sobre meu povo Terena, sobre minha cultura e seus diversos aspectos como: as pinturas, a língua e o modo de vida. Diante do contexto que nós povos indígenas estamos vivenciando, como as mudanças que vem ocorrendo no viver dos povos, a comunidade vem lutando para manter viva a sua cultura e tem sido um grande desafio dar continuidade para essa geração, com isso as mulheres vêm se destacando e mobilizando para fortalecer a luta e a cultura dentro de suas comunidades. Agradeço pelo convite e pela oportunidade. Aïnapoyákoe (Obrigada!), Kutiará Kinocita Terena.

Com base nas devolutivas do formulário, constatamos que a participação das lideranças foi essencial para a troca de conhecimentos. Alguns participantes relataram que o curso os motivou a buscar mais informações e novas oportunidades de intercâmbio cultural.

No contexto de um futuro pós-pandemia, considera-se a inclusão de visitas à Terra indígena como parte do curso, permitindo que os participantes vivenciem o local e conheçam as pessoas de forma mais direta. Como afirma Chicão Terena:

[...] Acredito que o preconceito ocorre por não conhecer a cultura indígena. A partir do momento que você conhece um povo indígena ou não indígena, a pessoa começa até a admirar. Não precisa ter dó do índio, mas precisa ter respeito da cultura. Às vezes a criança na escola por não conhecer determinado povo, ela acaba desrespeitando a cultura dos povos indígenas (Chicão Terena, 2017 apud RISSO, 2020, p.257/258).

Enfim, é necessário conhecer para compreender e adotar novas perspectivas diante da diversidade. Os povos indígenas estão abertos ao diálogo intercultural, e cabe às universidades desempenharem um papel central nessa mediação.

Reconhecer que não existem saberes superiores, melhores ou corretos, mas sim saberes distintos e igualmente valiosos, permite que a academia torne as discussões mais plurais e inclusivas.

Portanto, é fundamental que as universidades se abram e trabalhem em parceria com os povos indígenas, permitindo que os não indígenas brasileiros não apenas conheçam, mas também decolonizem seus pensamentos, assumam essa ancestralidade e respeitem, valorizem e celebrem a rica diversidade cultural indígena do nosso país.

Referências

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira Ciência Política**, v.2, n.11, 2013, p.89-117.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, C. M. F.; LADEIRA, M. E. **A história do povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.

CANDAUI, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).

CARVALHO, E.D.A. **As alternativas dos vencidos**: índios Terena no estado de São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Placar**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br>. Acesso em: 10 fev. 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Políticas indigenistas**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/O_que_%C3%A9_pol%C3%ADtica_indigenista. Acesso em: 10 maio, 2018.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores - 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RISSO, Luciene C. Diversidade cultural dos povos originários do Brasil e proposta do uso de narrativas (lendas e mitos) para o ensino interdisciplinar. In: MORAES, N.R. de; Leila Adriana BAPTAGLIN, L. A; VILELLA, L. E; Raoni Fernandes AZERÊDO, R. F; CAMPO, A.de C. (Orgs.). **Povos Originários e Comunidades Tradicionais**: trabalhos de pesquisa e extensão universitária. Porto Alegre: Editora Fi, v.4, 2020, p. 244-263.

SANTOS, B. De S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

4

“ONDE TA A ESCOLA QUE EU ESTUDEI?”: O LUGAR DA EDUCAÇÃO NAS DISPUTAS TERRITORIAIS NO TERRITÓRIO TRADICIONAL PESQUEIRO DA COMUNIDADE DO MACIEL, PONTAL DO PARANÁ, BRASIL

“WHERE IS THE SCHOOL I WENT TO?": THE PLACE OF EDUCATION IN
TERRITORIAL DISPUTES IN THE TRADITIONAL FISHING TERRITORY
OF THE MACIEL COMMUNITY, PONTAL DO PARANÁ, BRAZIL

*Erica Vicente Onofre*¹

*Carina Catiana Foppa*²

*Flávia Rossato*¹

*Carla Giovana Souza Rocha*³

1. Introdução

O direito à educação, apesar de ser um direito constitucional e fundamental a todos seres humanos, necessita reconhecer que nem todos seres humanos são iguais. As Políticas de Ações Afirmativas (Brasil, 2023) são uma grande conquista, fruto das lutas dos movimentos sociais, como o Movimento Negro e dos povos indígenas para enfrentamento das disparidades e desigualdade social e racial, e do reconhecimento da diferença sociocultural. É nesse diálogo que enuncia-se o lugar da educação afirmativa e diferenciada para povos e

¹ Doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMade) na Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: socioambiental.ERICA@gmail.com; rossato.fla@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5314979171654532>; <http://lattes.cnpq.br/7690007821830980>. Endereço institucional: Av. Cel. Francisco H. Dos Santos, R. Centro Politécnico, 100 - Jardim das Américas, Curitiba - PR, 81530-000.]

² Professora na Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação - Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação (DTFE), Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMade). E-mail: ccfoppa@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0150061207696674>

³ Professora na Universidade Federal do Paraná, Campus de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade, vinculada ao curso de Licenciatura em Educação do Campo e ao Programa de Pós-graduação em Estudos em Etnodiversidade. E-mail: crocha@ufpa.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6995325935325969>.

comunidades tradicionais, visto que “a garantia da diferença portanto é importantíssimo no processo de garantir os direitos humanos de determinados grupos” (Amador, 2024, não p.).

No Brasil, há uma diversidade de grupos sociais que se auto-reconhecem como populações tradicionais e possuem proteção por legislação específica, como os povos indígenas, comunidades quilombolas e comunidades tradicionais (Brasil, 2007) e possuem modos de vida e territorialidades com contornos próprios, plurais e interdependentes com a natureza, mediados por tradições, culturas, vínculos de parentesco, e laços de afetividade, pertencimento e ancestralidade.

No litoral paranaense, essa presença é marcada por múltiplos territórios tradicionais, com 151 localidades, como dos territórios do povo indígena Guarani Mbya, localizados em Guaraqueçaba, Morretes, Antonina, Paranaguá e Pontal do Paraná, duas comunidades quilombolas, Batuva e Rio Verde, localizadas em Guaraqueçaba, além de inúmeras comunidades pesqueiras artesanais e/ou caiçaras distribuídas ao longo dos municípios costeiros, suas ilhas e baías de Paranaguá e Guaratuba (PDS Litoral, 2019, Onofre, 2021).

Dessa composição intercultural, o acesso à educação tem sido uma reivindicação desses grupos, com maior ou menor evidência nas lutas territoriais. A comunidade tradicional pesqueira do Maciel, foco deste estudo, constitui um dos territórios tradicionais da região litorânea no sul do Brasil que pode exemplificar trajetórias de violações com ameaças que são comuns em muitos territórios ocupados tradicionalmente em contextos marinho-costeiros. Com ameaças resultantes da instalação e operação de grandes empreendimentos, como os portuários e industriais, e a presença de as Unidades de Conservação (UCs), que ocupam 82,6% da extensão do litoral paranaense (Paula; Pigozzo; Wroblewski, 2018), e que operam pelo "mito da natureza

intocada” (Diegues, 2008) com a presença de UCs de proteção integral, e modelos de desenvolvimento contrários à manutenção dos modos de vida das comunidades tradicionais.

Este capítulo pretende problematizar os aspectos das lutas territoriais que interferem no direito à Educação Básica desses grupos sociais. O capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção, apresentamos o contexto da Comunidade do Maciel e os vetores de ameaças. Na segunda, apresentamos um retrato da Educação Básica no Litoral do Estado do Paraná para compor, na sequência, os contornos entre as disputas territoriais da comunidade e seu entrelaçamento com a educação.

2. Comunidade pesqueira do maciel e o percurso da pesquisa

A pesquisa com a Comunidade Pesqueira do Maciel é conduzida pelo Grupo de Pesquisa e Extensão Nhembo’ea - Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioambientais e Interculturais com Povos e Comunidades Tradicionais da Universidade Federal do Paraná, orientados por processos de pesquisa-ação participativa. Ela integra o projeto “Políticas de Ação Afirmativa no ensino superior na Amazônia Paraense em diálogo com o Sul do Brasil: desafios para uma formação intercultural”, implementado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), em parceria com o Programa de Pós-graduação Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná (UFPR)⁴.

A comunidade do Maciel, localiza-se no município de Pontal do Paraná, em frente ao berçário da vida marinha na Baía de Paranaguá e

⁴ Projeto associado ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento à luz do Edital nº 17/2023 do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) Políticas Afirmativas e Diversidade.

a Aldeia Mbya Guarani da Ilha da Cotinga e, próximo ao território indígena Sambaqui, na porção continental do município de Pontal do Paraná. Os rios que circundam os extremos do território tradicional são: rios Maciel, Penedo, Boguaçu. A localização da comunidade tem relevância histórico-geográfica constituindo um rico patrimônio histórico-cultural no Litoral paranaense. Indicativos históricos demonstram que a comunidade ocupa há quase 300 anos o território, além disso, há indícios arqueológicos da presença indígena a partir dos diversos sambaquis registrados e ocorrências arqueológicas posterior à colonização (Seec, 2016).

Para problematizar o lugar da educação no litoral do Paraná foram utilizados dados secundários sobre educação diferenciada na Educação Básica de povos e comunidades tradicionais do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Paranaguá, abrangendo os sete municípios⁵ da região. A verificação foi feita via internet na aba “consulta escolas” e a seleção se deu a partir da tipologia das escolas.

Para o estudo de caso sobre o território tradicional em disputa e suas afetações no contexto da educação diferenciada na comunidade do Maciel, utilizou-se relatos e registros documentais históricos disponibilizados pelos interlocutores da comunidade em três oficinas comunitárias realizadas entre novembro de 2024 e março de 2025⁶. Foram realizadas buscas de arquivos públicos na internet com o uso de palavras-chaves como: “Escola Ilha do Maciel” AND “Paranaguá” AND “Pontal do Paraná” na internet.

Em de maio de 2025, pedido de informações complementares foram protocoladas na Secretaria de Educação de Pontal do Paraná e de

⁵ Guaraqueçaba, Antonina, Morretes, Guaratuba, Matinhos, Pontal do Paraná e Paranaguá.

⁶ Oficinas realizadas no contexto da pesquisa de doutoramento de uma das autoras deste capítulo que é bolsista do Projeto Abdias Nascimento (Capes).

Paranaguá com questões sobre: i) Censos escolares vinculados à Escola Rural Municipal Profa. Norma Regina de Oliveira do Carmo com o número de estudantes matriculados, faixa etária, professores da Escola, infraestrutura; ii) Ano de abertura e fechamento da Escola Rural Municipal Profa. Norma Regina de Oliveira do Carmo e a justificativa do seu fechamento e iii) Qual a situação atual dos estudantes da comunidade do Maciel (número de estudantes atendidos por outras escolas), meio de transporte utilizado, informações sobre o Projeto Político Pedagógico. Este dados serão analisados a posteriori, visto que os dados ainda não foram disponibilizados.

2.1 contexto das disputas territoriais na comunidade pesqueira do Maciel

O território tradicional pesqueiro da comunidade do Maciel tem sido marcado por disputas envolvendo grilagem de terras, especulação imobiliária e projetos de desenvolvimento portuários e industriais pleiteados no seu entorno imediato. A partir da década de 1980, a localização da comunidade passou a ser sobreposta e circundada por áreas que têm sido visadas por projetos de desenvolvimento do setor portuário e industrial

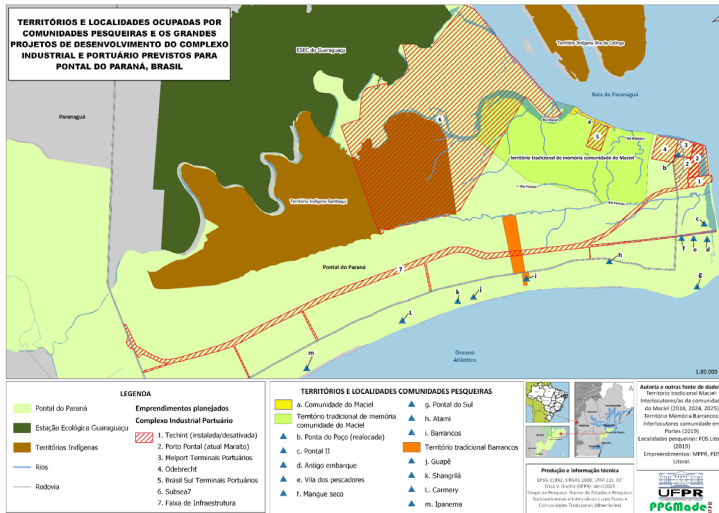
O território constitui lugar de presença junto a outras comunidades pesqueiras que reforçam a importância da pesca artesanal no município. Em contraponto, a comunidade do Maciel localiza-se numa área em Pontal do Sul em que empreendimentos industriais/portuários pleiteiam e que já se aventou a realocação da comunidade pesqueira da Ponta do Poço (Figura 1).

As propostas alinham-se aos discursos de uma “vocação natural” para receber grandes navios e indústrias relacionadas ao setor petrolífero. Com o lema do programa do Governo do Estado “Pontal do

Pré-sal” (Floriani e Britto, 2013), são pleiteados oficialmente seis empreendimentos que compõem o chamado Complexo Industrial e Portuário (CIP), em diferentes fases de licenciamento ambiental, e alguns em disputas judiciais, a exemplo da Nova Faixa da Infraestrutura que teve a Licença Prévia e Estudo de Impacto Ambiental (EIA) anulados pela Justiça Federal (Onofre, 2022, MPPR, 2023). O empreendimento 5 é o único que ainda não possui licenciamento ambiental, mas situa-se no local onde se projeta o CIP (Figura 1):

1. Techint (já instalada, desativada) - Unidade Offshore do setor petrolífero;
2. Maralto Terminais de Contêineres (antes 3P Porto Pontal);
3. Melport Terminais Portuários - Terminal multifuncional;
4. Odebrecht - Obras de readequação de cais para atracação de navios e dragagem de aprofundamento do canal da Galheta;
5. Brasil Sul Terminais Portuários - não possui licenciamento ambiental oficializado;
6. Subsea7 - Construção e engenharia de bases submarinas para exploração de petróleo e gás;
7. Nova Faixa de Infraestrutura (condicionante para Licença Operação Maralto/3P Porto Pontal) - prevê a construção de uma nova rodovia e quatro vias coletoras ligando à PR-412, ferrovia, gasoduto, linha de transmissão e dutos de saneamento, além da ampliação e retificação do canal DNOS.

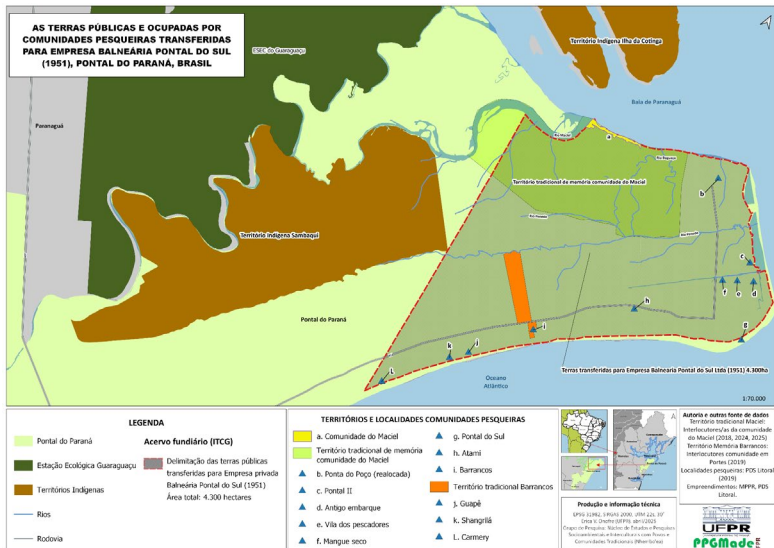
Figura 1. Territórios e localidades ocupadas por comunidades pesqueiras e os grandes projetos de desenvolvimento do Complexo Industrial e Portuário previstos para Pontal do Paraná, Brasil



Fonte: As autoras (2025).

Esse conjunto de empreendimentos no contexto da Baía de Paranaguá se apresenta como mais um vetor de tensionamento sobre as comunidades tradicionais que já vivenciam um contexto de disputa territorial, com histórico de grilagem de terras e a concessão gratuita de 4.300 hectares de terras públicas e ocupadas por comunidades pesqueiras para Empresa privada Balneária Pontal do Sul Ltda (Figura 2). A transferência objetivava a execução de projetos de colonização vinculados à balnearização de Pontal do Sul, no ano de 1951, sob condição de regularizar a posse de famílias ocupantes das terras (Cunha, 2020). A condição não foi cumprida e além da comunidade do Maciel, a conversão de terras públicas para iniciativa privada refletiu na sobreposição com outros territórios pesqueiros (Figura 1), a exemplo da comunidade tradicional pesqueira de Barrancos (Portes, 2019), o que delegou a essas comunidades sucessivas lutas e disputas no campo judicial e na defesa dos seus territórios tradicionalmente ocupados.

Figura 2: Delimitação das terras públicas e ocupadas por comunidades pesqueiras transferidas para Empresa Privada Balneária Pontal do Sul (1951), Pontal do Paraná, Brasil.



Fonte: As autoras (2025).

Outro ponto é a descoberta recente de um lote vinculado a Empresa Brasil Sul Terminais Portuários que foi oficializado pela Prefeitura municipal com área de 476.585,00m² (Figura 1 e Figura 3), que se sobrepõe diretamente à comunidade do Maciel e situa-se no entorno imediato da localização dos terrenos de serviços públicos e de convivência, como os da Escola, Posto de Saúde e Campo de baixo (Figura 3).

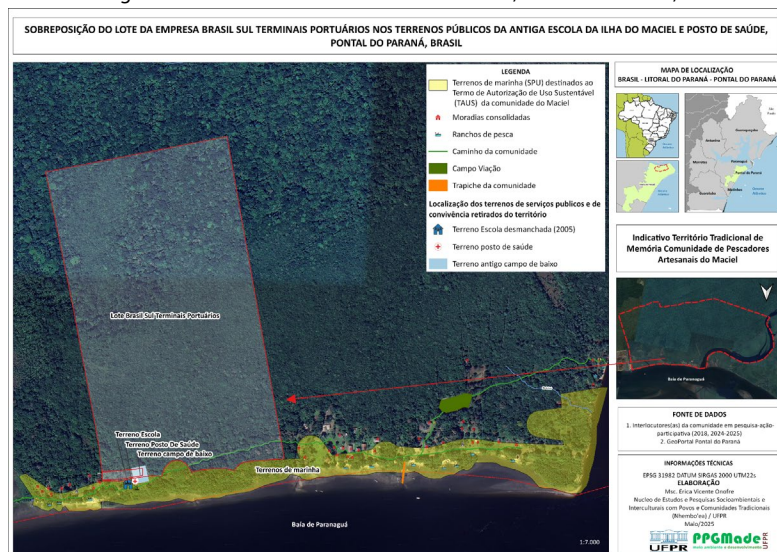
A delimitação do lote é emblemática, pois nota-se uma diferença entre o reconhecido pela Prefeitura de Pontal do Paraná (476.585,00m²) e o que se alega no requerimento protocolado pela empresa (427.009,54m²) na Secretaria do Patrimônio da União (SPU) ao solicitar uso dos terrenos de marinha para empreendimento portuário⁷. O campo de baixo

⁷ A delimitação composta por um 'retângulo' (retângulo menor no mapa da Figura 3) compõe o arquivo georreferenciado disponibilizado na plataforma GeoPortal do município e foi utilizado para o mapeamento apresentado na Figura 3. Tal delimitação integra a delimitação do lote maior com linha

delimitado por imagem de satélite nos permitiu verificar a apropriação do terreno pelo lote da empresa. Os terrenos da antiga escola e do posto de saúde por não possuir delimitação oficial em polígono, foi demarcado por um ponto no mapa, e permite visualizar a proximidade do terreno privado às territorialidades da comunidade. A apropriação privada desses terrenos está atrelada à intenção portuária. Segundo informações documentais contida em requerimento protocolado pela empresa na SPU:

a requerente pretende construir e explorar instalação portuária na modalidade de Terminal de Uso Privado, para transbordo e centro de carregamento de cargas, conforme plano de desenvolvimento e zoneamento das áreas de expansão portuária de Pontal do Paraná [...] sendo indispensável o uso dos Terrenos de Marinha (BME Advogados Associados, 2020, p.1).

Figura 3: Sobreposição lote Empresa Brasil Sul Terminais Portuários nos terrenos públicos da antiga Escola da Ilha do Maciel e Posto de Saúde, Pontal do Paraná, Brasil.



Fonte: Autoras (2025).

em vermelho. Não foi possível aferir a distinção de cada um dos polígonos apresentados, mas aqui o que importa referir é a sobreposição/entorno às áreas de uso comum da comunidade reconhecidas pelo território de memória.

Sob esse pretexto, a empresa solicitou uso dos terrenos de marinha para fins privativos e empresariais. Houve o indeferimento do requerimento da empresa e o instrumento de regularização fundiária Termo de Autorização de Uso Sustentável (TAUS), voltado para ocupações tradicionais em terrenos de marinha, seguiu seu trâmite em favor da comunidade do Maciel desde 2018. Em 20 de dezembro de 2024, a SPU/MGI declarou o imóvel da União denominado Comunidade do Maciel (matrícula nº 16.235), para fins de regularização fundiária de interesse social com planta e memorial descritivo demarcado com área total aproximada de 138.709,90 m², a ser destinado por meio do TAUS (Portaria SPU/MGI nº 9.701/2024).

Em concordância a esse conjunto de empreendimentos e a revelia da ocupação tradicional da comunidade, o histórico de revisões do Plano Diretor Municipal sugere acolher essas intenções (Minari, 2016), visto que, até 2007 a comunidade foi oficialmente reconhecida como “Setor Especial Maciel”, mesmo com a criação do Setor Especial Portuário no mesmo Plano (Lei Complementar - LC nº 1/2007, revogado). Na versão de 2014 em diante, a comunidade passa a inexistir nas versões oficiais, e passa a figurar como Zona Especial Portuária (ZEP) em 2014/2017 (LC nº 8/2014, Decreto nº 5980/2017, revogados), e da Zona Especial Industrial e Portuária (ZEIP) (LC nº 39/2024, vigente), em 2024, todas sobrepostas diretamente à comunidade e sem o devido reconhecimento territorial do território tradicionalmente ocupado.

As inúmeras interseções pontuadas entre o histórico da grilagem de terras para projeto de balnearização, o conjunto de empreendimentos pleiteados para o município e as sucessivas modificações no Plano Diretor, delega à comunidade pesqueira do Maciel violações de direitos impostas ao território. Nessa discussão, Aparecida (2025) explícita no 3º Relatório de Conflitos Socioambientais

e Violações de Direitos Humanos em Comunidades Tradicionais Pesqueiras do Brasil (2024), a realidade de imposição às comunidades pesqueiras do Brasil, em que homens e mulheres das águas:

lidam continuamente com a desconstrução dos seus modos de vida tradicional, frente à lógica desenvolvimentista econômica, que norteia horizontes de uso contraditórios dos corpos d'água em relação ao uso das comunidades tradicionais pesqueiras. Enquanto essas precisam destes espaços preservados, os autores dos empreendimentos levam ao fim e ao cabo a destruição da natureza para extração de riquezas econômicas, continuamente configurando os conflitos ambientais (Aparecida, 2025, p. 165).

Agrava-se a esse contexto, a presença de UCs de proteção integral também impõem restrições ao uso dos recursos naturais, afetando práticas culturais e econômicas fundamentais para as comunidades (Castro, 2017; Foppa et al., 2018; Rossato, 2024). O território da comunidade é composto e circundado por áreas de manguezais, restingas e florestas em diferentes estágios sucessionais de Mata Atlântica. No entorno imediato da comunidade, identifica-se a presença da Estação Ecológica (ESEC) do Guaraguaçu (Figura 1 e 2) com Zona de Amortecimento sobreposta à comunidade. Além disso, a versão atual do Plano Diretor (2024), aprovou junto à ZEIP, a Zona de Proteção Ambiental (ZPA) que sobrepe parte do território da comunidade (LC n° 39/2024). Nesse cenário, considera-se que a comunidade vivencia uma dupla afetação das zonas portuárias e ambientais, ambas impondo desafios ao território.

Como demonstramos, o cenário de disputa territorial tem intensificado um conjunto de fluxos de poder agindo sobre o território tradicional e a comunidade. Ao longo do tempo de suas histórias, percebe-se um conjunto de ações que ocasionou na retirada de serviços públicos essenciais, como o Posto de Saúde e a Escola Rural, antes acolhidos em seu próprio território. Tais vetores frequentemente desconsideram os direitos territoriais e a Consulta Prévia, Livre e Informada (CPLI), como

determina a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Essas violações afetam o cotidiano das comunidades, prejudicando suas formas de produção e o acesso à educação.

3. Retrato da educação básica no contexto do litoral do Paraná

Identificamos nos sete municípios litorâneos a existência de 312 escolas e, dessas, 76 escolas estão localizadas/atendem estudantes de territórios indígenas, quilombolas, ilhéus, pescadores e de agricultores familiares em zonas rurais (Quadro 1): i) Guaraqueçaba: 33 escolas (estaduais e municipais), dentre elas 28 são escolas consideradas das Ilhas, Rural, do Campo e Indígena; ii) Antonina: das 20 escolas, uma é Escola Estadual do Campo e 2 são escolas municipais rurais; iii) Morretes: das 23 escolas registradas, 1 escola é indígena e outras 12 são escolas municipais na zona rural, iv) Guaratuba: 40 escolas, sendo 1 escola estadual do campo e 8 escolas municipais na zona rural; v) Matinhos: 30 escolas, todas urbanas; vi) Pontal do Paraná: possui 31 escolas, dentre estas, 1 escola estadual indígena e 1 escola municipal rural e vi) Paranaguá: 135 escolas registradas, sendo que 2 são escolas estaduais do campo, 1 escola estadual indígena e 14 são escolas municipais rural.

Quadro 1: Panorama das Escolas (municipais e estaduais) nos sete municípios litorâneos do Estado do Paraná.

MUNICÍPIO	NÚMERO TOTAL DE ESCOLAS	ESCOLAS VINCULADAS AOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS
Guaraqueçaba	33	28 (21 Rural; 5 Ilhas; 1 Indígena e 1 Campo)
Antonina	20	3 (2 Rural e 1 Campo)
Morretes	23	13 (12 Rural e 1 Indígena)
Guaratuba	40	9 (8 Rural e 1 Campo)

Matinhos	30	nenhuma escola identificada
Pontal do Paraná	31	2 (1 Indígena e 1 Rural)
Paranaguá	135	17 (14 Rural; 2 Campo e 1 Indígena)

Fonte: As autoras (2025).

A Educação do Campo tem sua origem nas lutas históricas de camponesas e camponeses, especialmente daqueles ligados aos movimentos sociais em defesa da terra, destaca-se como precursor deste processo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (Caldart, 2012; Paula e Bufrem, 2021). Com o tempo, no entanto, a compreensão sobre o que é o "campo" foi se ampliando, incorporando diversos sujeitos que vivem não apenas na terra, mas também nas águas e nas florestas. Esse contínuo de afirmação e conquista de territórios pela Educação do Campo no Brasil tem se expandido, promovendo um processo de diálogo com outras especificidades dentro do próprio movimento (Paula e Bufrem, 2021). No Paraná, no ano de 2006, a SEED publicou as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, dando início a um processo de reconhecimento dos direitos dos sujeitos que vivem no campo (Paraná, 2006).

No contexto das escolas das ilhas, em 2009, foi elaborada a “Proposta Pedagógica das Escolas das ilhas do litoral Paranaense”, tendo como base as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo do Paraná (2006) e a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil (2007), propondo uma nova organização curricular em que se ressalta a importância do diálogo entre os saberes tradicionais e da escola.

Paula (2019), ao discutir as relações entre a Educação do Campo, o território e a Escola da/na ilha de uma comunidade tradicional de

Guaraqueçaba (PR), apresenta a perspectiva de seu interlocutor⁸ de pesquisa sobre o significado da escola para a comunidade:

Eu percebo a escola como uma facilitadora, em vários aspectos que levam a compreender o convívio nos ambientes. Pois é ela que vai formar a identidade dos sujeitos, que irá retratar os conhecimentos que permeiam as suas realidades. A educação só será importante quando for voltada às práticas, aos saberes da realidade, envolvendo cada vez mais as pessoas, trabalhando a coletividade, pois os sujeitos precisam saber de seus direitos, sua existência (Paula, 2019, p. 199).

Apesar dos avanços legais e da presença de 76 escolas, na prática são muitos desafios enfrentados pelas escolas do campo/das ilhas localizadas nos territórios de povos e comunidades tradicionais do litoral do Paraná, dentre elas, conforme destacam Andreolli e Mello (2019):

estrutura física precária; falta de materiais didáticos e de internet; alta rotatividade, principalmente por conta das situações de trabalho da maioria dos professores que, além de serem contratados temporariamente, dependem de transporte e estadia; falta de participação da comunidade nos processos escolares e dificuldade de mobilizá-la; a própria organização curricular por área do conhecimento; em alguns casos, a desmotivação dos estudantes cotidianamente; vulnerabilidade das comunidades no que se refere à saúde, saneamento e falta de opções de geração de renda; cursos de formação continuada que não atendem às reais necessidades da escola; falta de opção para continuidade de estudos; etc (Andreolli; Mello, 2019, p.177).

Embora enfrentem desafios políticos e pedagógicos, as escolas do campo/das ilhas do litoral paranaense têm resistido e criado novas experiências educacionais. Essas escolas buscam práticas com significado para as comunidades e estabelecem parcerias com instituições de ensino superior, promovendo ações voltadas à formação

⁸ O autor escolheu preservar o anonimato de seus interlocutores, desta forma substituiu os nomes por nomes de espécies da flora e fauna da Mata Atlântica. O interlocutor citado foi denominado "Pindaúva", pertencente ao subgrupo "Pescadores", de acordo com Paula (2019).

docente e à qualificação dos processos pedagógicos. No aspecto político, essas parcerias também fortalecem a organização das comunidades para resistir aos ataques do Estado, que visa fechar turmas e, na sequência, as próprias escolas (Paula e Bufrem, 2021).

4. “Onde tá a escola que eu estudei?”: a Escola Rural Municipal Profa. Norma Regina de Oliveira do Carmo em meio às disputas territoriais

Nesta seção, convidamos o leitor a navegar no contexto da comunidade tradicional pesqueira do Maciel, da disputa territorial e suas interfaces no campo da educação. A Escola da Ilha do Maciel permaneceu no território da comunidade há aproximadamente 65 anos. Conforme estudo realizado pela oceanógrafa Natália Tanno (2009), a escola já estava na comunidade na década de 40 do século XX. Sem muitos registros oficiais públicos, sabe-se através dos interlocutores da comunidade que a escola foi demolida no ano de 2005 e fechada oficialmente entre 2008⁹ e 2009.

Para a comunidade, a escola ficou conhecida como “Escola da Ilha do Maciel”, mas em 1977 o poder público a denominou oficialmente como Escola Rural Municipal Profa. Norma Regina de Oliveira do Carmo, conforme art 1º da Lei municipal de Paranaguá nº 1146 de 23 de junho de 1977¹⁰:

Art. 1º “Fica a Escola da Ilha do Maciel, denominada de “Escola Municipal PROFESSORA NORMA REGINA DE OLIVEIRA DO CARMO” (Paranaguá, 1977).

A fotografia que apresenta dezesseis crianças e jovens e duas pessoas adultas em frente a “Escola Municipal Maciel” com uma infraestrutura de madeira vinculada a Prefeitura Municipal de

⁹ Maiores informações: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/pr-comunidade-de-pescadores-artesanais-do-maciel-luta-por-territorio-tradicional-e-por-acesso-a-servicos-publicos/>

¹⁰ Consultar em: <http://leismunicipa.is/hbugq>

Paranaguá e ao Departamento de Educação e Cultura, foi disponibilizada por uma das famílias interlocutoras que a identificou com cerca de 60 anos (Figura 4). Esta foto pertence ao acervo documental da família Neves, uma das famílias mais antigas da comunidade, constituindo um registro histórico feito no chão do território da comunidade.

Ainda não se sabe oficialmente qual o ano de abertura da Escola, mas sabe-se que o registro fotográfico tem cerca de 60 anos e a Lei Municipal n ° 1146/1977, que a denomina como Escola Professora Norma Regina de Oliveira do Carmo, 48 anos. A memória da escola constitui um assunto de importância para a comunidade. Alguns interlocutores trouxeram lembranças e registros históricos que destacam o lugar de presença da escola no processo de formação e de ensino das gerações atuais, hoje já adultos.

Por parte dos interlocutores, temos informações de que pessoas da própria comunidade foram professores e que parte da geração atual de adultos, com cerca de 50, 55 anos, tiveram a oportunidade de estudar na escola em seu próprio território, viveram histórias e fortaleceram laços comunitários através dela.

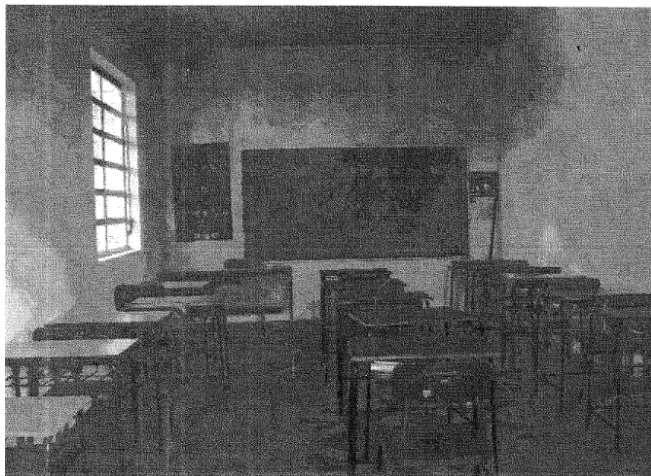
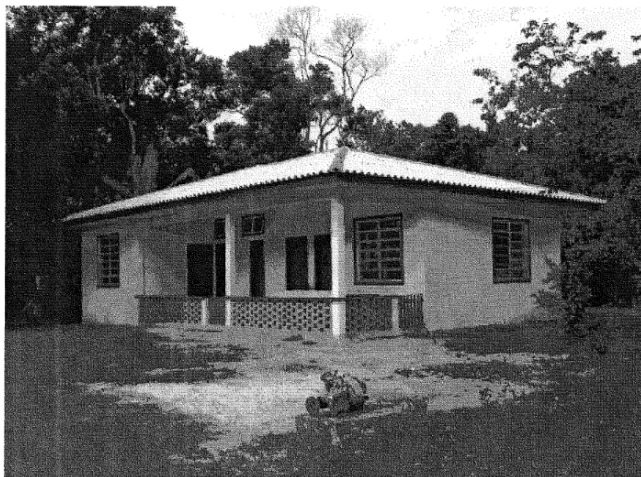
Figura 4: Registro fotográfico da “Escola Municipal Maciel”, estimado pela Comunidade do Maciel, com cerca de 60 anos.



Fonte: Acervo da Comunidade do Maciel.

A história relatada é que no ano de 2005, a escola foi desmanchada e foi construída uma nova infraestrutura em outro local onde passou a ser a Escola por cerca de 3 anos (Figura 4). De acordo com os interlocutores, a Prefeitura de Pontal do Paraná construiu a nova escola em um terreno particular do ex-presidente da Associação, sendo que nos anos que ficou ativa, a Prefeitura passou a pagar aluguel pelo uso do terreno. No ano de 2008, sob alegação de “poucos alunos”, a Escola foi oficialmente fechada no novo local, sendo destinada para uso familiar.

Figura 4: Escola construída em terreno particular no ano de 2005.



Fonte: Relatório CINDACTA II - Comando da Aeronáutica (Marciniak, 2007).

As informações podem ser confirmadas e complementadas por Tanno (2009), quando relatou há 16 anos a situação da infraestrutura e serviços básicos disponíveis para a comunidade do Maciel, havendo atenção especial ao caso da Escola:

A vila não possui escola ou outro tipo de instituição de ensino. Houve uma escola pública desde a década de 40 do século XX que oferecia até a quarta

série do ensino fundamental, mas que foi fechada em meados de 2009 pela prefeitura e os motivos não foram esclarecidos para os moradores. Quando questionados, alguns argumentaram que a professora não tinha formação suficiente, já que havia estudado apenas até a oitava série do ensino fundamental. Entretanto, outros acreditam que se trata de uma estratégia para a retirada dos moradores da vila (Tanno, 2009, p. 38, grifo nosso).

De acordo com interlocutores da comunidade, a escola atendia o Ensino Fundamental e havia professores da própria comunidade, sendo o Sr. João Tavares da Silva (irmão da Dona Dalzira Neves, uma das moradoras mais antigas da comunidade) e Sr. Agripino, que foi professor na infância do Sr. Francisco da Neves, pescador de 84 anos da comunidade.

Desde 2005 e, oficialmente a partir de 2009, a Escola da Ilha do Maciel, constitui uma memória de um serviço público que não existe mais no território. Quando acionamos a Escola como memória viva, reivindicamos um lugar que é coletivo e comum aos territórios tradicionalmente ocupados por comunidades tradicionais. Esse compartilhar é também fruto das experiências individuais coletivizadas de quem experiencia o território vivido na história da comunidade.

Esse lugar da memória coletiva que constitui esse “território de memória”, não nos conta apenas sobre uma estrutura material retirada do território, mas também revela e atribui significados aos vínculos comunitários que se construíram através dela e que se modificaram através dela. A presença da Escola do Maciel e sua retirada em meio às disputas territoriais integram esse território de memória coletivo e nos permite discutir tanto a história vivida por experiências passadas que foram boas, quanto por atos de violências e seus efeitos no território vivido, material e simbolicamente.

Os efeitos disso para comunidade refletem em casos de migração de pessoas da comunidade para Paranaguá e a conseqüente redução da

população ao longo dos anos¹¹ (Ribeiro, 2016, p. 7). O caso da interlocutora da família Mendes explicita esse impacto negativo com a retirada da escola: “eu saí daqui, fui para Paranaguá porque aqui não tinha mais escola”.

Hoje, a Escola está incluída na cartografia do território tradicional de memória da comunidade, sendo materialmente reduzida a um terreno que se encontra sem infraestruturas construídas, mas simbolicamente identificada pela memória daqueles que viveram histórias junto com a Escola e que demarcam/localizam seu lugar no mapa do território. “Onde tá a escola que eu estudei?”, não foi uma pergunta feita por nós, mas uma pergunta do interlocutor que logo após essa interrogação, localizou junto com as interlocutoras, o lugar da Escola onde estudaram no mapa do seu território tradicional de memória (Ver localização Figura 2).

Segundo relato dos interlocutores da comunidade, em 2024, com o fechamento da escola, atualmente cerca de 15 crianças vão de barco para escola em Pontal do Paraná¹². Nas oficinas comunitárias ficou expressivo o descontentamento das interlocutoras mães com relação ao traslado e dificuldades para as crianças e famílias da comunidade. No trecho a seguir, é possível identificar afetações negativas com relação às condições climáticas em dias chuvosos e o transporte de barco no trajeto das crianças para a escola. Segundo a interlocutora mãe de duas crianças da comunidade:

¹¹ Informação contida no Relatório de Vistoria de Campo na Comunidade Maciel, localizada no Município de Pontal do Paraná/PR (2016), realizado pela Assessora Jurídica e Mestre em Antropologia Dandara dos Santos Damas Ribeiro, do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça de Proteção ao Meio Ambiente e de Habitação e Urbanismo, sob solicitação da Coordenadoria Regional da Bacia Litorânea (CRBL) do Ministério Público do Estado do Paraná.

¹² A pesquisa está em curso e os dados ainda estão em processo de levantamento junto às Secretarias de Educação.

“É muito mais barato trazer uma professora para cá do que levar as crianças para lá, as crianças na chuva [...] Esses dias deu um temporal e [não deu pra] buscar as crianças. E se acontece alguma coisa para as crianças?”

No breve parecer histórico realizado pela historiadora Cláudia Hoffmann, do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça e Direitos Humanos (CAOPJDH), que realizou visita *in loco* a comunidade em 2016, as informações são reafirmadas:

Antigamente havia uma escola na ilha, mas faz 8 (oito) anos que o Prefeito de Pontal do Paraná retirou ela da Comunidade e desde então, todas as crianças da Comunidade, atualmente cerca de 35 (trinta e cinco) se deslocam de barco para a cidade para estudar. Foi visível a precariedade do barco e a forma como as crianças são transportadas, pois o barco não tem cobertura fixa, somente um plástico por cima de suas cabeças. No relato de Janaína, menina de 9 (nove) anos, quando chove e faz frio, ela fica molhada desde a saída da manhã até seu retorno, o que significa, das cinco e meia da manhã, até às treze horas da tarde. Ainda é possível ver as pedras que se tornaram ruínas, vestígios da antiga construção onde funcionava a escola. [...] é notória a precariedade da embarcação, principalmente em dias frios e chuvosos (Hoffmann, 2016, p. 5)

Com relação ao trajeto, a comunidade só possui um trapiche localizado sentido Rio Maciel na porção da comunidade do Maciel de cima, sendo assim, familiares mais distantes do trapiche sentem maior dificuldade, pois de acordo com uma interlocutora mãe “uma criança ir para a escola, tem que ter madrugar praticamente”.

Notavelmente, existe uma reivindicação de algumas interlocutoras mães e famílias para ter uma escola na comunidade. Essa demanda encontra-se no radar de alguns interlocutores que mencionaram os exemplos das Ilhas que possuem escola e que “os professores vão para as Ilhas com uma lancha”, fator que resguarda a permanência e segurança das crianças ao não deslocar-se para fora do território.

Pontua-se, a importância da Escola enquanto presença no território, pois sua existência está associada ao nível de escolaridade dos moradores mais antigos da comunidade mesmo após seu fechamento. Conforme Tanno (2009, p. 48) o “nível de escolaridade em torno da quarta série do nível básico especialmente para as pessoas com até 60 anos pode ser associado à instalação da escola na Vila durante a década de 40 do século XX”.

Destacamos, por fim, a atuação do poder público municipal como um dos agentes centrais nos processos decisórios que sucederam a história de desmonte e retirada da Escola do Maciel, que foi sendo feita gradualmente no território. A realidade de violação de direitos envolvendo a retirada de serviços públicos do seu território não é um fato isolado e tem ressoado com inúmeras denúncias feitas por comunidades pesqueiras de Norte a Sul do Brasil, especialmente pela ausência do direito à consulta.

Um exemplo é o fechamento da Escola Municipal São João, situada na Comunidade Jararí, às margens do Rio Xingu, na divisa entre os municípios de Porto de Moz e Senador José Porfírio, no estado do Pará. A Escola, que atendia em torno de 50 alunos da comunidade ribeirinha, foi desativada sob a justificativa de que seria financeiramente mais viável transportar os alunos até a cidade mais próxima do que manter a Escola do Campo em funcionamento (Maia, 2024). A autora destaca a falta de compreensão, por parte dos gestores públicos municipais, sobre a identidade da escola e as particularidades de sua realidade. Além disso, a decisão do fechamento da Escola desconsiderou a memória coletiva, a cultura local e o sentimento de pertencimento que vinha sendo construído e fortalecido no ambiente escolar, priorizando exclusivamente os interesses políticos/financeiros. Também traz a perspectiva do interlocutor ancião da comunidade:

Acho importante se a escola voltasse a funcionar aqui de novo, porque os alunos não precisariam enfrentar dificuldades para estudar, os pais também não ficavam preocupados com eles e **aqui tenho certeza que os conhecimentos dos alunos sobre nossa realidade da pesca, caça, agricultura, coleta e também nossa natureza seria valorizado, lá na cidade os professores não se importam** (Maia, 2024, p.23, grifo nosso).

Essa dinâmica de fechamento das Escolas do Campo contribui para um processo de nucleação que centraliza as Escolas em áreas urbanas. Para Arroyo (2006), deslocar os estudantes de seus territórios em busca de ensino institucional desestrutura um dos princípios fundamentais das Escolas do Campo, uma vez que estas se constroem à medida que estão integradas a comunidade, enraizada no território e no coletivo. Nesse sentido, para Gonçalves (2010), a nucleação escolar contribui para a perda de identidade territorial e promove um modelo educacional divergente da realidade que os estudantes vivenciavam.

São inúmeros os casos que compõem essa teia de disputas territoriais e violações de direitos humanos no Brasil, conforme demonstramos através dessa pesquisa em curso e de outros casos, como na comunidade Jararí, no Pará. Ademais, como nos mostra o 3º Relatório de Conflitos Socioambientais e Violações de Direitos Humanos em Comunidades Tradicionais Pesqueiras do Brasil (2025), que menciona outros casos com retirada de serviços públicos como Escola e Posto de Saúde:

A realidade das comunidades tradicionais pesqueiras é historicamente marcada pela ofensiva do capital sobre seus territórios. Esta ofensiva é agravada pelo recrudescimento da violência e pela ausência e/ou omissão do Estado. A soma destes elementos resulta na desterritorialização de comunidades, na destruição do meio ambiente e dos meios de vida, na criminalização de movimentos e pessoas, nas ameaças, em perseguições e mortes, resultando em inúmeras e variadas violências e violações de direitos (CPP, 2025, p. 11).

A comunidade do Maciel, assim como outras comunidades do Brasil, reivindicam um olhar cuidadoso em que pese a reparação por essas violações e perda de direitos básicos em seus territórios tradicionalmente ocupados.

Considerações finais

No litoral do Paraná existem 76 escolas ligadas diretamente ao contexto de territórios indígenas, quilombolas, ilhéus, pescadores e de agricultores familiares. A realidade da Comunidade do Maciel permite compreender em profundidade as trajetórias de luta pela defesa dos territórios tradicionais pelas comunidades e a maneira como estão permanentemente expostas por pressões oriundas dos modelos de desenvolvimento portuário-industrial em curso. O fechamento da Escola da Ilha do Maciel, após décadas presente no território da comunidade, explicita como os direitos fundamentais são diluídos com estratégias sofisticadas de pressão aos espaços públicos e de uso comum nos territórios tradicionais.

A escola constitui uma memória viva dos comunitários sobre a ocupação tradicional e demonstra correlações prejudiciais, nem sempre evidenciadas, entre a manutenção dos espaços e equipamentos públicos educacionais com as investidas de privatização do território. O terreno de uso comum, ocupado pela escola desmanchada no ano de 2005, até a presente data, não dispõe de nenhuma construção. Entretanto, no plano documental, existem projetos de empresas privadas, respaldados pelo Poder Público, seja por omissão ou ação, como visto no Zoneamento proposto no Plano Diretor de 2024, que são mobilizados em discursos, planos e projetos de desenvolvimento para a região. A não existência da escola, ou de outro equipamento público no local, cria um aparente

“vazio”, articulado discursivamente como um dos fatores de questionamento da tradicionalidade da ocupação territorial, e engessa a história da comunidade num passado como se não existisse mais.

A migração de famílias para outros bairros de Pontal do Paraná e Paranaguá ao longo do tempo, motivada por inúmeros fatores, entre eles a ausência da escola, criam um cenário que também é mobilizado discursivamente para desconstituir a presença da comunidade e sua tradicionalidade. Se de um lado, retira-se a escola, de outro, os mesmos atores envolvidos se articulam, para usar dessa ausência para justificar a não ocupação do território e tentar impedir o processo de regularização fundiária do território tradicional.

A invisibilidade intergeracional da comunidade se reafirma ao dissolver o papel da escola na reafirmação dos conhecimentos tradicionais associados ao território, com a possibilidade de uma escola com Projeto Político Pedagógico voltado para os pleitos da comunidade tradicional, como a demarcação do território, os saber-fazer associado à pesca e aos ambientes marinho-costeiros, os direitos territoriais e identitários, etc. A participação direta da comunidade para definir os rumos da educação formal, em articulação às diretrizes da Educação do Campo, por exemplo, ficam distanciadas pela nucleação em curso.

A presença de cerca de 15 crianças que passam a estudar fora da comunidade podem ter suas histórias e seus conhecimentos tradicionais desconsiderados no plano formal da educação básica, em contextos escolares em que as propostas pedagógicas não estejam alinhadas ao pleitos e direitos já garantidos pelas comunidades que se auto-reconhecem como tais. De modo que o fechamento da escola pode ser considerado um vetor de desmantelamento e enfraquecimento da luta pelo território tradicional.

Outros aspectos foram mencionados durante a pesquisa, como:

- i) Dificuldades de acesso à embarcação (barco-escola), visto a presença de apenas um trapiche na comunidade. Soluções têm sido apresentadas associadas às medidas compensatórias de empreendimentos da região para um novo trapiche e que suscitam reflexões sobre os investimentos públicos associados aos territórios tradicionais e as permutas contestáveis entre impactos ambientais e a compensação ambiental. Soluções paliativas que não permitem retomar a possibilidade de restabelecer a escola na comunidade.
- ii) Perda de aula decorrente do clima da região, como frio, chuva e maré, pois em muitas situações corre-se o risco da embarcação não poder realizar a navegação, devido às condições de maré na Baía de Paranaguá, o que não ocorreria com a existência de escola na própria comunidade.
- iii) Questões associadas ao ciclo circadiano das crianças que precisam ‘madrugar’ para ir até a escola, podendo ocasionar problemas no rendimento escolar.

A Escola no contexto comunitário assume um lugar de memória que permite refletir sobre suas reivindicações e reelaborar como tais medidas foram possíveis no contexto da história comunitária. A possibilidade da presença da criança e do jovem no território permitiria retomar debates fundamentais, como a formação de educadores da/na própria comunidade, assim como ocorreu no passado com a presença de professores e mestres do saber da própria comunidade.

Agradecimentos

Agradecimentos à Comunidade tradicional de pescadores artesanais do Maciel e os/as interlocutores da pesquisa em curso e a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) pelas bolsas concedidas às duas autoras doutorandas.

Referências

AMADOR, Z. Acesso e permanência no Ensino Superior no Brasil: os desafios das Políticas de Ações Afirmativas. In: **I Seminário das Políticas de Ações Afirmativas**

no Ensino Superior, 2024, Pará. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Og1LM3o08A>. Acesso em: 26 jul. 2024.

ANDREOLI, V. M.; MELLO, L. M. A educação ambiental como articuladora dos saberes e fazeres do mar nas escolas do campo das ilhas do litoral do Paraná. **Ambiente & Educação**, v. 24, n.2, p. 162 - 182, 2019.

APARECIDA, L. R. A imposição da condição de deslocados *in situ* aos homens e mulheres das águas. In: MELO, O. F (orgs). **Conflitos Socioambientais e Violações de Direitos Humanos em Comunidades Tradicionais Pesqueiras do Brasil, Relatório de 2024**. Olinda (PE): Conselho Pastoral dos Pescadores e Pescadoras (CPP). 2025. p. 165-170.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BRASIL. Decreto n. 6040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, fev. 2007.

BRASIL. PORTARIA Nº 89, DE 15 DE ABRIL DE 2010. A SECRETÁRIA DO PATRIMÔNIO DA UNIÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto, institui o Termo de Autorização de Uso Sustentável. Brasília, DF, abril 2010.

BRASIL. Decreto n. 8750, de 9 de maio de 2016. Institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, mai. 2016.

BRASIL. Decreto n. 11.785, de 20 de novembro de 2023. Institui o Programa Federal de Ações Afirmativas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nov. 2023.

BRASIL. PORTARIA No 9.701, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2024. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos/Secretaria do Patrimônio da União, resolve: declarar de Interesse do Serviço Público, para fins de regularização fundiária de interesse social, o imóvel da União, classificado como terreno de marinha e acrescido, denominado Comunidade do Maciel, localizado no município de Pontal do Paraná, Estado do Paraná. **Diário Oficial da União**. Edição: 247, Seção: 1, Página: 193. Brasília, 2024.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CASTRO, R. R. **Expulsão por cansaço e resistências: etnografia das relações de poder no conflito territorial da Juréia (SP)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

CONSELHO PASTORAL DOS PESCADORES E PESCADORAS (CPP). **Conflitos Socioambientais e Violações de Direitos Humanos em Comunidades Tradicionais Pesqueiras do Brasil, Relatório de 2024**. Olinda (PE): Conselho Pastoral dos Pescadores e Pescadoras (CPP). 2025. 242p.

CUNHA, I. M. da. Moldando o direito à norma: o conto de Pontal e o porto e a apropriação privada de terras comuns. UnB: **Revista InSURgência**, 2020, 19p. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/32126/26782>> Acesso em setembro de 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO PARANÁ. Decreto nº 5980, de 19 de janeiro de 2017. Estabelece o Zoneamento, Uso e Ocupação do Solo para o Município de Pontal do Paraná, e dá outras providências. Edição no 9870, p. 7, 2017.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. 6ª ed. ampliada. São Paulo: Hucitec/NUPAUB-USP/CEC, 2008.

FLORIANI, D.; BRITTO, C. M. de. O Pontal do Pré-sal e a Busca Por Sustentabilidade em Pontal do Paraná: Uma Reflexão a Partir da Percepção de Alguns Agentes Sociais Locais. Santiago, Chile: **XXIX Congresso da Associação Latinoamericana de Sociología**, 2013. DOI: 10.13140/2.1.1962.4960.

FOPPA, C. C.; BARRETO, C. G.; VERAS NETO, F. Q.; MEDEIROS, R. P. A (re)categorização de unidades de conservação e suas implicações aos modos de vida tradicionais. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. v. 48, n. 1, p. 343-366, 2018.

GONÇALVES, G. B. B. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D. A. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário de verbetes: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:

<https://gestrado.net.br/verbetes/nucleacao-das-escolas-rurais/>. Acesso em: 27 de maio de 2025.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável (PDS Litoral)**: Produto Final. Litoral do Paraná, 2019.

HOFFMANN, C. C. **Breve parecer histórico sobre Comunidade Maciel**. 2016. Disponível em:https://mppr.mp.br/sites/default/arquivos_restritos/file/parecerhistoricodacomunidademaciel.pdf. Acesso em: 10/jul/2018.

MAIA, J. P. **Impactos e desafios na vida escolar de estudantes ribeirinhos: após o fechamento da Escola do Campo da comunidade do Jararí - Porto De Moz - Pará**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Etnodesenvolvimento), Universidade Federal do Pará, Altamira, 2024.

MARCINIAK, L. Relatório da situação da área de Pontal do Paraná - PR. **Comando da Aeronáutica: Segundo Centro Integrado de Defesa Aérea e Controle de Tráfego Aéreo (CINDACTA II)**. nº1, 2007.

MINARI, N. B. **A proteção ambiental no ordenamento territorial: o plano diretor de Pontal do Paraná**. 2016. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ. Meio Ambiente: Justiça Federal anula licenças da Faixa de Infraestrutura em Pontal do Paraná e determina o reinício do processo de licenciamento ambiental. 2023. Disponível em: <https://mppr.mp.br/Noticia/Justica-Federal-anula-licencas-da-Faixa-de-Infraestrutura-em-Pontal-do-Parana-e-determina-o>. Acesso em: dez. de 2023.

NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE PARANAGUÁ. Consulta Escolas. Disponível em: <https://www.consultaescolas.pr.gov.br>. Acesso em: ago. de 2024.

ONOFRE, E. V. **Necessidades, possibilidades e desafios: uma investigação sobre grandes projetos de desenvolvimento e impactos cumulativos no Litoral do Paraná**. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável), Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Matinhos, 2021, 119p.

ONOFRE, E. V.; QUADRO, J.; AZEVEDO, N. T. de. A ausência de análise de impactos cumulativos no licenciamento ambiental do Complexo Industrial Portuário, Pontal do Paraná, litoral sul do Brasil. Brasília: **Sustainability in Debate**, v. 13, n.3, p. 155-172, 2022.

PAULA, A. P. **Relações entre Educação do Campo e o território: significados da escola da/na ilha para uma comunidade tradicional de Guaraqueçaba no litoral do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PAULA, A. P.; BUFREM, L. S. Educação do campo, território e a escola da/na ilha no litoral do Paraná. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 233-252, jan. 2021.

PAULA, E. V.; PIGOSSO, A. M. B.; WROBLEWSKI, C. A. Unidades de Conservação no Litoral do Paraná: Evolução Territorial E Grau De Implementação. In: SULZBACH, M. T.; ARCHANJO, D. R.; QUADROS, J. (Org.) **Litoral do Paraná: território e perspectivas**. Rio de Janeiro: Autografia, v. 3, 1. ed. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação da Educação do Campo. **Proposta pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense**. Curitiba: SEED/PR., 2009.

PARANAGUÁ. Lei nº 1146, de 23 de junho de 1977. Denomina a Escola Municipal da Ilha do Maciel, como Escola Municipal Professora Norma Regina De Oliveira Do Carmo. Disponível em: <http://leismunicipa.is/hbugq>. Acesso em: fev de 2025.

PONTAL DO PARANÁ. Lei Complementar nº 1, de 3 de agosto de 2007. Dispõe sobre a instituição do Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado de Pontal do Paraná, e dá outras providências. Leis Municipais: Pontal do Paraná. 2007.

PONTAL DO PARANÁ. Lei Complementar nº 8, de 28 de outubro de 2014. Dispõe sobre a instituição do Plano Diretor de Pontal do Paraná, e dá outras providências. Leis Municipais: Pontal do Paraná. 2014.

PONTAL DO PARANÁ. Decreto nº 5.532 de 23 de fevereiro de 2016. Estabelece condições para a emissão de alvarás de construção e de funcionamento para empreendimentos industriais, comerciais, imobiliários e prestação de serviços no interior da Zona

Especial Portuária no município de Pontal do Paraná. Leis Municipais: Pontal do Paraná. 2016.

PONTAL DO PARANÁ. Lei Complementar nº 39, de 28 de novembro de 2024. Dispõe sobre a instituição do Plano Diretor de Pontal do Paraná, e dá outras providências. Leis municipais: Pontal do Paraná. 2024.

PORTES, J. P. de M. **Cartografias do espaço habitado: a persistência da memória e o atual, Barrancos terra e mar.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável), Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, Matinhos, 2019, 137f.

ROSSATO, F. **As políticas de conservação da natureza no litoral sudeste-sul e as faces do racismo ambiental contra o povo Guarani Mbya.** Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

RIBEIRO, D. dos S. D. **Relatório de Vistoria de Campo na Comunidade Maciel, localizada no Município de Pontal do Paraná/PR.** Ministério Público do Estado do Paraná, Coordenadoria Regional da Bacia Litorânea (CRBL): Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça de Proteção ao Meio Ambiente e de Habitação e Urbanismo, 2016, 45p.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA (SEEC). **Relatório Cultural: “A comunidade do Maciel” Pontal do Paraná PR.** Paraná: Coordenação do Patrimônio Cultural, 2016.

TANNO, N. S. **Reprodução sócio-econômica da comunidade de pescadores de pequena escala da vila do Maciel (Baía de Paranaguá – Paraná, Brasil).** Monografia (Bacharelado em Oceanografia) Universidade Federal do Paraná - Centro de Estudos do Mar, Pontal do Paraná, 2009, 97p.

5

AS INFORMAÇÕES DO PORTAL DA FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES SÃO DE FATO PARA OS QUILOMBOLAS?

IS THE INFORMATION ON THE FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES WEBSITE REALLY FOR THE QUILOMBOLAS?

*Vítor Bedeti Gomes*¹

*Adriane Maria Arantes de Carvalho*²

1 Introdução

Criada no Governo de José Sarney por meio da Lei nº 7.668 de 22 de agosto de 1988, a Fundação Cultural Palmares (FCP) desempenha um papel crucial na promoção e preservação da cultura afro-brasileira, com especial foco nas comunidades quilombolas. É a primeira instituição pública dedicada à preservação e promoção dos valores culturais, sociais e econômicos advindos da influência negra na constituição da sociedade brasileira. Sua atuação visa à inclusão da população afro-brasileira nos direitos garantidos pela Constituição: o social, o cultural e a gestão da informação.

Além disso, a FCP destaca-se como uma referência na promoção, incentivo e preservação das manifestações culturais negras, bem como no apoio à produção e disseminação de produções científicas e acadêmicas que atendam à obrigatoriedade do ensino das histórias da África e afro-brasileira nas escolas conforme determinação da lei nº

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Informação e Comunicação e Gestão do Conhecimento da Universidade FUMEC, Bolsa FAPEMIG e Bolsa CAPES internacional. e-mail: vitorbedeti@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0024-4921>

² Doutora em Ciência da Informação (UFMG). Docente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Informação e Comunicação e Gestão do Conhecimento da Universidade FUMEC, e-mail: adriane.arantescarvalho@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/7121724013827539>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6754-8116>

10.639/2003. Outro pilar importante da FCP é divulgação e realização de ações afirmativas para a população quilombola.

As ações afirmativas são programas, públicos ou privados, destinados a conferir recursos ou direitos especiais a membros de grupos sociais desfavorecidos, visando o bem coletivo. Para Fonseca (2009), elas destinam-se a atender grupos sociais em condições de desvantagem ou vulnerabilidade social decorrentes de fatores históricos, culturais e econômicos. Tais políticas abrangem categorias como etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas, e têm como objetivo distribuir recursos e oportunidades em diversas áreas, incluindo participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico (FERES, 2018, p. 13). Nesse contexto, a Ação de Distribuição de Alimentos (ADA) e a Bolsa Permanência, oferecidas por meio da Fundação Cultural Palmares, são exemplos importantes de ações afirmativas voltadas para a inclusão e suporte das comunidades quilombolas.

A Ação de Distribuição de Alimentos e a Bolsa Permanência integram um campo de políticas que tensiona a urgência da subsistência e o direito à permanência. Enquanto uma se inscreve na lógica da resposta imediata à fome, por meio da entrega de cestas alimentares, a outra opera na sustentação do percurso formativo de estudantes quilombolas em instituições federais. Ambas se conectam pela promessa de continuidade: do corpo alimentado, da trajetória acadêmica mantida. No espaço digital, essas iniciativas encontram no portal da Fundação Cultural Palmares o lugar de anúncio, instrução e acesso. É ali que o gesto institucional se transforma em texto, e o texto, em possibilidade de ação. No entanto, é nesse mesmo deslocamento

entre política e plataforma que se delineiam os desafios da mediação: tornar visível o que é direito, compreensível o que é norma, acionável o que é promessa.

Apesar de o acesso ao portal ser descrito como simples e direto, a realidade dos quilombolas da Zona da Mata de Minas Gerais pode ser bem distinta. O acesso à internet é limitado e, em muitos casos, inexistente. A problemática se instaura no tensionamento entre a existência formal de política de informação de uma organização concebida como instrumento de difusão e centralização de informações essenciais para os quilombolas, Como a Fundação Cultural Palmares, e sua operacionalização prática por meio de um portal em contextos de desigualdade tecnológica, educacional e sociocultural. Assim, pergunta-se se esta política de informação pode se configurar como barreira e não como ponte entre os direitos garantidos e sua efetivação?

Neste sentido, nosso estudo se dedica a compreender em que medida o Portal da Fundação Cultural Palmares propicia a apropriação e uso das informações sobre ações afirmativas junto ao seu público-alvo, as comunidades quilombolas. Especificamente busca-se investigar a forma de apresentação dos conteúdos (linguagem e estrutura) das seções Bolsa Permanência e Ação de Distribuição de Alimentos (ADA) do portal e a percepção dos usuários acerca delas. Espera-se fornecer subsídios para aprimorar a comunicação e o apoio às comunidades quilombolas, garantindo que os benefícios oferecidos pela Fundação Cultural Palmares sejam plenamente aproveitados

2 Mediação da informação

Ao refletir sobre os percursos da informação, torna-se necessário deslocar o olhar da técnica para o encontro. A mediação envolve

relações, escolhas e sentidos. Nesse processo, o sujeito não ocupa a posição de destino final, mas participa da construção do próprio caminho informacional. O sujeito que busca a informação não é passivo, nem secundário. Sua presença, ainda que ausente fisicamente, mobiliza decisões, define critérios, convoca sentidos. É nesse contexto que se inscreve a compreensão de que a mediação não apenas transforma o acesso, mas também redefine os lugares dos sujeitos envolvidos. “A mediação da informação permite e exige uma concepção de informação que desloque o usuário da categoria de mero receptor, colocando-o como ator central do processo de apropriação” (Almeida Júnior, 2008, p.9). Entende-se que o processo de comunicação é um processo de atribuição de sentido e daí decorre a importância de uma linguagem comum, que expresse uma convergência, na qual o usuário ou receptor reconheça a informação fornecida como válida e a selecione para uso (Araújo, 1999). Afinal, “colocar em comum (comunicar) o que se sabe, o que é sentido, o que emerge do pensar, o conhecimento que se pôde construir é condição elementar para a sustentação da vida em sociedade” (Gomes, 2021, p.118).

A mediação da informação, neste horizonte, não se delinea como função acessória, mas como estrutura que sustenta a própria possibilidade de encontro entre conteúdos e sujeitos. Em contextos atravessados por silenciamentos históricos, como o das comunidades quilombolas, sua operação ultrapassa o plano visível e se inscreve nos gestos anteriores ao contato: na seleção do que emerge, na escolha dos nomes, na disposição dos caminhos. Mesmo sem presença direta, ela se faz corpo no modo como o acesso é moldado. A mediação implícita, portanto, não apenas antecede a demanda, ela a prepara, a orienta, a condiciona, instaurando os limites e as aberturas do que poderá ser, de fato, informado.

Para Almeida Júnior (2008) esse tipo de mediação funda o próprio terreno em que se dará a busca. Está nas escolhas que moldam os percursos possíveis: na seleção do que será considerado digno de visibilidade, na linguagem que delimita os sentidos, na arquitetura dos sistemas que organiza o tempo e o gesto de quem navega. A representação da informação, enquanto camada do trabalho informacional, articula “processos, técnicas, instrumentos e produtos que consistem em dispositivos de mediação implícita (indireta), que colaboram para que o conhecimento tenha expandidas as suas condições de trânsito junto aos sujeitos sociais” (Gomes, 2021, p.118). A mediação implícita não toca o usuário com a mão, mas antecipa seus passos, cria suas rotas, define o horizonte do que pode ser encontrado.

Quando transposta para o ambiente digital, a mediação desloca-se do contato direto para a arquitetura invisível dos sistemas, onde opera sem rosto, mas com efeitos tangíveis sobre o que pode ou não ser acessado, compreendido, reconhecido. No portal, sua presença se inscreve nas escolhas que precedem o olhar: caminhos que se abrem ou se encerram antes da chegada, sentidos que se anunciam ou se ocultam. Quando desvinculada dos modos de saber dos sujeitos a quem se dirige, a mediação implícita não conecta, contorna, restringe, silencia. Refletir sobre ela é interrogar o lugar do outro no desenho informacional, um outro que não está dado de antemão, mas que se constitui, ou se apaga, nas decisões que organizam a linguagem do acesso.

A partir desse entendimento, pode-se pensar que a mediação implícita carrega um papel importante, ainda que muitas vezes silencioso. Mesmo sem a presença do usuário quando os conteúdos são preparados, essas escolhas podem facilitar ou dificultar o acesso, dependendo de como foram feitas. Daí a importância das avaliações de

usuários para identificar possíveis problemas e melhorar a interação e a sua experiência nesses portais (Oliveira; Jorente, 2019).

A esse conjunto de decisões invisíveis que antecedem o encontro com o usuário e que, como aponta Almeida Júnior (2008), moldam os percursos possíveis da informação, Eler (2016) acrescenta uma dimensão estratégica: a do design da informação como campo de mediação sensível entre o conteúdo e a experiência. Para Eler, o design não se reduz à forma visual, mas é uma linguagem que organiza sentidos, que estrutura o pensamento e que comunica valores, além disso a autora defende a importância de “torna simples o que pode ser complexo” (ELER, 2013, 29mim55s). O design da informação diz respeito ao design da apresentação para facilitar a compreensão pelo usuário (Garrett, 2002, citado por Oliveira; Jorente, 2019). Nesse sentido, pensar o Portal da Fundação Cultural Palmares é também pensar os dispositivos de visibilidade que nele operam: o que é enfatizado, o que permanece oculto, o que é facilitado e o que se torna opaco.

O design, ao organizar o modo como o conteúdo é acessado e compreendido, assume um papel mediador equivalente ao do texto. Quando descolado da realidade sociocultural dos sujeitos quilombolas, esse design contribui para a produção de distâncias simbólicas que aprofundam silenciamentos. Assim, mediação e design convergem como práticas que não apenas moldam o acesso à informação, mas que constroem, ou negam, as condições para que ela se converta em apropriação.

O design da informação é inseparável do processo de comunicação e, por isso, está presente em todas as instâncias onde há intenção de orientar, explicar ou traduzir algo. Nesse sentido, Eler (2013) defende a centralidade do usuário como coautor da informação, cuja experiência e trajetória devem ser consideradas no planejamento de qualquer

sistema informacional. Ao destacar a importância da empatia, da escuta e da clareza nas soluções visuais e organizacionais. O design da informação opera na transformação dos dados, das informações em algo que é possível de ser compreendido pelos usuários (Eler, 2013).

Outro elemento importante a se considerar é o movimento internacional da Linguagem Simples que se preocupa com a

utilidade e o uso efetivo dos produtos, serviços e informações pelos indivíduos e com a satisfação e a compreensão das pessoas. Eles se baseiam nos princípios da empatia, organização visual e informativa, simplicidade, usabilidade, acessibilidade, compreensibilidade, objetividade, inovação e clareza. Além disso, prezam pela democracia, transparência, cidadania e responsabilidade social (Rosado; Dias, 2024, p.10)

Dessa maneira as informações disponíveis nos portais institucionais facilitarão a recuperação, o acesso e o uso pelas pessoas, e por meio delas o acesso á cidadania. Afinal, “o receptor, para o Design da Informação é este quem determina o conteúdo da mensagem, e não quem a emite” (Redig, 2010, p.5).

3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa, de natureza exploratória e descritiva (CERVO; BERVIAN, 2002), orienta-se por uma abordagem qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), voltada à análise da relação entre sujeitos quilombolas e os modos de acesso às informações no portal da Fundação Cultural Palmares. O campo empírico foi delimitado no Quilombo Bairro de Fátima, situado no município de Ponte Nova, Zona da Mata de Minas Gerais. Formado por descendentes de pessoas escravizadas que se fixaram na região após o processo de abolição, o quilombo consolidou-se como território de ancestralidade, resistência e articulação comunitária. Reconhecido oficialmente pela Fundação

Cultural Palmares em 2007, o quilombo preserva práticas culturais, religiosas e produtivas que reafirmam sua identidade coletiva. A escolha desse território se justifica pela inserção de um dos pesquisadores na própria comunidade, o que possibilitou uma escuta situada, enraizada nos vínculos históricos, políticos e afetivos que atravessam a experiência do lugar.

3.1 Análise das seções Bolsa Permanência e ADA no portal da Fundação Cultural Palmares

A investigação partiu da tentativa de reconstruir os passos de uma pessoa quilombola diante da busca por políticas públicas no portal da Fundação Cultural Palmares. O percurso iniciou-se por meio do campo de busca do Google, com os termos “Bolsa Permanência Fundação Palmares” e “ADA Fundação Palmares”. Essa escolha não se deu por acaso, mas procurou refletir práticas recorrentes de acesso que não seguem a lógica direta dos portais oficiais. A entrada pelo Google conduziu ao endereço eletrônico www.gov.br/palmares, ponto a partir do qual se iniciaram os deslocamentos internos.

Cada etapa foi registrada por meio de descrições narrativas e capturas visuais, permitindo construir uma cartografia do caminho percorrido. Os acessos ocorreram no período entre maio e julho de 2024.

Esse trajeto não foi apenas técnico. Cada clique, cada pausa, cada retorno ao início revelou aspectos da mediação implícita que estrutura silenciosamente a relação entre o sujeito e o conteúdo. O modo como os dados estão organizados, os termos empregados, a profundidade dos menus, os vínculos entre páginas, tudo foi tratado como linguagem. À luz do design da informação, compreendido aqui como prática que organiza sentidos e orienta olhares, analisou-se não apenas o que está presente no portal, mas também o que se oculta em sua arquitetura. O

que se procurou, portanto, foi compreender como a arquitetura de informações do portal não apenas comunica, mas condiciona: ele conduz, dificulta, permite ou suspende o acesso àquilo que se busca. A metodologia, nesse sentido, não observou a superfície dos dados, mas os passos na plataforma e, por meio deles, os gestos de poder que silenciosamente mediam a informação.

3.2 Seleção dos usuários

A definição do número de usuários a serem entrevistados levou em consideração os estudos de usabilidade de Nielsen (2000), para quem os melhores resultados são obtidos com um máximo de 5 utilizadores. A seleção da amostra foi feita por conveniência e levou em consideração as diferenças nos perfis de utilização e a disponibilidade para a realização do experimento no intervalo de tempo definido. Os usuários são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – perfil dos entrevistados

Usuário	Características
Usuária 1	Matriarca do Quilombo, mãe solo de três Filhos, com 47 anos. depende do programa ADA para suprir as necessidades alimentares de sua família. Este perfil representa um grupo particularmente vulnerável, que enfrenta desafios significativos relacionados à insegurança alimentar e nutricional.
Usuário 2	Um jovem prestes a ingressar na universidade, com 18 anos e beneficiário potencial da Bolsa Permanência. Este perfil é crucial para a análise, pois representa a população jovem quilombola que busca oportunidades de educação superior.
Usuário 3	Um jovem do quilombo Fátima que não tem interesse em ingressar na universidade. Este perfil é relevante para entender como a plataforma atende (ou falha em atender) os jovens quilombolas que não buscam a educação superior, mas podem estar interessados em outros programas e oportunidades oferecidos pela Fundação Cultural Palmares.
Usuário 4	uma mulher, de 25 anos, que está cursando o mestrado com uma pesquisa relacionada ao quilombo e que já participou do programa ADA. Este perfil é essencial para fornecer uma perspectiva crítica e informada sobre a eficácia do portal

Fonte: elaborado pelos autores.

A escolha desses quatro usuários com perfis distintos justifica-se pela necessidade de analisar os diferentes graus de utilização do portal Fundação Cultural Palmares e de buscar uma compreensão mais ampla e profunda das dificuldades enfrentadas pelos usuários-

3.3 Coleta e análise das percepções dos usuários

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas no período entre maio e julho de 2024, por meio de contato telefônico e do aplicativo WhatsApp, ferramenta amplamente empregada pelas comunidades quilombolas como meio principal de comunicação cotidiana. A escolha desse canal se justifica pela familiaridade dos participantes com a plataforma, bem como pela sua acessibilidade técnica e econômica, o que favoreceu a fluidez na interlocução e respeitou os modos de conexão já estabelecidos no território pesquisado.

Foram adotadas diferentes etapas. Inicialmente, foi realizada uma entrevista em profundidade, técnica na qual o entrevistado tem a oportunidade de expor suas vivências e experiências a partir dos objetivos propostos pelos pesquisadores. Segundo Richardson (1999) não se trata da quantidade do material coletado, mas sim da profundidade da coleta. Neste sentido, o “aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade” (RICHARDSON, 1998,p, 102), se relaciona com o estudo proposto neste artigo. As entrevistas foram realizadas em dias e horários previamente agendados e incluíram as seguintes partes: (a) o contexto sociocultural dos participantes; (b) conhecimento prévio e familiaridade com o portal. No caso de usuários com pouca ou nenhuma familiaridade com a ferramenta, foi orientado que acessassem, sob a

supervisão dos pesquisadores, o endereço eletrônico do portal. Em seguida, foi realizada uma navegação guiada para que os usuários se familiarizassem com o funcionamento do portal.

Na sequência, os entrevistados foram solicitados a buscar informações específicas nas seções de Bolsa Permanência e ADA. Esse procedimento foi padronizado para todos os entrevistados. Foram observadas as estratégias de navegação utilizadas, suas percepções, facilidades e/ou dificuldades na utilização do portal. Tal estratégia objetivou verificar até que ponto o portal cumpre seu propósito de ser uma ferramenta acessível e útil para os quilombolas. A confidencialidade da identidade dos entrevistados foi garantida, e o anonimato assegurado. Após o levantamento, os dados foram organizados e analisados criticamente.

4 Discussão dos resultados

4.1 O Portal da Fundação Palmares

Embora a interface do portal seja apresentada como intuitiva, a realidade para muitos quilombolas pode ser diferente. A navegação deveria ser facilitada por um menu principal que categoriza os conteúdos em seções claras e bem definidas, mas pode se tornar complexa devido ao uso de uma linguagem excessivamente técnica e formal. No menu principal, é necessário acionar a aba “Departamentos” e, dentro dela, a seção “Proteção, Preservação e Articulação”, para localizar o espaço em que se localizam os programas Bolsa Permanência e Ação de Distribuição de Alimentos (ADA). Apesar da página inicial ser organizada, ela pode ser confusa para aqueles que não têm familiaridade com a navegação online. A opção de utilizar ferramentas de busca online não é comum entre a maioria dos quilombolas.

A seção referente ao ADA não é imediatamente visível ou facilmente acessível. As informações sobre este programa essencial estão enterradas em submenus e páginas secundárias, o que dificulta a sua localização, especialmente para as matriarcas dos quilombos que são as principais beneficiárias. Este grupo demográfico, geralmente menos familiarizado com navegação na internet e com acesso limitado à tecnologia, encontra barreiras significativas para acessar informações que são vitais para sua subsistência.

Nos espaços destinados à Ação de Distribuição de Alimentos e à Bolsa Permanência, o percurso do usuário se fragmenta diante de uma linguagem que opera à margem da escuta. A formalidade dos termos, a rigidez da estrutura textual e a dispersão das informações nos menus instauram uma experiência em que o acesso não se dá por aproximação, mas por resistência. A navegação exige domínio prévio de códigos institucionais que nem sempre dialogam com os percursos formativos dos sujeitos que ali buscam orientação. Nos silêncios entre os ícones e nas dobras da arquitetura do portal, o que deveria informar se dilui, e o direito, ainda que previsto, torna-se um enigma cuja chave não se encontra nas mãos de quem precisa decifrá-lo.

Em ambas as seções analisadas, ADA e Bolsa Permanência, o acesso à informação é um problema central. As informações estão alocadas em submenus e a linguagem adotada pode ser um obstáculo significativo para a compreensão das informações pelos quilombolas. Textos complexos e terminologias especializadas dificultam a assimilação do conteúdo e são criticados pelo movimento da Linguagem Simples (Rosado; Dias, 2024). Embora o portal utilize *links* e ícones de identificação visualmente intuitivos, estes não são visíveis nem suficientes para compensar a barreira linguística. A falta de simplicidade na comunicação impede que os usuários compreendam

plenamente as informações sobre programas essenciais como a Bolsa Permanência e a ADA.

A complexidade do portal dificulta que os quilombolas acessem e compreendam os benefícios a que têm direito, levantando a questão sobre a verdadeira acessibilidade e eficácia da plataforma. Essa análise crítica revela que as barreiras encontradas no portal não são meramente técnicas, mas estão profundamente enraizadas nas estruturas sociais que perpetuam o racismo e a exclusão. Segundo Silvio Almeida, no livro *Racismo Estrutural* (2019):

o racismo decorre das marcas deixadas pela escravidão e pelo colonialismo. Conforme este raciocínio, as sociedades contemporâneas, mesmo após o fim oficial dos regimes escravistas, permaneceriam presas a padrões mentais e institucionais escravocratas, ou seja, racistas, autoritários e violentos. Dessa forma, o racismo seria uma espécie de resquício da escravidão, uma contaminação essencial que, especialmente nos países periféricos, impediria a modernização das economias e o aparecimento de regimes democráticos. No caso dos países centrais, as marcas da escravidão poderiam ser vistas na discriminação econômica e política a que são submetidas as minorias raciais, como é o caso da população negra e latina nos Estados Unidos e dos imigrantes não brancos na Europa. (Almeida, 2019, p. 112)

Almeida (2019) evidencia que, apesar de a escravidão ter sido “abolida” há mais de um século, os vestígios de práticas escravocratas ainda afetam a organização social e a distribuição de recursos. A dificuldade dos quilombolas em acessar informações vitais no portal da Fundação Cultural Palmares reflete um problema maior: a permanência de um sistema que, historicamente, sempre lhes negou direitos básicos. A complexidade da linguagem e da navegação no portal é um exemplo moderno de como essas estruturas excludentes continuam a funcionar, criando obstáculos que impedem a verdadeira inclusão e participação das comunidades negras e quilombolas.

4.2 A percepção dos usuários

As falas dos entrevistados oferecem uma visão crítica e detalhada das dificuldades enfrentadas pelos quilombolas ao tentar acessar o portal Fundação Cultural Palmares. Em particular, a Usuário 1, matriarca do quilombo Fátima, relatou extrema dificuldade em utilizar o portal, não conseguindo acessar informações ou solicitar os benefícios do ADA devido à complexidade da interface e à linguagem técnica empregada. Este cenário é emblemático das barreiras que matriarcas quilombolas enfrentam ao tentar acessar recursos vitais e revela a urgência de simplificação da interface e da comunicação no portal, para que se torne acessível a pessoas com baixo nível de escolaridade e pouca familiaridade com a tecnologia. Suas declarações ilustram a frustração e a sensação de impotência diante de um sistema que deveria ser um suporte vital:

impossível acessar o portal, não consigo entender nada, fiquei horas procurando o programa, minha filha me salvou, mas e se ele não estivesse mais eu. (Usuária 1)

Eu já não gosto de fazer essas coisas de computador, ainda mais num lugar que a gente não entende nada. (Usuária 1)

Essas falas sublinham a necessidade crítica de tornar o portal mais intuitivo e acolhedor, garantindo que as informações essenciais estejam ao alcance de todos, especialmente das pessoas mais vulneráveis e menos familiarizadas com o ambiente digital.

Os usuários 2 e 3, ambos os jovens, conseguem utilizar o portal, mas com dificuldade. As informações sobre a Bolsa Permanência e outros programas estão escondidas em submenus pouco intuitivos, o que dificulta a navegação. As críticas apontadas por esses perfis incluem a necessidade de uma estrutura de menu mais clara e direta, além de uma linguagem menos técnica e mais acessível, especialmente para jovens

que podem não ter experiência prévia com processos burocráticos online. Suas falas oferecem uma análise crítica sobre as dificuldades enfrentadas na utilização do portal, especificamente na seção da Bolsa Permanência. Apesar de conseguirem encontrar as informações desejadas, ambos relataram dificuldades significativas relacionadas à navegação e à compreensão do conteúdo.

Rapidinho eu achei a Bolsa Permanência, consegui todas as informações, o difícil foi conseguir o retorno deles e eu também não entendi qual prazo, o valor, no site não tem. (Usuário 2)

A plataforma é confusa, muito ícones, difícil achar o que a gente de fato precisa. (Usuário 2)

Muito texto pra ler, fiquei tonto, preguiça, eu preciso da bolsa, mas não dou conta desse site, é só por lá? (Usuário 3)

Podia era ter algum lendo pra gente, ou um vídeo. (Usuário 3)

Essas falas são essenciais para a análise do problema de pesquisa, que investiga a eficácia e acessibilidade do portal para os quilombolas. As dificuldades relatadas pelos jovens evidenciam a necessidade urgente de uma interface mais intuitiva e de uma linguagem mais clara e direta. A crítica sobre a estrutura do menu e a sugestão de alternativas multimídia refletem a falta de adaptação do portal às necessidades dos jovens quilombolas, que podem não ter experiência com processos burocráticos online. Essas questões levantadas pelos entrevistados reforçam a premissa de que a complexidade da interface e da linguagem utilizada no portal constitui uma barreira significativa, impedindo o pleno acesso e utilização das informações e benefícios oferecidos.

O Usuário 4, pesquisador de mestrado, consegue utilizar o portal, mas também apresentou críticas sobre a interface. Ele apontou a “desorganização” das informações e a falta de clareza nos textos como os principais obstáculos. Sua perspectiva como pesquisador reforça a importância de um portal bem estruturado e claro, que não só atenda às

necessidades imediatas dos usuários, mas que também suporte pesquisas acadêmicas e a disseminação de conhecimento dentro das comunidades quilombolas. Ele reconheceu a importância do portal como ferramenta de fortalecimento e disseminação de informações, afirmando que:

O portal é muito importante é um fortalecimento necessário pela via da informação, precisa melhorar, mas ele já faz uma diferença enorme pra gente. (Usuário 4)

Eu mesma já consegui participar e indicar para amigos diversos editais que são disponibilizados lá, mas poucas pessoas do quilombo conseguem chegar nessas oportunidades e informações. (Usuário 4)

Estas falas são particularmente reveladoras quando analisadas frente ao problema de pesquisa do artigo, que investiga se as informações disponibilizadas no portal são efetivamente apropriadas e usadas pelos quilombolas. As críticas do pesquisador sublinham a necessidade de um portal bem estruturado e claro, que possa atender não apenas às necessidades imediatas dos usuários, mas também suportar pesquisas acadêmicas e a disseminação de conhecimento dentro das comunidades quilombolas. A dificuldade de acesso e compreensão das informações relatada pelo pesquisador, apesar de sua familiaridade com a plataforma, reforça a premissa de que a complexidade e a forma de organização / apresentação da interface são barreiras significativas. Melhorias na clareza e na organização das informações são essenciais para garantir que todos os quilombolas possam usufruir plenamente dos recursos e oportunidades oferecidos pelo portal, cumprindo assim seu propósito de inclusão e apoio efetivo.

A análise das entrevistas revela uma clara disparidade na capacidade de utilização do portal Fundação Cultural Palmares entre os diferentes perfis de usuários. Enquanto o portal pretende ser uma

ferramenta inclusiva para disseminar informações e recursos para as comunidades quilombolas, a sua interface atual falha em atender adequadamente às necessidades de seus usuários, especialmente para aqueles com menor familiaridade com a tecnologia.

A análise das interfaces das seções de Ação de Distribuição de Alimentos (ADA) e Bolsa Permanência no portal Palmares Cultural revela uma série de falhas críticas que comprometem a acessibilidade e a utilidade das informações para os quilombolas. A linguagem técnica, a organização dos conteúdos e a complexidade da navegação representam barreiras significativas que precisam ser superadas.

Para que o portal possa realmente cumprir seu papel de inclusão e suporte às comunidades quilombolas, é imperativo que sejam realizadas melhorias substanciais em sua interface. A simplificação da linguagem, a reorganização das informações e a criação de uma navegação mais intuitiva são passos essenciais para garantir que todos os usuários, independentemente de seu nível de escolaridade ou familiaridade com a tecnologia, possam acessar e beneficiar-se dos recursos oferecidos pela Fundação Cultural Palmares.

4.3 Proposta de melhorias

A informação não pode ser compreendida como algo previamente dado ou plenamente existente em si mesma. Sua efetivação depende da relação que se estabelece entre o conteúdo oferecido e a experiência e o saber de quem acessa. É no instante da apropriação, quando o sujeito interpreta, reconhece, transforma o que encontra, que a informação, de fato, se realiza. Assim, o quilombola que busca por dados, orientações ou benefícios no portal não é um receptor passivo, mas o agente que define se há ou não informação naquele espaço, como nos alertam Redig

(2010) e Araújo (1999). Sem considerar seus referenciais, modos de leitura e trajetos de vida, o conteúdo disponível se reduz a presença sem sentido, dado que não se converte em saber.

As entrevistas com integrantes do quilombo Fátima revelaram que os principais entraves no uso do portal da Fundação Cultural Palmares não estão na ausência de conteúdo, mas na forma como ele se inscreve digitalmente: uma arquitetura de navegação que dispersa, uma linguagem que distancia, uma organização que fragmenta o acesso. As experiências narradas não apenas evidenciam os limites operacionais da plataforma, mas indicam a necessidade de transformações que ultrapassem o campo técnico. As mudanças apontadas tocam a usabilidade, a estrutura dos textos, os suportes audiovisuais e a forma como o portal traduz políticas em informações acionáveis. O conteúdo, ainda que presente, só cumpre sua função pública quando encontra corpo na leitura e nos gestos de quem o busca, e é nesse intervalo entre forma e apropriação que se funda a urgência por um redesenho mediado pela escuta. Para melhorar a usabilidade do portal, as seguintes ações são recomendadas frente ao que se constatou no processo de pesquisa deste artigo:

- a) Simplificar a navegação. A estrutura do menu deve ser reorganizada para que as informações mais relevantes estejam facilmente acessíveis. Seções críticas, como a Bolsa Permanência e a Ação de Distribuição de Alimentos (ADA), devem estar diretamente visíveis na página inicial, sem a necessidade de navegar por múltiplos submenus. Um design de interface mais limpo e menos carregado de ícones e links pode ajudar a reduzir a confusão.
- b) Design Intuitivo: Implementar princípios de design intuitivo, como *breadcrumbs* (trilhas de navegação), botões de navegação claros e consistentes, e um layout que guie o usuário de forma lógica e natural. Incluir funcionalidades como uma barra de busca eficiente que permita aos usuários localizarem rapidamente informações específicas.

- c) **Testes de Usabilidade:** Realizar testes de usabilidade com membros das comunidades quilombolas para identificar pontos de dificuldade e ajustar o design com base no feedback recebido. Esses testes podem ajudar a garantir que as melhorias implementadas realmente atendam às necessidades dos usuários.

A linguagem utilizada no portal é outro aspecto crucial que deve ser adaptado para garantir acessibilidade. As entrevistas indicaram que a linguagem técnica e formal é uma barreira significativa, impedindo que muitos quilombolas compreendam as informações disponíveis. Assim, recomenda-se:

- a) **Linguagem Simples e Clara:** Revisar todo o conteúdo do portal para eliminar jargões técnicos e simplificar a linguagem. Utilizar frases curtas, diretas e de fácil compreensão. Adotar um estilo de comunicação que seja inclusivo e compreensível para pessoas com diferentes níveis de escolaridade.
- b) **Tradução Cultural:** Considerar a tradução de informações importantes para linguagens e dialetos regionais, se necessário. Isso pode incluir o uso de expressões e termos familiares para os quilombolas, garantindo que as informações sejam culturalmente relevantes e compreensíveis.
- c) **Feedback do Usuário:** Estabelecer canais de *feedback* onde os usuários possam sugerir melhorias na linguagem e indicar quais partes do conteúdo são difíceis de entender. Utilizar este feedback para realizar ajustes contínuos na comunicação.

A inclusão de ferramentas interativas e recursos audiovisuais pode significativamente melhorar a acessibilidade do portal, tornando-o mais acolhedor e fácil de usar para todos os quilombolas. As entrevistas destacaram a necessidade de alternativas ao texto escrito, como vídeos e áudio. As seguintes ações são recomendadas:

- a) **Vídeos Explicativos:** Criar vídeos tutoriais que expliquem passo a passo como acessar os diferentes programas e benefícios disponíveis no portal. Esses

vídeos devem ser curtos, claros e incluir legendas. Eles podem cobrir tópicos como a inscrição na Bolsa Permanência ou a solicitação de cestas de alimentos do ADA.

- b) **Áudios Explicativos:** Disponibilizar gravações de áudio que expliquem as informações mais importantes, para que os usuários possam ouvir em vez de ler. Isso pode ser especialmente útil para pessoas com dificuldades de leitura ou visão.
- c) **Chatbots e Frequently Asked Questions (FAQs - Perguntas Mais Frequentes) Interativos:** Implementar *chatbots* que possam responder a perguntas frequentes em tempo real, utilizando linguagem simples e acessível. Esses *chatbots* devem ser capazes de guiar os usuários através de processos comuns e fornecer respostas imediatas às dúvidas. Além disso, uma seção de Perguntas Mais Frequentes (FAQs) interativa, onde os usuários possam facilmente encontrar respostas para suas perguntas mais comuns, pode ser extremamente útil.

Para que o portal seja verdadeiramente útil, ele deve oferecer informações práticas e orientações claras sobre como acessar direitos e benefícios. As entrevistas destacaram a necessidade de mais informações práticas e menos texto denso e complicado e, para isso, pode-se criar:

- a) **Guias Passo a Passo:** Incluir guias passo a passo para todos os processos importantes, como a inscrição em programas, a solicitação de benefícios e a participação em editais. Esses guias devem ser ilustrados com imagens e gráficos simples que ajudem a explicar cada etapa do processo.
- b) **Resumo de Informações:** Para cada programa ou benefício, fornecer um resumo claro e conciso que inclua as informações mais importantes, como prazos, valores e requisitos. Esses resumos devem estar destacados e facilmente acessíveis.
- c) **Sessões de Capacitação:** Oferecer sessões de capacitação online e presenciais para os quilombolas sobre como utilizar o portal e acessar os diferentes programas. Essas sessões podem ser realizadas em parceria com organizações locais e utilizar materiais didáticos acessíveis.

Enfim, para que o portal Fundação Cultural Palmares cumpra efetivamente seu papel de inclusão e suporte às comunidades quilombolas, é essencial implementar as melhorias propostas. A simplificação da navegação, a utilização de uma linguagem mais acessível, a inclusão de ferramentas interativas e a disponibilização de conteúdos práticos são passos fundamentais para garantir que todos os quilombolas possam acessar e beneficiar-se plenamente dos recursos oferecidos pela Fundação. Essas mudanças não apenas facilitarão o acesso às informações, mas também fortalecerão a autonomia e o empoderamento das comunidades quilombolas, promovendo uma inclusão digital mais justa e equitativa.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, ficou evidente que o portal Fundação Cultural Palmares é uma ferramenta essencial, mas seu conteúdo pode ser subutilizado, devido às barreiras que impedem sua plena eficácia para as comunidades quilombolas. A análise crítica das entrevistas com os membros do quilombo Fátima destacou a necessidade urgente de melhorias substanciais na usabilidade, linguagem e interatividade do portal. Embora a Fundação Palmares tenha sido pioneira na promoção e preservação da cultura afro-brasileira, seu portal deve evoluir para refletir a verdadeira inclusão e acessibilidade que são seus pilares.

O design de informação e a mediação da informação no portal devem ser aprimorados para que todos os usuários, independentemente de seu nível de escolaridade ou familiaridade com a tecnologia, possam navegar facilmente e encontrar as informações necessárias. Simplificar a navegação e adotar um design intuitivo são passos fundamentais para remover as barreiras atuais. Testes de usabilidade contínuos com a

participação dos quilombolas serão cruciais para garantir que as melhorias implementadas realmente atendam às suas necessidades.

Revisar a linguagem do portal implica repensar o próprio gesto de comunicação que o sustenta, deslocando-o do campo técnico para o campo do diálogo. A clareza não se reduz à eliminação de jargões, mas emerge do reconhecimento dos modos diversos de leitura e escuta que atravessam os sujeitos que ali buscam orientação. Traduzir não é apenas simplificar, mas transpor sentidos para territórios de pertencimento. Nesse movimento, recursos interativos e audiovisuais deixam de ser complementos e passam a compor o corpo da mediação: vídeos, áudios, guias e respostas automatizadas constroem outros caminhos de acesso, mais próximos dos gestos cotidianos de quem navega. Ao abrir canais de retorno, o portal não apenas transmite, mas se deixa afetar, criando brechas por onde a política se faz encontro.

A partir das entrevistas, ficou claro que a Ação de Distribuição de Alimentos (ADA) e a Bolsa Permanência, apesar de serem iniciativas fundamentais, não estão sendo plenamente aproveitadas devido à dificuldade de acesso às informações, à interface complexa e a linguagem técnica, as quais criam obstáculos que impedem a verdadeira inclusão. A Fundação Cultural Palmares tem a missão de promover e preservar a cultura afro-brasileira e apoiar as comunidades quilombolas. Para cumprir essa missão de forma eficaz, o portal deve ser uma ferramenta mais inclusiva e acessível. As melhorias propostas são passos fundamentais para garantir que todos os quilombolas possam acessar e beneficiar-se plenamente dos recursos oferecidos, fortalecendo a autonomia e o empoderamento de suas comunidades.

Finalmente este estudo questiona se as informações disponíveis no portal Fundação Cultural Palmares são de fato para os quilombolas. Para responder afirmativamente é imperativo que o portal seja reformulado

para eliminar as barreiras atuais. Portanto, as informações disponíveis no portal Fundação Cultural Palmares, em sua forma atual, não são plenamente acessíveis e úteis para os quilombolas. A verdadeira inclusão e apoio às comunidades quilombolas só serão alcançados quando todos os membros puderem acessar, entender e utilizar as informações e recursos disponíveis.

A Fundação Cultural Palmares deve continuar a evoluir, ouvindo e respondendo às necessidades das comunidades que serve, cumprindo seu papel de promotora e guardiã da rica herança cultural afro-brasileira. Ao identificar as lacunas e propor soluções, a pesquisa espera contribuir para que o portal cumpra de maneira mais eficaz seu papel, promovendo a cidadania por meio de um acesso mais justo e equitativo às informações e benefícios.

Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação e múltiplas linguagens. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9., 2008, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/ixenancib/paper/view/File/3037/2163>. Acesso em: 10 abr. 2025.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação: um conceito atualizado. In: BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo dos; SILVA, Rovilson José da (org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015.

ARAÚJO, E. A. Informação, sociedade e cidadania: gestão da informação no contexto de organizações não-governamentais (ONGs) brasileiras. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 155-167, mai./ago. 1999.

BRASIL. **Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988.** Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 ago. 1988. Seção 1, p.

CERVO, Amado L. BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**, 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

ELER, Denise. **Design da informação:** tudo comunica. Entrevista concedida a Sensemakers. [S. l.], [s. n.], [2016]. Disponível em: <https://deniseeler.com/wp-content/themes/sensemakers/uploads/pdfs/entrevistas.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

ELER, Denise. **Design da informação e tomada de decisão.** [Palestra]. YouTube, 23 abr. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XDWJm0uP_EQ. Acesso em: 30 maio 2025.

FERES Júnior, J.; Campos, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa:** conceito, história e debates. [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. <https://doi.org/10.7476/9786599036477>.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas.** São Paulo: Editora Selo Negro, Coleção Consciência em Debate, 2009.

GOMES, H. F. Informação, Estudos e Fazeres: Travessias Assertivas da Mediação e suas dimensões como fundamento da Ciência da Informação. **Informação & Informação**, v.26, n. 4, 109–145, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2021v26n4p109>

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da URRGS, 2009.

NIELSEN, J. **Why You Only Need to Test with 5 Users** [S.l.: s.n.], 2000. Disponível em: <<http://bit.ly/1IbBiWV>> Acesso em: 13 maio 2022.

OLIVEIRA, João Augusto Dias; JORENTE, Maria José Vicentini. Desing da informação e sua relevância para a Ciência da Informação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 24, n. 54, p. 25-37, jan./abr., 2019. DOI: 10.5007/1518-2924.2019v24n54p25

REDIG, J. There can be no citizenship without information nor information without design. **InfoDesign**, v.1, n.1, p.51–59, 2010. DOI: <https://doi.org/10.51358/id.v1i1.4>

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSADO, Keila Mara lara; DIAS, Célia da Consolação. Promovendo acessibilidade e compreensão na área da informação jurídica: uma abordagem inovadora para compatibilizar a linguagem especializada com a linguagem não especializada.

Ciência da Informação em Revista, Maceió, v. 11, e16631, 2024. DOI: 10.28998/cirev.2024v11e16631

6

OS MITOS SOBRE OS INDÍGENAS COMO CONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

THE MYTHS ABOUT INDIGENOUS PEOPLES AS A CONSTRUCT OF PREJUDICE IN BRAZILIAN SOCIETY

*Angela Inês Liberatti*¹

*Helerson de Almeida Balderramas*²

*Paula Liberati Aliandro Barros*³

Introdução

É comum nos estudos de história, direito e demais áreas do conhecimento que os indígenas sejam tratados e citados de forma geral. Não há a preocupação com as especificidades determinantes da vida das comunidades indígenas, como a distinção das características geográficas, das culturas diversas, da cronologia do contato com a sociedade branca, das religiosidades, das formas de comportamento e da ideia de justiça desses povos.

Esse desprezo, ou desentendimento, pelo lugar da fala das diferentes comunidades indígenas em suas variadas etnias, possibilita que o branco, incluindo intelectuais e professores assumam o discurso que deveria ser o do indígena, muitas vezes sem ter o conhecimento do que pensam e de como se colocam sobre seus direitos e suas necessidades. Há um deslocamento do lugar de fala, particularmente

¹ Doutora em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Docente da Faculdade da Fundação Educacional de Araçatuba (SP). E-mail: angelaliberatti@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8184230390656908>. Orclid: <https://orcid.org/0000-0001-6612-3140>.

² Doutorando em Mídia e Tecnologia pela FAAC UNESP. Bolsista do Programa de Demanda Social/CAPES. E-mail: h.balderramas@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2981863788758729>. Orclid: <https://orcid.org/0000-0002-3667-9794>.

³ Especialista em Filosofia - licenciatura. Centro Universitário Dom Bosco, UNIDOMBOSCO. Diretora, produtora e atriz. E-mail: paulaliberati@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7789617534731226>.

nas escolas e universidades, para que não indígenas assumam a tarefa de falar sobre a questão indígena, mesmo que a maioria não conheça as comunidades ou mesmo um indígena.

É papel das universidades pensar sobre os direitos humanos em termos de garantias, legislação, proteção e usufruto, porém deve haver a consciência de que o discurso sobre esses direitos deve levar em conta a diversidade de povos, ditos minorias como por exemplo os indígenas, e considerar as suas próprias falas, porque somente dessa forma a demanda por direitos fundamentais, de quaisquer grupos ou indivíduos, pode ser discutida e concretizada em uma vida digna, particularmente para os povos originários.

Nosso pressuposto é que o desconhecimento das especificidades cria uma visão estereotipada sobre as comunidades dos povos originários e, pior, que esse discurso generalista é reproduzido em escolas brasileiras, em um tipo de educação formal que, desde o ensino infantil, propaga mitos e cria preconceitos sobre os indígenas, que serão encontrados também nas falas de muitas outras instituições políticas e estatais. Dessa forma, como poderemos alcançar uma sociedade múltipla e diversa que, igualmente, possa usufruir dos direitos fundamentais já garantidos legalmente?

Desenvolvimento

É necessário incorporar, nos discursos cotidianos, a ideia de que a referência aos povos originários deve levar em conta suas especificidades, caracterizando-os como indivíduos constituídos na multiplicidade de culturas e não de forma superficial e sem as suas características diversas.

Para Paul Veyne (1998) o campo da história é sempre indeterminado e, para os historiadores existe uma única condição que é a necessidade de que tudo o que a história narra deve ter realmente acontecido, isso porque a “história torna-se história daquilo que os homens chamaram as verdades e de suas lutas em torno dessas verdades” (Veyne, 1998, p. 268). Dessa forma, a mudança de perspectiva sobre os indígenas pode ocorrer com a emergência de outras falas, outros discursos e, principalmente, a presença do indivíduo indígena em sua especificidade para que suas histórias se tornem uma verdade.

De outra forma, o discurso eurocêntrico e excludente, repetido secularmente muitas vezes e em várias áreas da vida em sociedade, se repete até tornar-se a verdade pela repetição. Há que se narrar os fatos tais quais aconteceram e não a partir de uma visão suposta e preconceituosa.

Desde o Concílio de Trento, entre 1545 e 1563, importante para a Europa cristã porque “dele emergiram doutrina clara e segura, orientação disciplinar promissora de melhores dias para a vida social eclesial que se manteve nos quatro séculos seguintes” (Lima, 2004, p. 319), foram estabelecidas as proibições da Santa Inquisição registradas no *Index dos Livros Proibidos*⁴. Dessa forma a visão católica sobre os povos originários das áreas colonizadas “em terras que desconhecem Jesus Cristo” (Lima, 2004, p. 270) a partir do século XVI, se manteve a mesma visão racista até o século XX. Em tal cultura, as consequências jurídicas e doutrinárias, incluindo a visão preconceituosa, teriam maior peso e maior rigidez.

⁴*Index Librorum Prohibitorum*, lista de publicações condenadas pela Igreja Católica censuradas como heréticas a partir do século XVI, como parte da Contrarreforma e constantemente atualizadas até 1948.

Esse discurso eurocêntrico e racista, continuado ainda que de forma diferente, porque racionalizado pelos iluministas europeus, foi amplamente divulgado por intelectuais que ainda atualmente são utilizados, e citados nas universidades brasileiras, e que também embasam as pesquisas no campo das humanidades.

Realizar uma pesquisa para encontrar aspectos eurocêtricos e racistas nas obras dos mais reconhecidos pensadores considerados clássicos chega a ser uma tarefa simples. O problema é que geralmente esta não é uma preocupação dos estudiosos e dos professores universitários. Em consequência, nos cursos de licenciatura e de bacharelado para a formação de novos professores e pesquisadores, os acadêmicos passam anos estudando os autores para aprender a contribuição original de cada um para o conhecimento “universal”, atribuindo possíveis deslizes etnocêtricos como próprios do contexto intelectual de produção das obras (Praxedes, 2024, p. 1).

O olhar colonizador a partir do etnocentrismo europeu, impregnado de preconceitos políticos, econômicos e religiosos, acabou por organizar nas Américas uma história que tenta unificar as narrativas a partir do colonizador. Positivistas produzem narrativas sobre o passado que visam justificar o presente e onde a história oficial impede “as verdades particulares, que são sempre contraditórias, com uma verdade oficial, coerente e inapelável” (Llosa, 2004, p. 27). Isso significa a impossibilidade de muitas histórias sobre as diversas culturas dos povos originários e histórias sobre os não brancos ou não vencedores no sentido econômico do termo.

Uma história única repetida a partir de visões racistas, acaba por criar inverdades que produzem uma história única que elimina as possibilidades das diferenças e produzem uma história verdadeira, nesse caso a história que emerge da visão eurocêntrica a partir do século XVI e a história falsa seria a história daqueles desconhecidos povos originários, considerados históricos.

Nesse contexto considera-se, como Campbell (1990), que nas quatro funções do mito, utiliza-se, nesse texto, a função sociológica do mito que dá “suporte e validação de determinada ordem social. E aqui os mitos variam tremendamente de lugar para lugar [...]. Depende de onde você estiver. Foi essa função sociológica do mito que assumiu a direção do nosso mundo – e está desatualizada” (Campbell, 1990, p. 32).

A história dos povos originários no Brasil foi secularmente atravessada por mitos, no sentido sociológico, que emergiram, em diferentes tempos históricos e outros espaços geográficos que não o da cultura brasileira. Foram assimilados por repetições, em livros, instituições estatais e escolares e em outros contextos, como se fossem verdades, que repetidas, se tornam verdades sem que realmente sejam. Ocorreu uma construção dos mitos ou de uma história de visão única.

Dois mitos construídos historicamente, o do bom selvagem e a do indígena improdutivo e vagabundo que impede o progresso do país, atravessam o imaginário da sociedade brasileira sobre os povos originários e, ambos, impedem que os indígenas sejam considerados sujeitos de direito e capazes de, por si só, refletirem sobre a política, a economia, a sociedade e sobre os seus direitos fundamentais. Além disso, a imagem estereotipada, fruto de interpretações não factuais que incide sobre as comunidades originárias é um dos fatores da construção do preconceito social que, muitas vezes, justifica a aceitação social sobre a pouca proteção estatal das comunidades indígenas e faz com que a sociedade normalize o desrespeito às leis já existentes, impedindo o avanço necessário em termos de garantias concretas.

Exemplo atual é o Marco Temporal⁵, cuja proposta é uma discussão indiscutível, já que a Constituição Federal de 1988, garante sem que possa haver dúvidas a plenitude do usufruto das terras indígenas.

Cap. VIII Dos Índios

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes (Brasil, 2025).

Seriam os indígenas, com sua enorme diversidade cultural, incapazes de, juntamente com os humanistas interessados na efetivação dos direitos fundamentais, falarem por si próprios ou se associarem às instituições de defesa desses direitos? Se capazes de ação e reflexão, por que suas falas dificilmente são consideradas? Quais os espaços que esses indivíduos encontram na universidade brasileira? Não seria esse silêncio indígena nas discussões intelectuais, uma privação de seus direitos? Qual seria a forma de tornar conhecida essa enorme diversidade de vida?

Uma das visões mistificadoras sobre os povos originários, foi construída a partir do eurocentrismo histórico, e pode ser lido nas

⁵ Tese jurídica segundo a qual os povos indígenas têm direito de ocupar apenas as terras que ocupavam ou já disputavam em 5 de outubro de 1988, data de promulgação da Constituição. Surgiu 2009, em parecer da Advocacia-Geral da União sobre a demarcação da reserva Raposa-Serra do Sol, em Roraima, quando esse critério foi usado. Fonte: Agência Câmara de Notícias (2023).

primeiras notícias sobre o Novo Mundo, recém achado pelos portugueses e espanhóis, a partir do século XVI.

Indígenas como um erro de Colombo, nativos como forma de distinção do branco, negros da terra ou negros brasis para a elite escravocrata brasileira, gentio governados pelo demônio para os jesuítas são indicações do olhar eurocêntrico e universalista. Visão essa que foi sendo repetida até nosso tempo, para se tornar uma falsa verdade, historicamente construída pelo desconhecimento da rica história do Brasil pré-cabralino, e repetidamente ainda presente, de forma a ignorar a multiplicidade de etnias e de formas de vida.

Obras como a de Michel de Montaigne (1972) em texto publicado em 1580, descreve as formas de vida dos indígenas brasileiros do litoral do Rio de Janeiro, a partir da interpretação de franceses. O texto de Montaigne, que possibilitou diferentes interpretações posteriores, foi baseado em relatos de participantes da empreitada francesa no Brasil, como o do franciscano André Thévet⁶ e o do protestante calvinista Jean de Léry⁷ que estiveram no Rio de Janeiro, na colônia fundada pela Companhia Francesa da França Antártica, entre 1555 e 1560.

O texto de Jean de Léry, segundo Correia (2020), foi considerado como a emergência do mito do bom selvagem.

Frank Lestrigant, especialista na história das viagens do século XVI, insere o livro de Jean de Léry num 'corpus' de literatura huguenote nas Américas, que ao menos em tese, e sem se despir do etnocentrismo, se opõe à escravização e ao genocídio perpetrados pela conquista ibérica. Essa foi a semente que originou o 'mito do bom selvagem' disseminado a partir da

⁶ *Les Singularitez de la France Antartique*, 1557. Biblioteca Nacional Digital-Brasil.

⁷ *Historie d'un Voyage fait em la terra du Brésil, autrement dit Amérique*, 1578. Biblioteca Nacional Digital-Brasil.

obra de Jean-Jacques Rousseau e cristalizado no Romantismo brasileiro por livros como 'O Guarani', de José de Alencar (Correia, 2020, p. 1).

Em um ensaio, intitulado *Dos canibais*, Montaigne descreve, no século XVI, os indígenas do litoral carioca vivendo uma felicidade perfeita em uma terra agradável onde o “clima é temperado a ponto de, segundo minhas testemunhas, raramente se encontrar um enfermo” (Montaigne, 1972, p. 106), nem epilético, nem desdentado ou alguém curvado pela idade. “Passam o dia a dançar; os jovens vão à caça de animais grandes contra os quais empregam o arco unicamente. Enquanto isso, uma parte das mulheres divertem-se com preparar a bebida, o que constitui sua principal ocupação” (*Id*, 1972, p. 106). Continua o autor afirmando que esses homens viviam tais quais saídos das mãos dos deuses, sem conhecer contratos jurídicos e nem o trabalho, já que são ociosos, e podem realizar “a felicidade perfeita sobre a terra” (*Ibid*, p. 106).

Esse texto descreve os indígenas que lutaram ao lado dos franceses da França Antártica contra os portugueses, uma descrição a partir da visão eurocentrista, impregnada pela religiosidade cristã que se impunha aos Estados e governos da Europa. Essa visão preconceituosa sobre os indígenas participantes desse evento, que na história do Brasil é narrada como a Confederação dos Tamoios, reuniu indígenas de diversas etnias e que, na descrição do filósofo francês, foi reduzida aos tamoios.

Para Darcy Ribeiro (1995), a Confederação dos Tamoios foi a reunião de várias etnias associadas aos franceses para a defesa de seus territórios contra o domínio português na região sudeste do território.

Reuniu, de 1563 a 1567, os Tupinambá do Rio de Janeiro e os Carijó do planalto paulista – ajudados pelos Aimoré da Serra do Mar, que eram da

língua jê – para fazerem guerra aos portugueses e aos outros grupos indígenas que os apoiavam” (Ribeiro, 1995, p. 33).

Visão equivocada também reafirmada por Hans Staden⁸ em livro publicado na Alemanha em 1555, com texto, mapas e xilogravuras do próprio autor e que, devido ao interesse que provocou, foi reeditado várias vezes e em diferentes línguas. Capturado pelos tupinambás, em 1554 no litoral paulista, sua descrição parte real e parte imaginária foi uma referência na construção da vida em estado de natureza e dos costumes e vida exótica indígena.

Também do século XVI, a visão de Bartolomé de Las Casas⁹, em relato endereçado ao príncipe das Espanhas, D. Felipe¹⁰, refere-se aos nativos como ovelhas mansas considerada como gente pacífica, humildes, limpos e desocupados que não ofendem ninguém.

Todas essas gentes universais e infinitas, *toto genere*, Deus criou mais simples, sem maldade, obedientísimas, fidelíssimas, a seus senhores naturais e aos cristãos a quem servem; mais humildes, mais pacientes, mais pacíficas e quieta, sem brigas ou problemas, não belicosos. Sem rancores ou ódios, sem desejar vingança que existem no mundo. São assim mesmo as gentes mais delicadas, fracas e ternas em conclusão e que menos podem sofrer trabalhos e que mais facilmente morrem de qualquer enfermidade (Las Casas, 2023, tradução nossa)¹¹.

⁸ Duas viagens ao Brasil, publicado em 1557. Título original: "História Verdica e descrição de uma terra de selvagens, nus e cruéis comedores de seres humanos, situada no Novo Mundo da América, desconhecida antes e depois de Jesus Cristo nas terras de Hessen até os dois últimos anos, visto que Hans Staden, de Homberg, em Hessen, a conheceu por experiência própria, e que agora traz a público com essa impressão". Biblioteca Nacional Digital-Brasil.

⁹ Bartolomé de Las Casas foi um frade da Ordem Dominicana espanhola e bispo de Chiapas, no México, atuou também como jurista e acusador da violência contra os indígenas. Escreveu um relatório sobre a ação espanhola a *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* onde acusa os colonizadores de crimes e violências, polêmica, a obras foi inicialmente publicada ilegalmente.

¹⁰ Futuro rei Filipe II, que governou também o Brasil no período conhecido como União Ibérica.

¹¹ Todas estas universas e infinitas gentes, *a toto genere, crio Dios los más simples, sin maldades ni dobleces, obedientísimas, fidelísimas a sus señores naturales y a los cristianos a quien sirven; más humildes, más pacientes, más pacíficas y quietas, sin rencillas ni bollicos, no rijosos, no querulosos, sin rancores, sin odios,*

O autor ainda descreve como seriam os povos originários da América recém-descoberta após a serem cristianizados e ensinados aos bons costumes de Deus. Refere-se às várias comunidades e nativos da América espanhola atuais como São Domingos, Cuba, Peru, Nicaragua, Guatemala e México, já que o religioso viajou pelas regiões sem, no entanto, diferenciar os diversos povos e etnias.

Poderíamos argumentar em defesa desses primeiros autores que descreveram a vida dos povos originários americanos, que seria impossível, no século XVI, uma visão mais exata dos diferentes povos indígenas? Que, como cristãos, em uma época de embate e fanatismo religioso entre católicos e protestantes, poderia ser considerado aceitável o preconceito e invencionices acerca do indígena? Porém, outras descrições, no mesmo século, foram mais precisas e descreveram as especificidades das etnias indígenas. Resta indagar por que as descrições preconceituosas, imprecisas e generalistas prevaleceram e foram reproduzidas historicamente.

Interessante notar que, na mesma época, no século XVI, Gabriel Soares de Souza, português morador do Brasil, em um texto denominado *Tratado descritivo do Brasil* publicado em 1587, descreve os Tamoios como belicosos, fortes e valentes e que “com esse gentio tiveram grande entrada os francezes, de quem foram bem recebidos no Cabo Frio e no Rio de Janeiro, onde os deixaram fortificar e viver” (Souza, 1938, p. 103). O autor, já distinguia os indígenas em seus troncos linguísticos dos Tupi-guarani e do tronco Jê.

O autor português, descreve nas proximidades do Rio Parayba “onde reside o gentio Pitiguar, que tanto mal tem feito aos moradores

sin desear venganzas, que hay en el mundo. Son así mesmo las gentes más delicadas, flacas y tiernas en complisión y que menos pueden sufrir trabajos, y que más fácilmente mueren de cualquiera enfermedad.

das capitanias de Pernambuco e Tamaracá” fazem guerra “com outro gentio, que se chamam os Caytés” e que também por vezes ou fazem guerra ou a paz com os “Tapuias, que é gente mais doméstica, mas se ajudam contra os Tabajaras” (*Id*, 1938. p. 23). Continua o autor, desde o norte do Brasil até atingir o rio da Prata, nomeando e descrevendo as especificidades das etnias indígenas.

Sobre os Aymorés “que tanto dano têm feito à esta capitania o Ilhéos, segundo fica dito, cuja costa era povoada dos Tupiniquins, os quaes a despovoaram, com medo d’estes brutos, e se foram viver ao sertão” (*Ibid*, 1938, p. 57). Descreve, com detalhes os Goitacazes, Papanazes, Tamoio, Goianazes, Carijós e outros, o que mostra que, mesmo no século XVI era possível uma descrição das especificidades e diversidade dos povos nativos.

Este gentio [Papanazes], como fica dito, viveu ao longo do mar entre a capitania de Porto Seguro e a do Espirito Santo. D’onde foi lançado pelos Tupiniquins seus contrários, e pelos Guaytacazes, que também o eram e são hoje seus inimigos, e uns e outros lhe fizeram tão cruel guerra, que os fizeram sahir para o sertão (Souza, 1938, p. 83).

Percebe-se que os textos do século XVI de maior impacto, e que foram reproduzidos posteriormente, foram aqueles que descrevem os povos indígenas de forma geral e, desta forma, as especificidades foram eliminadas na análise e comentários sobre os povos originários. Curiosamente, essas generalidades estão presentes nos textos atuais, particularmente naqueles dirigidos ao público infanto-juvenil e na fala de brasileiros, de muitos políticos e na mídia dominante.

O que se sabe sobre o conflito agrário entre fazendeiros e indígenas que deixou 11 feridos em MS

Conflito entre indígenas e produtores rurais dura mais de 20 dias e segue sem acordo em Douradina (MS). Ministra Sonia Guajajara visitou área de confronto nesta terça-feira

Por José Câmara, G1 MS

06/08/2024 02h00 (Globo, 2024).

A manchete da reportagem da rede Globo citada não identifica na manchete a etnia em conflito, nem que se tratava de uma invasão de terras indígenas pelos fazendeiros, deixando para o leitor a ideia de que indígenas entram em conflito contra fazendeiros que pretendem usar a terra de forma produtiva. Esse tipo de mensagem acaba por reforçar a ideia de que indígenas de todas as etnias estão em confronto com o homem branco, não há a preocupação com a especificidade nem com o motivo do confronto.

De outra forma, mas de modo impactante para a visão intelectual europeia, e consequentemente para a visão brasileira herdeira do Iluminismo, Jean Jacques Rousseau, no século XVIII, reconstrói o mito do bom selvagem reforçando a visão generalista e eurocêntrica sobre os indígenas, em uma obra de referência para intelectuais nos *Discursos sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1973) como um “homem selvagem, sujeito a poucas paixões e bastando-se a si mesmo, não possuía senão os sentimentos e as luzes próprias desse estado, no qual, só sentia suas verdadeiras necessidades” (Rousseau, 1973, p. 262).

Então não havia nem educação, nem progresso; as gerações se multiplicavam inutilmente e, partindo cada uma sempre do mesmo ponto, desenrolavam-se os séculos com toda grosseria das primeiras épocas; a espécie já era velha e o homem continuava sempre criança (Rousseau, 1973, p. 262).

A visão sobre o homem bom na natureza, ou seja, em uma vida sem Estado, sociedade civil ou leis escritas, é outra forma de descrição preconceituosa, já que a fonte do jusnaturalismo era a visão dos povos originários americanos, africanos ou asiáticos, como, no caso de

Rousseau, os Caraíba, habitantes da América Central, descritos como um dos tipos de bons selvagens (Santos, 2011, p. 26).

Dessa forma, herdamos dos clássicos europeus, que ainda atualmente embasam ensinamentos e discussões em nossas universidades, um conhecimento que parte de pressupostos que não mais podemos aceitar como válidos, são autores que nos ajudam a pensar o mundo, mas que devem ser territorializados em tempos e espaços distintos do que vivemos e que devem ser questionados em suas inverdades.

Cabe questionar o porquê da produção de conteúdo generalista ainda persiste, já que as várias áreas de estudo dos povos primitivos, como a história, a antropologia, o direito, a sociologia e outras, utilizam conceitos como os de etnia e de diversidade e produzem amplo conhecimentos sobre os vários e diversos povos originários. Um exemplo são os livros didáticos de História, cujos textos continuam generalistas sem questionar a visão herdada do eurocentrismo.

Poderia haver justificativas, por parte do ensino formal de que a diversidade é enorme e não haveria como trabalhar em sala de aula, com currículos extensos, toda essa diversidade. Porém, uma das soluções é que se tomasse a diversidade dos povos originários por regiões, afinal a história deve ser localizada, principalmente para alunos mais jovens, caso contrário não há entendimento.

Partindo da própria história de vida do aluno, diversas pesquisas pontuam que esse conhecimento é um recurso avançado para o estudo da história local e que deve ser apresentada de uma forma prática, emocionante, vibrante, capaz de despertar interesse e paixão, colaborando para a compreensão do mundo ao seu redor. Desse modo, é preciso compreender a importância do aprendizado da disciplina de história para a vida do estudante, considerando fundamentais os campos sociais, políticos e culturais que este está inserido. O professor precisa introduzir a disciplina

de História de maneira sistêmica, a fim de estabelecer recursos que facilitem a compreensão do conhecimento histórico, amparando se em projetos de vida real dos alunos. Isso realça que a história local é um método de ensino e uma ferramenta pedagógica eficaz que tem como objetivo maior realçar temas locais vividos pelos educandos de acordo com a sua realidade, levando em consideração os vários pontos que envolvem as suas memórias históricas (Serrano; Schmild, 2019, p. 159).

Para os brasileiros, o contato com a questão indígena ocorre no início do estudo sobre a colonização brasileira, em uma história do século XVI ainda eurocêntrica e generalista, que configura o pensamento de que os indígenas ficaram no passado e que, na atualidade, estão naturalmente em extinção ou em oposição ao desenvolvimento do mundo contemporâneo.

Na análise realizada por Izabel Gobbi (2006), dos livros didáticos, de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático¹² do pelo MEC, a história dos povos originários continua reproduzir visões generalistas e equivocadas sobre o tema.

Pudemos verificar a permanência de algumas temáticas por tais pesquisas anteriores – como a reprodução de estereótipos, a utilização de pressupostos evolucionistas, a presença de noções etnocêntricas, a noção dos povos indígenas como pertencentes ao passado, a desconsideração dos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões conceituais, a confusão na grafia dos nomes indígenas, entre outros aspectos (Gobbi, 2006, p. 28).

O segundo mito, traduzido pela frase atribuída ao general Philip Henry Sheridan de que “índio bom é índio morto”, surgiu durante a expansão para o oeste norte-americano no século XIX, justificativa para

¹² O Guia do PNLD é o documento oficial que orienta a escolha dos materiais pelas escolas. Nele estarão contidas as resenhas das obras e todas as orientações sobre o registro da escolha. Antes de registrar a escolha, os professores devem basear-se nas resenhas das obras apresentadas no Guia, podendo também acessar os livros na íntegra para verificar quais atendem aos objetivos de ensino traçados pela escola (Ministério da Educação).

o massacre dos Cheyenne, Dakota e Sioux. Ao colocar as comunidades indígenas como improdutivas e obstáculo para o progresso do homem branco, fez emergir um discurso que dava ao homem branco o papel de civilizador que se opunha aos povos originários, tidos como resistentes e atrasados, num embate que acabou por expulsar os indígenas de suas terras seculares que também possuíam grandes reservas auríferas.

Todo esse processo da marcha para o Oeste era justificado não apenas por explicações políticas e econômicas, mas também por argumentos religiosos e morais. Os estadunidenses entendiam que o espaço que se estendia a Oeste era um presente divino e ocupar esses espaços e disseminar os louros da civilização aos povos -selvagens [...]. Há, portanto, uma construção discursiva – feita por intelectuais, como políticos, literatos, historiadores, artistas, etc. – que justifica o tratamento violento dado aos povos indígenas (Reis, 2017, p. 87).

A construção do mito de que o indígena é vagabundo e não produtivo, que emerge no período da ocupação norte-americana das ricas terras indígenas, é uma visão positivista que esconde a história da violência e agressão sofrida pelas comunidades originárias, indica a história do lado vencedor de muitos generais e soldados heroicizados, apoiados pelo governo norte-americano, que descumpria tratados de paz e estimulava a presença de colonos em terras indígenas.

A expedição de reconhecimento das terras indígenas, realizada em 1874 pelo general George Armstrong Custer, divulgou a existência de ouro na região montanhosa de Dakota do Sul, e justificou o descumprimento do acordo do governo estadunidense com os Sioux, que garantia aos indígenas a posse de terras ancestrais.

O Tratado do Forte de Lamarie, assinado em 1868, no governo Andrew Johnson garantiam a proteção da Grande Reserva Sioux, da Black Hills e as montanhas Bighorn da invasão colonial. “Pouco mais de cinco anos depois, o tratado foi desfeito, de forma unilateral, pelo

próprio governo dos Estados Unidos que considerou ‘inevitável’ a colonização das terras baixas de Black Hills e a exploração do ouro em seus cânions rochosos” (Valle, 2024, p. 20). Tal fato ocorreu no contexto da reconstrução da união entre os estados-membros após a derrota do sul na guerra da Secessão, do assassinato do presidente Abrahan Lincoln e da questão da ocupação dos territórios do sul e do oeste estadunidense.

Depois da confirmação, grupos de mineiros brancos começaram a invadir as Black Hills, ou Paha Sapa, no idioma lakota, dos sioux. Nuvem Vermelha, um líder idoso dos sioux oglala – uma tribo relegada a uma reserva indígena depois de uma guerra na década de 1860 –, preferiu confiar nas cláusulas do tratado e esperar que o governo dos Estados Unidos enviasse o exército para expulsar os mineiros. Guerreiros mais jovens da tribo ficaram insatisfeitos com a diplomacia de Nuvem Vermelha, rumaram para o norte saindo da reserva, e trocaram a liderança do chefe pacífico pela de Touro Sentado e Cavalo Doido, — que não viviam em reserva nem pegavam o que os brancos ofereciam (Reis, 2017, p. 80)

A história do Destino Manifesto, que foi a história da destruição das comunidades indígenas da América do Norte, com sua quase completa dizimação, fez emergir o discurso da heroicidade nacionalista na história do Estados Unidos. A expansão para o oeste, e a consequente dizimação das comunidades indígenas, foi divulgada na historiografia não como a violência contra os indígenas, mas como exemplo de povo diligente que, ao trabalhar arduamente, construiu o território estadunidense.

No século XX, o processo de expulsão dos povos originários do atual território estadunidense, foi amplamente sustentado por textos e pela indústria cinematográfica que reafirmavam a opinião dos generais envolvidos no extermínio indígena nos EUA ocorridos no século XIX.

Pensar a questão da identidade norte-americana, através dos filmes de Faroeste, especialmente centrado na película “A conquista do Oeste” é relevante para formação de um discurso distante daquele oficial já

propagado sobre a cultura norte-americana, mais próximo da realidade experimentada pelos desbravadores que construíram uma nação. Deve-se compreender o processo de ocupação do Oeste dos Estados Unidos a partir da leitura da paisagem, da infraestrutura disponibilizada naquele projeto e das personagens. Em meio às condições adversas da vida no Oeste e da conseqüente rudeza das condições impostas à vida naquelas paragens, o filme retrata a persistência do povo norte-americano pela civilização, assim como a tentativa de transmissão de sua cultura para o mundo, fundada na imagem de desbravamento e coragem (Silva, 2008, p. 28).

Herdamos e fomos influenciados pela cultura estadunidense, por meio de livros, filmes e documentários que forjaram a imagem de heroísmo do período da expansão para o oeste como um momento de construção nacional e patriótica do Estados Unidos da América, conteúdo inserido no estudo da História dos Estados Unidos, parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil, particularmente no ensino médio brasileiro. A narrativa dessa história do século XIX como a história da formação do território norte americano cita, ainda que de forma supérflua, a luta contra os indígenas, mostrando-os como obstáculo para o grande desenvolvimento e enriquecimento dos EUA. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o tema é proposto, sem que haja a necessária especificidade sobre o assunto.

Colônias inglesas na América, processo de constituição do Estado Nacional norte-americano, expansão do território dos Estados Unidos (marcha para o Oeste, *conquista* do Texas), elaboração dos ideais liberais e republicanos (Brasil, 2024, p. 70, grifo nosso).

Na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da História, são comuns as palavras: conquista e expansão sem, no entanto, referirem às palavras *genocídio*, *expulsão dos povos originários* ou outra que se refira à violência infringida aos indígenas da América do Norte. Dessa forma, para os brasileiros em geral, já que todos passam pela educação formal, a conquista do oeste estadunidense é

interpretada como heroica e como amor à pátria. Poderíamos inferir que essa ideia, no Brasil, poderia ser tomada para justificar nosso atraso em relação aos feitos do país citado? Que comparados aos Estados Unidos da América, fomos historicamente falando, menos patrióticos? Que nossos indígenas impediram, e ainda impedem, nosso desenvolvimento?

Essa imagem, emerge a partir de discursos oficiais para se transformar em políticas públicas a partir de Getúlio Vargas com a denominada expansão para o oeste brasileira, “contatando populações indígenas isoladas e favorecendo a invasão e titulação de terras indígenas a terceiros” (Brasil, 2014, p. 5). A ideia de improdutividade indígena foi grandemente reforçada durante a ditadura militar, incluindo a “introdução deliberada de varíola, gripe, tuberculose e sarampo entre os índios” (Brasil, 2014, p. 5), para a posterior distribuição das terras indígenas à fazendeiros.

A ditadura militar trouxe um dado novo à política indigenista pós-Vargas, que foi o da falta de controle social: das arbitrariedades locais de colonos e fazendeiros, os conluíus dos chefes locais com a polícia e os militares, às políticas engendradas em Brasília. O caráter autoritário do regime e a pesada censura, bem como a propaganda oficial ufanista dos projetos desenvolvimentistas, dificultavam as denúncias sobre esses crimes. A própria doutrina de Segurança Nacional servia para ‘legitimar’ as graves violações de direitos humanos contra os povos indígenas, pois ela é etnocêntrica, racista e desenvolvimentista (Brasil, 2014, p. 7).

Apesar da retomada da normalidade legal para com as comunidades indígenas de governos após 1985, do esforço das universidades para reconfigurar a forma de tratar a questão dos povos originários brasileiros e das atuais pesquisas, ainda o discurso oficial reforça junto a sociedade a visão estereotipada pelo mito do índio vagabundo a ideia de que impedem o progresso do país.

O governo de Jair Messias Bolsonaro, entre 2018 e 2022, retomou a fala de que “de índio não entendo; entendo é de dar tapa na cara de vagabundo”¹³, reforça o mito do indígena vagabundo e empecilho para o desenvolvimento. “se eu for eleito, vou dar uma foiçada na Funai, mas uma foiçada no pescoço. Não tem outro caminho” para que o índio seja tratado como “igual a nós” (Indigenistas, 2022, p. 19).

Narrativas mitificadas e constantemente repetidas constroem inverdades sobre as comunidades originárias, o mito do indígena vagabundo e que não contribui para a grandeza do país é reproduzido de muitas formas e em múltiplos meios de comunicação, incluindo falas políticas. Nessa visão os povos originários não precisam de tanta terra. Justifica socialmente o descaso governamental e a falta de respeito ao acordado em lei. É o discurso que autoriza, com a concordância de parte da sociedade e dos governantes, de que suas ricas terras devem ser aproveitadas para o suposto desenvolvimento do país por empreendedores da pecuária e do agronegócio.

É comum o estranhamento da sociedade com o uso de celulares, internet ou veículos em comunidades indígenas que demonstra que o velho mito perdura, indígena é um selvagem que deve viver, sem escolhas, em suas comunidades selvagens, como se fossem o passado fossilizado. É notória a dificuldade em reconhecer os indígenas como um indivíduo igual em direitos e sujeito de sua própria cultura, mesmo que integrados à sociedade, como estudantes universitários ou profissionais como narra o então doutorando em Antropologia Social, o indígena tuxá, Felipe Sotto Maior Cruz:

¹³ A frase foi dita por um policial federal aposentado alçado ao cargo de coordenador regional logo no começo do governo Bolsonaro, conforme consta no dossiê publicado pela associação Indigenistas Associados (INA) e pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc). Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/06/dossie-funai-governo-bolsonaro.pdf>.

Criou-se um desentendimento ainda maior quando se debateu a ideia de que nós, bolsistas e pesquisadores indígenas, teríamos que pedir permissão à FUNAI para fazer pesquisa em nossas próprias casas. Colocamos na pauta o fato de que as pessoas de nossas aldeias participavam de nossas pesquisas e que sabiam que estávamos na universidade desenvolvendo pesquisa e que elas mesmas nos acompanhavam. Tampouco havia razão para pedir permissão à FUNAI para entrar na “área”, quer dizer, em nossas próprias casas [...]. Os índices numéricos sobre a presença indígena nas universidades dizem pouco sobre o que efetivamente está acontecendo nas salas de aula e nos corredores universitários e dizem menos ainda sobre as condições necessárias para contornar a invisibilidade relegada aos povos indígenas desde os primórdios do processo colonial. Existe uma ideologia em torno da presença indígena nas universidades que fala da diversidade e da pluralidade como algo alcançável meramente com o acesso. Obviamente, fazer da universidade um espaço plural, que queira ouvir e dialogar com indígenas de forma horizontal, é bem mais complicado do que simplesmente abrir vagas (Cruz, 2017, p. 96).

Ambas as visões mitificadas, a do bom selvagem e do indígena vagabundo e oponente ao progresso, foram difundidas por obras teóricas, particularmente pela história positivista que somente narra a história do lado vencedor, e pelas mídias e contribuíram, no Brasil, para a aceitação e normalização por muitos da dizimação de grande parte da cultura indígena brasileira.

O que nos parece interessante, e digno de pesquisa, é o fato de que parte significativa da sociedade brasileira, veja o indígena como um bons selvagens e ingênuos, tal qual descreve o escrivão mor da esquadra cabralina já que “andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência” (Caminha, 2007, p. 95), ou ainda como uma herança do passado que, não tendo papel relevante na sociedade e impedindo o progresso do capitalismo, ao ocupar terra disponíveis à produção, acaba por se tornar um peso ao Estado por ser vagabundo ou alcoólatra.

No Brasil, esses dois mitos divulgados, de forma deturpada, a história de um povo que é a própria história do Brasil, ajudam a constituir socialmente um preconceito contra brasileiros originários que os próprios brasileiros não conhecem.

O ensino formal reforça sistematicamente essas visões estereotipadas dos povos originários, pelos textos que fazem vislumbrar o indígena como primitivos, bons, ingênuos, fortes, mansos, mas que não trabalham, remetendo a visão de um evolucionismo, ou seja, de que o indígena não consegue acompanhar o desenvolvimento da sociedade branca e dando como natural que, ao sair da selva o indígena deixa de ser índio. Despreza também a diversidade cultural e linguística, ao utilizarem a expressão indígenas brasileiros, sem que suas especificidades, territorialidades e culturas sejam citadas.

A história indígena, e sua diversidade, também indica a necessidade de entender os deslocamentos geográficos obrigatórios que ocorreram a partir do século XVI, que ainda atualmente ocorrem, por causa da ocupação ilegal das terras em flagrante desrespeito à legislação protetora e ao direito das comunidades às terras ancestrais.

Para Darcy Ribeiro (1995), os interesses dos povos originários jamais foram levados em conta desde o início da colonização, e que vigorou desde então a primazia do lucro sobre a necessidade, sem conhecer a cultura e alimentação indígena e o que ela poderia oferecer para melhorar as condições do povo brasileiro, que envolvidos nos interesses imediatistas de lucro e propriedade, muitas vezes adoeceram de fome por não conhecer a alimentação e os cuidados que a própria vegetação brasileira possibilitaria.

O autor ainda questiona sobre o que é o Brasil contemporâneo e quem é o seu povo. Como resposta afirma que é um povo sem conseguir

ser um povo, justamente por desconhecer as possibilidades que cada etnia formadora do que conhecemos por brasileiro.

Conclusão

Os povos originários brasileiros, ainda que com enormes dificuldades para contar a sua própria histórica, devem ocupar o lugar da fala sobre si mesmos, e tal necessidade deve contar com a sua inclusão nos espaços institucionais, como universidades, funções públicas, incluindo os legislativos e executivos brasileiros. É urgente e necessário a escrita de uma outra história para produzir uma ruptura na continuidade preconceituosa da história secular que coloca os indígenas apenas como um passado ainda vivo.

Por outro lado, a sociedade poderá conhecer outras histórias para que se possa desconstruir mitos nocivos que impedem que povos originários usufruam da igualdade garantida pelos direitos fundamentais e da liberdade para escolher suas formas diversas de vida e, principalmente, ter garantidos os espaços territoriais dessas vivências.

Propomos uma discussão sobre o que fazer para que a história dos povos originários do Brasil seja narrada a partir de seus próprios saberes que, na atualidade se encontram dominados e não autorizados pelos saberes dominantes que reproduzem histórias seculares mitificadas.

Como todo enunciado é produzido socialmente é necessário que se ampliem as pesquisas sobre a diversidade indígena, seus direitos centenários sobre suas terras e formas de vida, para que os preconceitos mistificadores possam ser desconstruídos. Que essas ricas formas de vivência sejam conhecidas por crianças, adolescentes e professores e

estudadas como são nas práticas de vida de cada povo e, narradas pelos próprios povos originários, que devem ocupar o lugar da fala sobre suas histórias e culturas. Enfim, as histórias do povo brasileiro e sua diversidade e direitos.

Referências

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Violações aos Direitos dos Povos Indígenas. Tomo I - Parte II, 2014. Disponível em: https://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_2_Violacoes-aos-direitos-dos-povos-indigenas.pdf.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio-FUNAI. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-historia>. 2024.

BRASIL. Constituição da república Federativa do Brasil de 1988. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 mar. 2025.

CAMINHA, Pero Vaz. **Carta a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Tradução: Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CORREIA, Ana Lúcia Merege. História do livro, relatos sobre o Brasil: o calvinista Jean de Léry. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional Digital Brasil, 2020. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/historia-do-livro-relatos-sobre-o-brasil-o-calvinista-jean-de-lery/>. Acesso em: 5 abr. 2025.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 11, n. 2, p. 93-108, 2017.

DOS DEPUTADOS, Câmara. O que é Marco Temporal e quais os argumentos favoráveis e contrários. Agência Câmara de Notícias, 2023. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/noticias/966618-o-que-e-marco-temporal-e-quais-os-argumentos-favoraveis-e-contrarios>. Acesso em: 4 abr. 2025.

GLOBO. G1. Rede de Notícias. O que se sabe sobre o conflito agrário entre fazendeiros e indígenas que deixou 11 feridos em MS. **G1 Mato Grosso do Sul**, 6 ago. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2024/08/06/o-que-se-sabe-sobre-o-conflito-agrario-entre-fazendeiros-e-indigenas-que-deixou-11-feridos-em-ms.ghtml>. Acesso em: 11 abr. 2025.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional dos Livro Didático**. Tese (Mestrado em Ciências Sociais). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos-SP. 2006.

INDIGENISTAS Associados - INA. **Fundação anti-indígena: um retrato da Funai sob o governo Bolsonaro**. Brasília: Inesc, 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/06/dossie-funai-governo-bolsonaro.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2025.

LAS CASAS, Bartolomé. **Brevísima relación de la destrucción de las Indias**. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponível em: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/brevsima-relacin-de-la-destruccin-de-las-indias-0/html/847e3bed-827e-4ca7-bb80-fdcde7ac955e_18.html. 2023.

LIMA, Maurílio Cesar de. **Introdução à história do Direito Canônico**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

LLHOSA, Mário Vargas. **A verdade das mentiras**. Tradução: Cordélia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaio**. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PRAXEDES, Walter. Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais. **Revista espaço acadêmico**, n. 83, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/Walter_Praxedes.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2024.

REIS, Lucas Henrique. Memórias conflituosas no Oeste estadunidense. **Temporalidades**, v. 9, n. 1, p. 81-95, 2017.

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

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discursos sobre a origem da desigualdade entre os homens**. Tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SANTOS, Gislene. O Estado de natureza em Rousseau. **Espaço Plural**, ano XII, n. 25, 2011.

SANTOS, Luis Augusto. **Thevet e Léry: narrativas de um lugar chamado França Antártica**. USP. Disponível em: <https://blog.bbm.usp.br/2020/thevet-e-lery-narrativas-de-um-lugar-chamado-franca-antartica/>. 2020. Acesso em: 20 mar. 2022.

SERRANO, Nilcéia Aparecida da Silva; SCHMILD, Wellington. O ensino-aprendizagem de história nas séries iniciais do ensino fundamental. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, n. 16, v. 16. jan. a jun. 2019.

SILVA, Carlos Wagner Tavares da. **A conquista do Oeste: o homem norte americano no cinema**. Monografia (Licenciatura em História). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

SOUSA, Gabriel Soares. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. 3. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938.

VALLE, Ricardo Martins. Hakadah, o lamentável último: uma perspectiva Sioux da história americana. **Observatório de la economía latinoamericana**, v. 22, n. 8, p. e6387-e6387, 2024.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. 4. ed. Tradução: Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: UNB, 1998.

7

O CORPO-TERRITÓRIO NO FEMININO ORIGINÁRIO

THE BODY-TERRITORY IN THE ORIGINAL FEMININE

*Cássia Amélia Gomes*¹

*Fábio José Cardias-Gomes*²

*Nelson Russo de Moraes*³

1. Introdução

A noção de corpo-território tem se consolidado como uma das concepções mais presentes nas lutas e nas elaborações teóricas das mulheres indígenas. Se constitui como uma episteme conectada ao corpo feminino e à terra, compreendendo ambos como espaços sagrados, políticos e espirituais, atravessados pela ancestralidade (Cabnal, 2010; Xakriabá, 2019). O corpo-território vem desafiar a dicotomia que a Modernidade traz entre sujeito e natureza; corpo e território, ao mostrar que os corpos das mulheres indígenas são também extensão da terra que habitam - corpos que carregam marcas de memórias ancestrais, de violências coloniais e de reexistência (Potiguara, 2015; Ribeiro, 2022). Como afirma Xakriabá (2019), o ataque ao território é igualmente um ataque ao corpo, mostrando a indissociabilidade entre geografia física e afetiva.

Trata-se de um pensamento que surge a partir das experiências vividas pelas mulheres indígenas, conectadas ao território e as

¹ Doutoranda em Ciências/Agronegócio e Desenvolvimento (FCE/UNESP), Bolsista da CAPES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6091510020251169>. Brasil. E-mail: cassia.amelia@unesp.br

² Professor adjunto na UFMA, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0895767024534705>. Brasil. E-mail: fabio.cardias@ufma.br

³ Docente Permanente do PGAD (UNESP Tupã) (Programa de Pós-graduação em Agronegócio e Desenvolvimento) e PPGCOM (Programa de Pós-Graduação em Comunicação (UNESP Bauru). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6708471420702848>. E-mail: nelson.russo@unesp.br

cosmologias ancestrais. De acordo com Cabnal (2010), o corpo-território se caracteriza por uma epistemologia do corpo, afirmando que este não se constitui somente pelo aparato biológico, mas como um território sagrado, político e afetivo, entrelaçado com a terra-mãe e com os seres que habitam o cosmos. É nesse corpo que são escritos as memórias ancestrais, os cantos sagrados, os rituais de cura e os modos de existência que fogem da lógica racional. Como aponta Potiguara (2015), os corpos das mulheres indígenas estão em conexão com os saberes ancestrais, são “corpos-floresta” que se concretizam nas danças, nos sonhos e na oralidade.

De acordo com Santos (2009) a inserção de mulheres indígenas nos espaços acadêmicos tem gerado novas possibilidades de produção de conhecimento, rompendo com fronteiras epistemológicas e paradigmas científicos tradicionais. Alves (2019) reforça a relevância do reconhecimento dessas mulheres como protagonistas da coletividade, cujas experiências, práticas e saberes podem contribuir para a decolonização e a valorização dos saberes ancestrais, necessitando de um olhar crítico a respeito das metodologias e teorias tradicionais.

Neste sentido, as mulheres indígenas surgem como protagonistas de uma revolução epistêmica e sagrada, diante das marcas deixadas no ambiente pelas crises climáticas, disputas de território e invisibilização histórica, que traz o corpo como o centro da política, da espiritualidade e do saber. Essa perspectiva se alinha com bem viver, o qual traz a compreensão da vida nas dimensões relacional, ecológica e coletiva (Santos, 2009; Benites, 2018; Núñez, 2021). Isso quer dizer que, o corpo-território feminino torna-se um espaço de cura e reencantamento do mundo quando a memória, a dança, o cuidado com o corpo, os saberes ritualísticos e práticas cotidianas de resistência são preservadas. Não envolve apenas a recuperação de territórios físicos, mas a reativação das

conexões espirituais e políticas que sustentam a vida (Baniwa, 2018; Ribeiro, 2022; Ayres *et al.*, 2023).

A revolução epistêmica gerada pelas mulheres indígenas se configura também como uma revolução para o (re)encontro com o sagrado, com a espiritualidade, com a ancestralidade e o bem viver, tendo como alicerce o entrelaçamento entre os seres humanos, a natureza e a espiritualidade (Santos, 2009; Benites, 2018; Núñez, 2021; Ribeiro, 2022). Dessa forma, o corpo-território, a partir da preservação da ancestralidade pelas mulheres indígenas com o uso da oralidade para a transmissão dos saberes, o canto, a dança, a medicina tradicional e o cuidado com o corpo, torna-se um espaço de cura, de reconexão e de reencantamento do mundo. Esse processo de reativação da vida envolve não apenas a recuperação de territórios geográficos, mas, sobretudo, a retomada das conexões espirituais e políticas que sustentam o equilíbrio entre mundos visíveis e invisíveis (Baniwa, 2018; Ayres *et al.*, 2023).

Alves (2019) destaca a importância de se reconhecer essas mulheres como enunciadoras de coletividades, cujas experiências e vozes podem contribuir para ampliar o pensamento antropológico e social. O estudo propõe a reflexão sobre o corpo-território no contexto do feminino originário, visando a recuperação das vozes e saberes de mulheres que, a partir de seus corpos e territórios, reafirmam práticas de cura, continuidade ancestral e resistência cosmológica frente à colonialidade, ao racismo e à lógica extrativista, anunciando outros modos possíveis de habitar o mundo - um mundo em que o território não é mercadoria, o corpo não é propriedade, e o saber não é privilégio, mas sim um bem comum compartilhado e sagrado.

2. Desenvolvimento

2.1 Corpo-território feminino: episteme e memória

A noção de corpo-território se articula com as dimensões física, espiritual, simbólica e coletiva do corpo das mulheres indígenas. Krenak (2019) mostra que o corpo indígena é também uma forma de habitar o mundo e de se conectar com tudo o que existe, sendo o território compreendido como uma extensão do corpo. A dicotomia entre sujeito e natureza e entre corpo e território é um pensamento adotado pela Modernidade e amparado por uma epistemologia centrada no colonial. Diante dessa lógica, as cosmologias indígenas trazem como princípio a relação harmônica entre ser humano e natureza, onde o corpo humano, o território e a natureza vivem em conexão.

O corpo emerge como território de inscrição da identidade da mulher indígena, trazendo em si as marcas da ancestralidade, das lutas, dos rituais e das memórias. É no corpo que a identidade se torna visível - um corpo que dança, fala, sonha e luta, sempre em relação com o chão que pisa e com a coletividade que o sustenta. Neste sentido, a identidade indígena precisa ser compreendida como um processo dinâmico, em constante movimento e desenvolvimento, enraizada em experiências entre corpos, territórios e memórias. É nesse território que a identidade se desenha como fronteira viva, permeável, sensível aos deslocamentos históricos e à insurgência de novos modos de existir.

A presença de mulheres indígenas nos espaços universitários e acadêmicos vem rompendo com a lógica tradicional, trazendo à tona o direito de produzir e compartilhar conhecimentos, originários de seu território, da sua cosmologia e da sua ancestralidade (Alves, 2019). Isso mostra uma reconfiguração do espaço acadêmico, contribuindo para, não somente acessar o saber, mas transformar a forma, os métodos e os

fundamentos do conhecimento por meio da introdução do território como episteme de acordo com Gonzalez (2018).

No mesmo sentido, Santos, Oliveira e Dantas (2023) compreendem o corpo-território como um conceito que extrapola a metáfora, trazendo a proposta de uma leitura integral, uma conexão entre corpo, ancestralidade, espiritualidade e natureza. Neste contexto, a identidade indígena não se apresenta como fixa, mas como um processo dinâmico, em constante ressignificação e conexão com o corpo e o território. Guayumi Potyguara, por exemplo, traz uma perspectiva, cuja trajetória revela como o retorno ao território reconfigura a subjetividade e fortalece o pertencimento étnico por meio de seu trabalho acadêmico e artístico, os quais estão profundamente ligados à retomada de sua identidade étnica e ao fortalecimento da cultura Potiguara. Ela tem se dedicado à pesquisa e à prática de metodologias decoloniais, buscando compreender e divulgar as experiências e vivências das mulheres indígenas, especialmente no que tange ao corpo-território e às relações de gênero em suas comunidades.

Miranda (2017) destaca que, o corpo fala, resiste e reinscreve-se nos espaços, questionando a linearidade da razão tradicional, emergindo como lugar de resistência frente às violências históricas e às exclusões contemporâneas, conectando com a ancestralidade. Ayres *et al.* (2023) afirmam que o corpo-território não se separa da terra, mas é a própria terra, trazendo em si um arcabouço cosmológico, cultural e histórico. Tal concepção compreende o útero como o primeiro território. Deste modo, o corpo-território, de acordo com Cabnal (2010), sintetiza a visão de que o corpo feminino, constantemente ameaçado por violências coloniais, patriarcais e raciais, é o primeiro território a ser invadido, mas também o primeiro espaço a ser recuperado, curado e

ressignificado. Essa reapropriação do corpo enquanto território espiritual torna-se uma ferramenta essencial de luta e reexistência.

2.2 Corpo-território e ancestralidade

O presente capítulo traz como proposta contribuir para que estudos sobre o corpo-território possam ter maior visibilidade, entrelaçando a ancestralidade com a contemporaneidade. O corpo das mulheres indígenas é compreendido por estes povos como território de resistência, e que suas histórias precisam ser contadas, reconhecidas e integradas aos currículos, às políticas públicas e às práticas de cuidado que respeitem suas cosmologias. Tal reconhecimento se torna fundamental para que a etnoeducação crítica e decolonial seja desenvolvida, valorizando os saberes indígenas como integrante epistemológico da sociedade.

Costa (2023) propõe uma escuta sensível e comprometida às narrativas de mulheres indígenas que vivem em contextos urbanos, visto que a partir de suas trajetórias, emerge um campo de força, onde o corpo-território se reinscreve como território político, lugar de memória, resistência e reexistência. O conceito de corpo-território é compreendido como uma noção relacional que une o corpo da mulher à sua ancestralidade, à terra e à espiritualidade. No ambiente urbano, esse corpo-território é constantemente tensionado por práticas de invisibilização, racismo estrutural e violências de gênero. Ainda assim, ele resiste e se reinventa como espaço de saber, cuidado e denúncia. Nesse sentido, o corpo não é apenas afetado por essas estruturas, mas também se torna lugar de voz. Como afirma Walsh (2009), são saberes insurgentes que partem do corpo, operando contra a colonialidade do poder, do ser e do saber.

As mulheres indígenas enfrentam múltiplas camadas de opressão na forma do racismo cotidiano e do epistemicídio de muitas instituições educacionais e de saúde, privando essas mulheres de usufruir de condições dignas de vida. Isso mostra que, a interseccionalidade entre gênero, raça e território torna evidente que o espaço urbano não é neutro, mas sim profundamente enraizado no colonial e na exclusão (Costa, 2023). O corpo-território urbano se constitui por práticas que fogem ao controle colonial - cantos, artesanatos, rodas de conversa, intervenções públicas, ações comunitárias - utilizando-se de uma pedagogia da presença, em que o espaço urbano é ressignificado a partir das memórias e práticas originárias. Com isso, Costa (2023) reflete que, as mulheres indígenas que vivem em contextos urbanos não se encontram deslocadas de seus territórios, pois elas têm a capacidade de os transportam em seus corpos, saberes e afetos. Isso mostra que, a noção de corpo-território reverbera no contexto urbano e abarca formas complexas de existência em movimento, tornando-se também território ancestral. Essa reterritorialização cotidiana desafia os marcos coloniais do pertencimento e propõe uma nova leitura do espaço, do tempo e da política, uma cosmopolítica indígena, conforme define Cadena (2015), que acolhe a pluralidade de mundos e lógicas de vida.

De acordo com Alves (2019) as epistemologias indígenas trazem o corpo e a ancestralidade como temas centrais, sendo o conhecimento, nesses universos simbólicos, transmitido de forma coletiva, experiencial e corporal. Isso quer dizer que, mente e corpo são vistos como indissociáveis - razão conectada a espiritualidade. Benites (2018), exemplifica que, os deslocamentos das mulheres guarani para fora das aldeias impactam profundamente sua relação com o saber tradicional, pois rompem ciclos de transmissão ligados ao corpo, à escuta e à convivência com as anciãs. Na mesma direção, Ayres *et al.* (2023)

indicam que o corpo-território é também um espaço de espiritualidade e reprodução social, visto que as práticas de cuidado, os rituais e os ensinamentos das anciãs compõem uma verdadeira ciência do sagrado, que confronta o fazer ciência tradicional. Na ciência do sagrado a cura começa no corpo e se projeta no planeta, tendo como expressão a relação com os encantados, com os sonhos, com as águas e com os saberes das plantas.

Gago (2020) compreende o corpo como um espaço de luta, haja vista que, as mulheres, ao tomarem o corpo como território de enunciação, deslocam o lugar tradicional da política e propõem outras formas de resistência que partem da experiência cotidiana, do cuidado, da solidariedade e da afetividade. Para Fraser (2021) e Federici (2019), a apropriação dos territórios compromete a sustentabilidade da vivência social, espiritual e cultural dos povos indígenas. Chaves (2021), ao dialogar com as críticas de Stengers (2018) à racionalidade da modernidade, propõe a prática do reencantamento como necessária para que o corpo-território recupere sua dignidade sagrada. A prática do reencantamento, proposta por Chaves (2021), está profundamente associada à necessidade de reconexão do ser humano com as dimensões espirituais e simbólicas da vida, especialmente diante de um contexto em que a racionalidade moderna tem se distanciado dessas dimensões.

Neste sentido, Chaves (2021), esclarece que a racionalidade científica tradicional tem contribuído para o desencantamento do mundo, conseqüentemente, para uma visão de mundo mais objetiva, dominada pela lógica, distanciando o ser humano da experiência sensível e da conexão profunda com a terra e com seu corpo. O reencantamento, é visto como uma prática que visa a restituição ao sagrado e ao simbólico; a reativação das dimensões afetiva e espiritual que foram sendo invisibilizadas por conta da unilaterização da razão. O

reencantamento, então, diz respeito a reconstrução simbólica, permitindo a reconexão com sua história, com a natureza, com o corpo e com suas origens espirituais (Chaves, 2021).

Max Weber (2010) concebeu a ideia de que a racionalização e o domínio da ciência tradicional contribuíram para o afastamento do sagrado, do simbólico e do místico, os quais foram progressivamente sendo substituídos pela razão e pelo progresso científico linear, ocasionando no desencantamento do mundo. Isso gerou profundas consequências para a espiritualidade humana e as relações com a natureza, pois a razão foi vista como uma forma de dominar e controlar o mundo, desconectando as pessoas dos aspectos simbólicos e espirituais. Assim, o reencantamento traz como proposta o resgate do corpo-território e a valorização do sagrado. O corpo passa a ser visto não somente como um objeto a ser controlado, e o território a ser explorado, mas como entes vivos e sagrados que fazem parte de uma cosmologia, e que carrega em si a memória ancestral de um povo (Chaves, 2021).

Em muitas culturas indígenas, o território é compreendido como um espaço vivo, sagrado, em que as pessoas estão conectadas. Chaves (2021) propõe que o reencantamento vem proporcionar a reconexão com o chão em que pisamos, com a terra que nos alimenta e nos sustenta, mas também com a cosmologia. O entrelaçamento das ideias de Chaves (2021) com as de Weber (2010) mostra que, para superar o desencantamento do mundo, é necessário um movimento de transformação, a reconexão com o sagrado no corpo e no território. O reencantamento, portanto, não consiste apenas em fazer o caminho de volta, mas de reintegrar o ser humano com as dimensões simbólicas, espirituais e instintivas que a modernidade tentou invisibilizar, a

recuperar o contato com o sagrado e a encontrar equilíbrio entre a razão, a emoção e o espírito.

Ribeiro (2022) reforça esse pensamento ao narrar práticas ensinadas pelas anciãs, que são transmitidas de geração em geração por meio de purificação corporal, cuidados menstruais e rituais de conexão com os ancestrais, os espíritos das florestas e das águas. Esses saberes organiza a vida coletiva e preserva a cosmologia dos povos, de modo que, quando tais práticas são interrompidas pelas tentativas de evangelização ou destruição do território a coletividade adocece. Essa cosmopolítica do cuidado, que tem como alicerce o equilíbrio entre humanos e não-humanos, se vincula ao conceito de bem viver, o qual propõe uma ética de vida pautada na reciprocidade, na harmonia e na comunidade (Benites, 2018). Neste sentido, o corpo-território feminino se torna um lugar para a manifestação do bem viver.

2.3 Resistir para reexistir

De acordo com Chaves (2021) os povos indígenas no Brasil têm tido como lema a expressão resistir para reexistir, especialmente no que diz respeito as mulheres que, por meio do corpo, buscam a resistência, visto que para elas o corpo não é compreendido como separado da terra, mas como seu primeiro território, como espaço de memória, de espiritualidade e de vida. Chaves (2021) afirma ainda que, corpo-território é "espaço de inscrição da cosmopolítica indígena", sendo entrelaçado por saberes ancestrais, relações com a natureza e enfrentamentos às violências coloniais e de gênero.

As mulheres indígenas, ao reivindicar seus corpos como território tem reconstruído formas próprias de existir e resistir, gerando uma reterritorialização simbólica e material de seus modos de vida, sendo

proposto por Ribeiro (2022) o conceito de "corpo-terra", cujo cuidado com o corpo é, ao mesmo tempo, cuidado com a terra e com o coletivo. Nesse sentido, resistir envolve também a regeneração, a cura e ressignificação das feridas da história colonial. Deste modo, a luta das mulheres indígenas vai além da dimensão física, adentrando a reexistência por meio da preservação das línguas, dos ritos, dos cantos, dos ciclos da natureza, dos modos de parir e cuidar dos filhos. Essa resistência se inscreve nos corpos através dos rituais de cura, das pinturas, das danças e da oralidade. Um exemplo de resistência são Sonia Guajajara e Célia Xakriabá, para as quais o corpo é território de insurgência e a terra é vista como um corpo sagrado (Ribeiro, 2022).

O corpo-território das mulheres indígenas torna-se um campo para a preservação da epistemologia. Conforme Carneiro (2005), o entrelaçamento entre corpo e território se configura como um movimento para a retomada das existências e cosmologias, proporcionando a continuidade da vida por meio da ancestralidade. Santos (2023) contribui para essa discussão ao destacar o corpo-território como espaço de construção identitária, vivido na retomada de práticas ancestrais. Nesse sentido, é possível destacar a trajetória de Guayumi Potyguara, a qual se reconstrói após vivenciar tentativas de apagamentos e violências, retornando ao território e às práticas culturais de seu povo, transformando a dor em potencial para o trabalho coletivo (Santos, 2023).

Miranda (2017) traz que, assim como o corpo afro-brasileiro, imerso nas cosmologias banto, yorubá e nagô, o indígena, traz em si a força para se expressar, sendo instrumento de denúncia das violências, mas também de ressignificação. Chaves (2021) aponta que a luta das mulheres indígenas por seus territórios é uma luta ontológica, - “nosso território é nosso corpo, nosso espírito” - um ato para reexistir. Neste

sentido, Baniwa (2018) e Ribeiro (2022) reiteram que o primeiro território violado é o corpo, que, de forma resiliente, se torna o primeiro espaço de cura - o reencantamento dos corpos por meio de rituais, danças e práticas ancestrais.

Para Geni Núñez (2021), o corpo-território coletivo e espiritual é solo fértil para a reexistência, é trilhar um caminho para a reconstrução de sentidos e vínculos e o resgate de afetos. Isso fica muito evidente nas lutas das mulheres Guajajara, na Terra Indígena Arariboia, localizada no estado do Maranhão, - uma região marcada por invasões ilegais, desmatamento e violência de gênero - as quais têm atuado na defesa do território, nas práticas de cura e na liderança da comunidade. Essas mulheres se tornaram peças fundamentais para o processo de reexistência coletiva, reconfigurando o território a partir de suas corporeidades e experiências de mundo. Conforme a liderança indígena Sônia Guajajara (2020), ser mulher indígena é resistir diariamente aos ataques que desrespeitam tanto o corpo quanto a terra. Essa resistência é concretizada na fala pública, nos rituais, nos conselhos de saúde e educação, na proteção da floresta e na denúncia de violações.

Segato (2014) enfatiza, ao falar da descolonização do corpo, que a criação de lideranças de mulheres dentro da própria comunidade, como é o caso do Coletivo de Mulheres Guerreiras da Floresta, é uma estratégia que oportuniza a expressão do corpo-território, fortalecendo, além dos vínculos da comunidade, a preservação de sementes tradicionais, a medicina ancestral e o protagonismo feminino. Esse movimento se torna importante, haja vista o histórico de violência contra o corpo que as mulheres indígenas vivenciam, desde a colonização, o que oportuniza o rompimento com sistemas de dominação.

Núñez (2021) mostra que, as mulheres Guajajara compreendem o corpo não como uma propriedade, mas como uma extensão da floresta, sendo que, por meio da pintura corporal, das ervas, dos cantos sagrados e das histórias ancestrais conseguem estabelecer a conexão entre o corpo individual, o corpo da comunidade e o corpo do território, afirmando sua cosmologia. Nesse contexto, o corpo-território é um conceito vivo que vai além do discurso acadêmico e se torna concreto nas práticas de sobrevivência, na espiritualidade, na autonomia e na ancestralidade, mostrando que o futuro só é possível se suas raízes forem preservadas.

As vivências das mulheres indígenas mostram uma ontologia enraizada na intersecção entre corpo, território e cosmologia, corporificada por meio das práticas de cura, saberes ancestrais e proteção do meio ambiente (Walsh, 2009). Na contramão do pensamento moderno, em que natureza e ser humano são vistos de forma dicotômica; para as mulheres indígenas, o corpo-território é vivido como uma extensão da terra, que de acordo com Ailton Krenak (2019), “não há humanidade separada da natureza”. Assim, para elas, o bem viver é uma prática cotidiana, que envolve equilíbrio, respeito e reciprocidade. De acordo com Cadena (2015), esse entrelaçamento entre o pensamento moderno e o indígena possibilita a preservação da ancestralidade e a cosmologia das comunidades. Reexistir, portanto, não é apenas sobreviver; é preservar as raízes ancestrais, é afirmar que o corpo é também um corpo-território, onde a cura das violências históricas se torna possível pela dignidade; ao retomarem seus corpos como espaços de memória e de futuro, recriando um mundo, no qual o bem viver se constrói na voz, na ancestralidade e no corpo como território sagrado.

Considerações Finais

Alinhado às perspectivas decoloniais, o estudo adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, buscando romper com paradigmas da produção acadêmica tradicional, trazendo como proposta uma metodologia que aborda as relações do ser humano com a natureza, de forma indissociável, pautada na ancestralidade e na ciência do sagrado (Curiel, 2020). O estudo buscou ainda, lançar um olhar sobre a episteme de povos indígenas e a importância de seus territórios como uma extensão do corpo.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica se caracteriza pela exploração de material já publicado, sendo de grande utilidade em estudos que têm como objetivo compreender e interpretar determinado fenômeno a partir do diálogo com produções científicas consolidadas. Esta abordagem oportunizou o levantamento de produções científicas, por meio de livros, artigos, dissertações e teses que abordam a cosmovisão indígena, a ancestralidade, o corpo-território, a luta das mulheres indígenas e o papel da memória na preservação de saberes tradicionais.

Minayo (2001), ao abordar a pesquisa qualitativa nas ciências sociais, mostra que essa se orienta pelo aprofundamento da compreensão de processos subjetivos e coletivos, valorizando os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos aos seus modos de vida. Com base nessa perspectiva, o presente estudo buscou reconhecer os povos indígenas não como objetos de estudo, mas como sujeitos epistêmicos e produtores de conhecimento (Quijano, 2005). Assim, a pesquisa de caráter bibliográfico e qualitativo abordou os saberes e as vozes indígenas como sujeitos de pensamento, com o intuito de buscar o reencantamento da produção acadêmica.

A pesquisa se constituiu por uma seleção de obras acadêmicas, artigos científicos e livros, que trazem a vivência da ancestralidade, a cosmovisão, a luta de mulheres indígenas e o território como lugar de memória (Messender, 2020). A escrita do capítulo resultou em um entrelaçamento de pensamentos e reflexões a respeito da importância do corpo-território para a compreensão das epistemologias originárias.

A pesquisa foi estruturada a partir de um referencial teórico que traz autoras indígenas como protagonistas, assim como Célia Xakriabá (2019), Sandra Benites (2018) e Braulina Baniwa (2018), bem como a pensadora decolonial como Ochy Curiel (2020). Dialoga ainda com o pensamento de Ailton Krenak (2020), ao reconhecer que os saberes envolvem o corpo, o território, os espíritos, os ancestrais e os seres da floresta.

Esse referencial teórico e metodológico permitiu lançar um olhar sensível sobre as epistemes indígenas, reconhecendo a importância dos territórios como extensões do corpo e lugares de memória, identidade e resistência. Ao dialogar com essas produções, a pesquisa assume o compromisso ético de romper com o epistemicídio e promover uma escuta atenta e respeitosa das vozes de mulheres indígenas.

As vozes e lutas de mulheres indígenas, por meio das epistemologias decoloniais vêm mostrar a intersecção entre a ancestralidade, a espiritualidade, o corpo e o território. Este capítulo se propõe a refletir a respeito da produção científica, com destaque para autoras, que têm promovido a valorização do corpo, do território e das práticas ancestrais de cuidado e resistência. Deste modo, as experiências de mulheres indígenas, de acordo com Santos (2023), contribuem para a compreensão da dinâmica identitária destes povos, principalmente no que diz respeito a tentativas de invisibilização cultural, sendo esta, presente nas memórias corporais, nos territórios,

nas histórias, nos rituais e no existir (Curiel, 2020; Messeder, 2020). O Quadro 1 mostra contribuições de diversos autores sobre a compreensão do corpo-território e da identidade indígena.

Quadro 1: Contribuições para a Compreensão do Corpo-Território e da Identidade Indígena

Feminina		
Eixo Temático	Autoras(es)	Contribuições Centrais
Identidade Indígena como construção situada e relacional	Santos (2023), Anzaldúa (2005), Cusicanqui (2013)	A identidade é vivida como fronteira, em constante tensão e reinvenção, atravessada por memória corporal e pertencimento territorial. Os conceitos de <i>mestiza</i> e <i>ch'ixi</i> ampliam a compreensão da complexidade identitária.
Metodologias decoloniais e escrevivências	Santos (2023), Curiel (2020), Messeder (2020)	Pesquisa engajada e sensível, com epistemologias que valorizam o afeto, o corpo e a narrativa como formas legítimas de conhecimento.
Corpo-território como categoria crítica	Cabnal (2010), Xakriabá (2020), Gago (2020), Chaves (2021)	O corpo feminino indígena é espaço espiritual, político e ancestral. Tornar o corpo lugar de enunciação é uma forma de cura e resistência.
Espiritualidade e práticas ancestrais de cuidado	Baniwa (2018), Ribeiro (2022)	Rituais femininos (como uso de plantas sagradas, sangramentos, danças e escuta dos encantados) são formas de ciência e cuidado coletivo com o corpo-espírito-terra.
Resistência e ação política feminina indígena	Ayres (2023), Guajajara (2020)	Lideranças femininas protagonizam lutas territoriais e ambientais, transformando o corpo-território em prática de reexistência e cuidado ecológico.
Cosmopolítica e bem viver	Chaves (2021), Ribeiro (2022), Krenak (2019), Cadena (2015), Walsh (2009), Santos (2009)	O bem viver é uma ética relacional baseada na interdependência entre seres, na regeneração da vida e na criação de mundos plurais, em oposição à lógica colonial e capitalista.
Epistemologias insurgentes e do Sul	Walsh (2009), Santos (2009), Miranda (2017)	Saberes produzidos a partir dos corpos racializados e da

Eixo Temático**Autoras(es)****Contribuições Centrais**

experiência ancestral, espiritual e coletiva, que confrontam o modelo hegemônico ocidental de ciência.

Fonte: os autores (2025)

O conceito de corpo-território, desenvolvido por autoras como Cabnal (2010), Xakriabá (2020), Gago (2020) e Chaves (2021), se constitui como essencial para a compreensão da relação entre corporeidade, espiritualidade e resistência política. Curriel (2020) e Messeder (2020) defendem o pensamento sobre a produção do conhecimento alicerçada no corpo-território, no sentido de que este carrega em si os saberes ancestrais, rompendo com o silenciamento histórico imposto às mulheres indígenas. Neste sentido, o corpo feminino indígena é compreendido não mais como um objeto de opressão, mas como local sagrado, ancestral, de cura e de reexistência.

A identidade indígena, em decorrência das tensões da colonialidade, precisou ser reinventada, de modo que pudesse existir em uma diversidade de culturas e saberes (Anzaldúa, 2005). Tal pensamento converge com Cusicanqui (2013) que propõe o conceito aymara de ch'ixi, o qual traz a convivência de elementos contraditórios sem que se fundam, conseguindo manter íntegra a sua identidade. Santos (2023) corrobora com essas perspectivas ao enfatizar a memória corporal e o pertencimento territorial como elementos centrais na constituição identitária indígena.

As mulheres indígenas contribuem para a preservação das práticas de cuidado nas comunidades, mantendo viva as tradições ancestrais. Baniwa (2018) e Ribeiro (2022) mostram que os rituais de cura, as danças e a escuta constituem formas de fazer ciência não reconhecidas pelo paradigma tradicional, mas capazes de contribuir para a regeneração da

vida, visto que estas integram o corpo, o espírito e a natureza em uma cosmologia do cuidado coletivo, reafirmando a sagrado. O protagonismo das mulheres indígenas é expresso também na política do cuidado, tanto na defesa de seus territórios quanto na afirmação de epistemologias próprias. Lideranças como Sônia Guajajara e os coletivos de Mulheres Guajajara têm articulado a luta ambiental com a revalorização dos saberes ancestrais, transformando o corpo-território em campo de resistência e cuidado ecológico (Ayres *et al.*, 2023).

Inspirado na cosmovisão indígena, o bem viver surge como uma possibilidade de mudança frente a racionalidade, o qual defende uma ética relacional e plural, com base na interdependência entre humanos e a natureza, na convivência com uma diversidade de mundos possíveis, afirmando o direito à diferença e o respeito aos modos de vida originário, conforme Krenak (2019), Cadena (2015), Chaves (2021), Ribeiro (2022) e Walsh (2009).

De acordo com Santos (2009), Walsh (2009) e Miranda (2017) as epistemologias do Sul vêm reivindicar o reconhecimento dos saberes produzidos por corpos e nos territórios, por meio da ancestralidade e nas experiências espirituais. Saberes estes que, não somente resistem ao modelo tradicional de ciência, mas trazem como proposta outras formas de produzir conhecimento, alicerçadas no contato com a natureza e no sagrado. Neste sentido, as práticas, as narrativas e as lutas desenvolvidas por mulheres indígenas nas comunidades têm contribuído de forma significativa para o desenvolvimento de epistemologias decoloniais. Elas questionam o fazer ciência tradicional ao mostrarem o corpo, a terra e a ancestralidade como fontes legítimas de conhecimento. Central a esta abordagem está o conceito de corpo-território, compreendido como espaço integral de existência, sendo ele espiritual, ancestral, político e afetivo. A reconexão da mulher indígena

com seu território torna-se uma forma de reinscrever-se no mundo, tendo na corporeidade, até então, marcada por múltiplas formas de exclusão, a oportunidade de transformar-se em lugar de enunciação (Cabnal, 2010; Xakriabá, 2020; Gago, 2020).

Deste modo, o corpo-território ao resgatar a oralidade, os rituais de cura, as danças e a escuta rompem com a rigidez acadêmica tradicional. Miranda (2017) propõe que o corpo é história, símbolo e lugar de produção de conhecimento, e que este pode ter origem na experiência sensível e espiritual. Chaves (2021) reforça a importância do corpo-território frente ao pensamento racional da ciência tradicional ao propor o corpo como “útero da cura”, colocando a corporeidade feminina indígena como lugar de gestação de saberes. Em consonância, Baniwa (2018) destaca a relevância de práticas que constituem uma ciência do corpo-território, como o uso de plantas sagradas nos rituais de cura e a restrição alimentar durante o ciclo menstrual, que quando interrompidas abalam a saúde coletiva e espiritual da comunidade.

Ribeiro (2022) traz uma ampliação desse olhar ao afirmar que o corpo feminino indígena se constitui como um mediador para a transmissão de saberes, para a constelação de imagens míticas e a fluidez cósmica, sendo o “útero da terra”. Com base em símbolos como a Cobra Grande e a Mãe D’água, a autora propõe o corpo como território sagrado e campo de ativação coletiva., resgatando o tempo mítico como estratégia de cura. Assim, rituais como, dançar sobre a terra, sangrar em comunhão com os ciclos lunares e escutar os encantados passam a dialogar com outros saberes, tornando-se práticas epistemológicas. Nessa perspectiva, o território deixa de ser somente um espaço físico, se constituindo como um elo na relação com o outro, com a natureza e consigo mesma.

As mulheres Guajajara, na Terra Indígena Arariboia, no Maranhão, são protagonistas nas lutas frente as ameaças à floresta e aos seus corpos. A criação do Coletivo de Mulheres Guerreiras da Floresta traz o exemplo de como o corpo-território pode ser traduzido em ação política, espiritual e ecológica, que por meio de práticas como o uso de ervas medicinais, rituais de cura, cantos e pinturas corporais, constroem modos de cuidado que não dissociam o corpo individual do coletivo, nem este do território ancestral. Sônia Guajajara (2020) afirma que, sua liderança nasceu da floresta e da ancestralidade não da colonialidade do poder. Isso mostra o corpo-território como dinâmico, que denuncia, que planta, canta, cura e protege, que vive em harmonia, reciprocidade e reencantamento com a natureza, pois, segundo Krenak (2019) não há vida humana sem o contato com a natureza.

As práticas das mulheres indígenas revelam saberes que resistem frente as tentativas de silenciamento e que emergem do corpo e da terra. Nessa direção, o conceito de bem viver traz a proposta de existência alicerçado na reciprocidade, no respeito à diversidade e na interdependência entre a humanidade e a natureza (Cadena, 2015). Reexistir, como afirmam diversas lideranças indígenas, é muito mais do que resistir, é resgatar vínculos, reinventar o mundo e afirmar a vida diante das tentativas de silenciar o saber ancestral. É refazer o mundo ancorado no corpo e no território, é tecer o futuro com a ancestralidade, é curar a coletividade, é resistir para reexistir.

As vozes e práticas ancestrais das mulheres indígenas emergem ao resgatar o reencantamento de um mundo marcado por crises ecológica, espiritual e epistêmica. Ao longo deste capítulo, foi possível evidenciar um movimento protagonizado por mulheres que lutam pela preservação de seus corpos como território de vida e ancestralidade (Ayres *et al.*, 2023; Ribeiro, 2023; Alves, 2023). Essas mulheres não apenas denunciam

a invasão dos corpos e dos territórios, mas a negação dos saberes ancestrais, mostrando outras possibilidades de vida, fundamentadas na reciprocidade entre a humanidade, a natureza e o sagrado, desafiando os paradigmas do pensamento moderno que separa corpo e mente, natureza e cultura, razão e afeto.

A partir da compreensão do corpo-território, podemos perceber que o corpo das mulheres indígenas é o primeiro território de memória e de conexão com o sagrado (Chaves, 2022; Ribeiro, 2022); Carneiro, 2003). Neste sentido, Alves (2023) reafirma a necessidade da descolonização não somente dos espaços de produção do saber, mas também sobre as formas de produção e reprodução desse saber. A abertura da universidade à epistemologia indígenas convoca a academia a reconhecer outras formas legítimas de conhecimento, enraizadas em práticas corporais, espirituais e comunitárias. Com isso, o conhecimento deixa de ser um território somente da ciência tradicional e passa a ser um campo compartilhado com o fazer ciência ancestral. Trata-se de uma ciência do sagrado, que valoriza o corpo e o território como extensão do espírito.

Diante do avanço da destruição do meio ambiente, da exploração econômica e do apagamento das culturas originárias, as mulheres indígenas, de acordo com Ayres *et al.* (2023), ao transformar seus corpos em território vivo e ancestral trazem como proposta novos modos de habitar o mundo e interagir com a natureza. Com isso, resistir é também reexistir, é lutar para que os vínculos com a terra possam ser reconstruídos, é reacender a memória ancestral, é reencantar um mundo que teve o sagrado apagado pela modernidade.

O corpo-território torna-se horizonte de vida ao ser compreendido como princípio cosmológico, pois nele é gestada a possibilidade de um mundo outro, onde a ciência se entrelaça ao sagrado. Portanto, este

capítulo traz um convite a escuta e ao acolhimento das epistemologias indígenas, muitas delas protagonizadas por mulheres indígenas, reconhecendo que a ancestralidade não se mantém viva somente pela resistência, mas também pela reexistência de um novo modo de pensar e fazer ciência.

Referências

- ALVES, L. da C. Reivindicando o território epistêmico: mulheres negras, indígenas e quilombolas interpelando a antropologia. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 16, p. 83–94, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1831>. Acesso em: 24 abr. 2025.
- ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. 3. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 2005.
- AYRES, A. D. A interpelação das mulheres indígenas sobre a conservação de seus territórios. **Revista HABITUS**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 34–51, jan./jul. 2023. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/13206>. Acesso em 25 de março de 2025.
- BANIWA, B. A. Mulheres e território: reflexão sobre o que afeta a vida das mulheres indígenas quando os direitos territoriais são ameaçados. **Vukápanavo: Revista Terena**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 165–170, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2019/07/Baniwa-2018-Mulheres-e-Territorio.pdf>. Acesso em 25 de março de 2025.
- BENITES, S. **Viver na língua guarani nhandewa (mulher falando)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional/UFRJ, 2018. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_5703f79739a08912f8b486790216ec72. Acesso em 25 de março de 2025.
- CABNAL, L. Sanación, bem-viver e a rede da vida. In: **Outras Economias: alternativas ao capitalismo e ao atual modelo de desenvolvimento**. Instituto Pacs, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://biblioteca>.

pacs.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Outras-EconomiasPACS_WEB.pdf.

Acesso em 27 de março de 2025.

CADENA, M. de la. **Earth-beings: ecologies of practice across Andean worlds**. Durham: Duke University Press, 2015.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em 28 de março de 2025.

CHAVES, K. A. Corpo-território, reprodução social e cosmopolítica: reflexões a partir das lutas das mulheres indígenas no Brasil. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 30, p. 132–152, 2021. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/190421>. Acesso em: 24 abr. 2025.

COSTA, C. M. **Entre corpo-território e racismos: narrativas de mulheres indígenas vivendo em contextos urbanos na Grande Florianópolis (SC)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/256038>. Acesso em: 20 maio 2025

CURIEL, O. **Descolonización y feminismo**. Bogotá: En la Frontera, 2020.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Elefante, 2019.

FRASER, N. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer: de um interregno orgânico a uma nova contra hegemonia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

GUAJAJARA, S. **O futuro é ancestral**. Entrevistas e falas públicas, 2020. Disponível em: <https://shifter.pt/2020/05/sonia-guajajara-entrevista/>. Acesso em 26 de março de 2025.

GAGO, V. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2020.

- CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores**. São Paulo: N-1 Edições, 2015.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MESSENDER, S. Corpos implicados: ética, escrita e saberes na pesquisa em saúde. **Interface**, Botucatu, v. 24, 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://profsaude.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/384/2020/11/suplemento-profsaude-final.pdf>. Acesso em 36 de março de 2025.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MIRANDA, E. O. Experiências do corpo-território: possibilidades afro-brasileiras para a Geografia Cultural. **Élisée – Revista de Geografia da UEG**, Porangatu, v. 6, n. 2, p. 116–128, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/elisee-revista-de-geografia-da-ueg/articulo/experiencias-do-corpo-territorio-possibilidades-afro-brasileiras-para-a-geografia-cultural>. Acesso em 25 de março de 2025.
- NÚÑEZ, G. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. **Revista ClimaCom**, 2021. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br>. Acesso em: 24 abr. 2025.
- POTIGUARA, E. **A cura da terra**. 1ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Contexto Latino-Americano – Revista de Estudos Internacionais**, v. 1, n. 1, p. 533–580, 2005. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1661>. Acesso em 21 de abril de 2025.
- RIBEIRO, R. S. T. O retorno da Cobra Grande: ancestralidade e cuidado com o corpo-terra. **Conceição: Conception, Campinas**, SP, v. 11, e022008, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8671235>. Acesso em 25 de março de 2025.

SANTOS, B. de S. **Epistemologias do Sul: saberes nascidos das lutas**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, F. A. dos; OLIVEIRA, M. C. DE; DANTAS, C. M. B. Índia mulher: narrativa sobre identidade, corpo-território e autorreconhecimento. **Athenea Digital**, 23(2), e3397, 2023. Disponível em: <https://atheneadigital.net/article/view/v23-n2-santos-oliveira-dantas>. Acesso em 26 de março de 2025.

SEGATO, R. L. **La guerra contra las mujeres**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014.

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima**. São Paulo: Cosac Naify, 2018.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. **Tabula Rasa**, n. 9, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em 26 de março de 2025.

WEBER, M. 2010. **Sociologia das religiões** São Paulo, Ícone editora.

XAKRIABÁ, C. **Nosso corpo é nosso território**. Brasil de Fato, 2019. Disponível em: <https://brasildefato.com.br>. Acesso em: 24 abr. 2025.

8

O MERCADO DOS TERREIROS DE CANDOMBLÉ: ESTRATÉGIAS DE SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA E PRESERVAÇÃO CULTURAL NA COMERCIALIZAÇÃO DE PRODUTOS DE MATRIZ AFRICANA

THE MARKET OF CANDOMBLÉ RELIGIOUS SITES: STRATEGIES FOR
ECONOMIC SUSTAINABILITY AND CULTURAL PRESERVATION IN THE
COMMERCIALIZATION OF PRODUCTS OF AFRICAN ORIGIN

*Danilo Nelson Santos Miranda*¹
*Saulo Pequeno Nogueira Florencio*²

Introdução

Os terreiros de candomblé desempenham um papel fundamental na preservação da cultura afro-brasileira, sendo espaços sagrados onde são realizadas práticas religiosas, rituais e celebrações que mantêm vivas tradições ancestrais e conhecimentos milenares.

Os terreiros são de grande importância econômica, bem como sua importância espiritual e cultural, servindo como centros de produção e comercialização de produtos relacionados às religiões e à cultura afro-brasileira. Neste cenário, parece essencial compreender as estratégias utilizadas por estas comunidades tradicionais para garantir sua sustentabilidade econômica e, ao mesmo tempo, preservar e valorizar a herança cultural afro-brasileiras. Além disso, os terreiros de candomblé ocupam uma posição central de importância na preservação das práticas africanas no Brasil, servindo como verdadeiros guardiões dos

¹ Mestrando em Sustentabilidade Junto a Povos e Comunidade Tradicionais (PPG-MESPT-UnB). Graduado em Economia Pela Universidade Federal Do Pará (UFPA); Contato: danilomiranda1994santos@gmail.com

² Professor titular do UniCEUB – Brasília; Pesquisador vinculado ao Mespt/UnB. Antropólogo e Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

saberes e práticas espirituais ancestrais. O terreiro é mais do que apenas um ambiente sagrado onde cerimônias religiosas são realizadas. Também desempenha um papel essencial na economia local, sendo importantes espaços de saberes e trocas de alimentos, folhas, entre outros, que refletem a diversidade e riqueza da religião.

Compreender as estratégias utilizadas pelos terreiros de candomblé é essencial nesse contexto para garantir sua sustentabilidade econômica, bem como para promover e preservar seu patrimônio cultural de origem africana. O objetivo deste artigo é estudar a dinâmica do mercado de terreiros de Candomblé, analisando as estratégias utilizadas na comercialização de produtos afro-brasileiros e seu impacto na preservação e consolidação da identidade cultural dos afrodescendentes no Brasil.

1.1 Os Terreiros como Espaços de Resistência Ancestral

A história dos terreiros de Candomblé no Brasil tem início com a chegada forçada de africanos escravizados ao território brasileiro. Com a diáspora africana, não apenas corpos foram transportados, mas também cosmovisões, sistemas de crença, rituais e práticas religiosas que, ao longo do tempo, foram ressignificados e incorporados à formação brasileira, formando o que hoje se reconhece como Candomblé afro-brasileiro. Segundo Gomes (2022), “o Brasil foi o maior território escravista do continente americano, responsável por receber quase 5 milhões de africanos escravizados, o que contribuiu para a formação da maior população negra fora da África”. Esse processo gerou profundas marcas sociais e culturais, entre elas, a consolidação de espaços de resistência como os quilombos e os terreiros. Ambos

funcionaram – e ainda funcionam – como territórios de afirmação identitária e continuidade de saberes ancestrais.

Os terreiros, em especial, se configuram como espaços de proteção espiritual e preservação da memória africana no Brasil. Como afirma Simas (2019), “o terreiro é mais do que um espaço físico: é uma geografia sagrada, onde o tempo linear ocidental não se impõe, pois ali o tempo dos ancestrais se faz presente”. Nesse sentido, os terreiros de Candomblé não apenas resistem à violência histórica do colonialismo e da escravidão, mas reconstróem cotidianamente a dignidade das populações negras por meio da religião, da oralidade, da música e da convivência comunitária.

Além disso, o conceito de propriedade nos terreiros desafia a lógica ocidental individualista. Segundo Batista (2008), “a terra nos espaços de resistência, como nos terreiros e nos quilombos, é compreendida como um bem comum, vinculado a relações ancestrais e à coletividade, o que a transforma numa propriedade inclusiva e simbólica”. Essa compreensão amplia o debate sobre territorialidade ao deslocar a ênfase da posse legal para a posse ancestral e comunitária, evidenciando a complexidade dos vínculos estabelecidos nesses territórios tradicionais. Como reforça Matos (2014), “o terreiro é território de memória, onde se cultiva o que a diáspora tentou apagar. Ali, se planta axé, se colhe identidade e se partilha a esperança”.

Portanto, os terreiros de Candomblé são espaços políticos e espirituais que materializam a resistência negra frente ao racismo, às tentativas de apagamento cultural e à exclusão histórica. A Figura 1 ilustra uma festa para Ogum no Ilê Axé Ogum Dê.

Figura 1 - Família de santo do Ilê Axé Ogum Dê. Obrigação e saída de Ogã.



Fonte: autoria própria

1.2 O Candomblé como Espaço de Celebração, Memória e Resistência

Ao longo do tempo o Candomblé se consolidou como uma religião que celebra a espiritualidade africana em solo brasileiro, homenageando os Orixás³, Voduns⁴ e Inkices⁵. Trata-se de um sistema religioso que, para além de preservar práticas rituais, também constitui redes de sociabilidade, solidariedade e ancestralidade.

Nos terreiros, os ritos, as festas e as celebrações não se limitam ao campo do sagrado: são expressões vivas de resistência cultural, onde tradições e ensinamentos são transmitidos de geração a geração. Esses espaços funcionam como refúgios espirituais e sociais para os praticantes,

³ **Orixás:** São divindades originárias dos povos iorubás (região da atual Nigéria e Benim). Cada Orixá representa uma força da natureza e aspectos da vida humana. Por exemplo, Iansã é ligada aos ventos e às tempestades; Oxum às águas doces e à fertilidade; Xangô ao trovão e à justiça. Os Orixás são considerados ancestrais divinizados, que cuidam dos seres humanos e do equilíbrio do mundo.

⁴ **Voduns:** São divindades do povo jeje, especialmente do antigo reino do Daomé (atual Benim). O culto aos Voduns é preservado, por exemplo, na tradição do Candomblé Jeje. Assim como os Orixás, os Voduns representam forças da natureza e entidades ancestrais. Um exemplo é Dan, o Vodum da serpente, associado à sabedoria, à proteção e à fertilidade.

⁵ **Inkices (ou Nkisis):** São divindades do povo banto, originários principalmente de Angola e Congo. No Brasil, seu culto se manifesta no Candomblé Bantu (ou Angola). Os Inkices também são ligados à natureza e à ancestralidade. Por exemplo, Nzazi é o Inkice do trovão e da eletricidade, e Kitembo está ligado ao tempo e à paciência.

oferecendo apoio emocional e comunitário em uma sociedade marcada por racismo religioso, marginalização e tentativas de apagamento da cultura negra.

Figura 2 – Vodun Aveji Da ou Oyá e Orixá Ogum



Fonte: autoria própria

Segundo Berkenbrock (2017), o sistema religioso do Candomblé desenvolvido no Brasil é resultado direto do processo de escravização, no qual os povos africanos trazidos ao país como mão de obra também carregavam consigo complexos saberes culturais e espirituais oriundos de suas origens. Os milhares de cativos escravizados foram traficados da África ao Brasil como mão-de-obra. Mas esses eram possuidores não somente de força de trabalho, mas também de múltiplos sistemas e saberes ancestrais e culturais, conforme sua origem”. O Candomblé, portanto, não é apenas uma religião praticada por descendentes de africanos, mas uma construção histórica resultante de lutas, diálogos e reinvenções culturais diante da violência da colonização.

A ligação profunda com a natureza, os ancestrais e o sagrado é constitutiva da cosmovisão do Candomblé. Nos terreiros, cada gesto ritual, cada toque de atabaque, cada oferenda feita aos Orixás, carregam múltiplos sentidos que articulam o corpo, o território e a espiritualidade. Como destaca Muniz Sodré (2002), “o Axé⁶ é uma energia vital, uma força que liga os seres, os elementos da natureza e os ancestrais em um ciclo contínuo de renovação e equilíbrio”.

Figura 3 – Ogã Chamando o vodun através do Rum ou Atabaque



Fonte: autoria própria

A cultura africana se manifesta nos terreiros por meio da música, da dança, da gastronomia, da arte e da oralidade. Cada uma dessas expressões carrega uma dimensão pedagógica e simbólica, reafirmando uma memória coletiva forjada na resistência. Para Nogueira (2010), o Candomblé ensina seus praticantes a manterem a fé mesmo diante da dor, a valorizar a beleza em contextos de opressão e a usar o canto como

⁶ **Axé** é uma palavra de origem iorubá (**àṣẹ̀**) que pode ser traduzida como força vital, energia sagrada ou poder de realização. No contexto das religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, axé é a energia que move tudo o que existe, é a essência da vida, a força que dá poder às ações, às palavras e aos rituais.

uma forma de resistência e afirmação da vida, reafirmando o terreiro como espaço de esperança e reexistência.

1.3 Terreiros como Guardiões dos Saberes Ancestrais e da Identidade Afro-Brasileira

Os terreiros de Candomblé representam um elo profundo e vital com as raízes africanas que compõem a base da formação histórica e cultural do povo brasileiro. Mais do que simples espaços religiosos, eles configuram-se como verdadeiros centros de preservação, reprodução e reinvenção dos saberes ancestrais africanos. Neles se constrói uma espiritualidade viva e dinâmica, que transcende o tempo e o espaço, resistindo às múltiplas formas de opressão impostas ao longo de séculos. Segundo Braga (1995), as religiões tradicionais africanas ocupavam uma posição central nas estruturas políticas do continente africano, sendo tratadas como cultos ancestrais permanentes de Estado, o que garantia sua proteção e legitimidade por parte dos governantes. Essa realidade contrasta com o Brasil, onde ainda se observa uma relação marcada pela intolerância religiosa e por um processo tardio de reconhecimento da diversidade espiritual.

Nesse contexto, os terreiros sustentam práticas espirituais complexas que estruturam a vida religiosa de comunidades negras e afrodescendentes. São espaços sagrados onde se celebra o sagrado africano por meio de ritos, mitos, danças, cantos, festas e oferendas.

Figura 4 - oferenda para Exú, Ogum e Oxum



Fonte: autoria própria

De acordo com Natividade e Oliveira (2009), o Candomblé constitui um campo simbólico poderoso que promove o sentimento de pertencimento, resgata a memória coletiva e valoriza a ancestralidade, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos comunitários frente às realidades da exclusão social e do racismo estrutural. Nessa perspectiva, os terreiros operam como “reservas morais” (Durkheim, 2000), em que se preserva a identidade negra, reconstruindo-se subjetividades e fortalecendo a dignidade de seu povo.

A importância dos terreiros como pilares da cultura africana no Brasil também reside em sua capacidade de resistência cultural. Ao preservar e transmitir os valores e ensinamentos das tradições espirituais, os terreiros reafirmam uma visão de mundo centrada na ancestralidade, na comunhão com a natureza e na sacralidade da vida. Como aponta Sodré (2002), o axé é uma força vital que conecta todos os elementos do universo — humanos, divinos e naturais — e que se renova continuamente por meio dos rituais. “  no terreiro que se aprende a

viver, a morrer, a curar e a celebrar. A vida ali é entendida como parte de um ciclo cósmico onde tudo está interligado pelo axé”.

A prática da espiritualidade nos terreiros é também uma forma de cuidado com o corpo, com a mente e com o espírito. Os sacerdotes e sacerdotisas (babalorixás⁷ e ialorixás⁸ ou Doné⁹ ou Doté¹⁰) desempenham papel central na manutenção desses saberes, oferecendo ritos de cura, aconselhamento espiritual e condução cerimonial. Segundo Prandi (2001), os líderes religiosos do Candomblé têm um papel que vai além das funções litúrgicas, sendo também responsáveis pela preservação da memória coletiva, das linhagens espirituais dos orixás e das tradições específicas de cada terreiro. Assim, os terreiros são também espaços terapêuticos, onde os indivíduos encontram acolhimento, escuta e fortalecimento diante das dores causadas pelo racismo, pela pobreza e pela marginalização.

Além disso, no Candomblé, as funções de Ekedí¹¹ e Ogã¹² são fundamentais para a organização e o funcionamento do terreiro. Ambas

⁷ **Babalorixá** vem da junção de *baba* (pai) + *òrìṣà*, significando “pai do orixá”. Ele exerce as mesmas funções espirituais e rituais, mas é a figura masculina de liderança, respeitado por sua sabedoria e por seu papel de guia espiritual na comunidade.

⁸ **Ialorixá** vem da junção dos termos iorubás *iyá* (mãe) + *òrìṣà* (divindade), e significa “mãe do orixá”. Ela é a figura materna do terreiro, detentora de profundo conhecimento ritual e espiritual, responsável pela iniciação dos filhos de santo, pela organização dos cultos e pela preservação dos saberes ancestrais.

⁹ **Doné** (ou **Doné Vodum**) é o título dado à sacerdotisa, ou seja, à mulher responsável pela condução espiritual do templo Jeje. Ela é a líder da comunidade religiosa, aquela que zela pelo culto aos Voduns, pela iniciação dos filhos de santo e pela manutenção das tradições rituais.

¹⁰ **Doté** (ou **Doté Vodum**) é o título do sacerdote, o homem que exerce a mesma função no comando espiritual do terreiro. Ele é o pai de santo no contexto jeje, responsável pelos rituais, pelas iniciações e pelo cuidado com o axé da casa.

¹¹ **Ekedí** é o título dado às mulheres que servem aos orixás com dedicação, respeito e profundo conhecimento ritual. Elas **não entram em transe**, mas acompanham os orixás quando estão manifestados nos corpos dos filhos de santo. As Ekedis ajudam a vestir, cuidar, preparar e proteger os iniciados e os próprios orixás durante os rituais. Também podem participar da organização da casa, zelar pelos objetos sagrados e pelos espaços rituais. São verdadeiras auxiliares espirituais e guardiãs da tradição.

¹² **Ogã** é o título dado aos homens que também **não incorporam**, mas que cumprem funções indispensáveis dentro do terreiro. Existem vários tipos de Ogãs, como o **Ogã Alagbê**, que toca os

são figuras de grande respeito e responsabilidade, ainda que não sejam iniciadas no sentido de incorporarem divindades, mas são confirmadas, pois elas são as escolhas do Orixás, Voduns e Inkices para ser seu pai e mãe aqui no plano terreno.

Essa visão é corroborada por Santos (2002, p. 88), que afirma:

"A hierarquia do Candomblé não se sustenta apenas pelos sacerdotes e mães ou pais de santo, mas se apoia essencialmente em figuras como Ekedis e Ogãs, que, com sua dedicação e conhecimento, sustentam o templo e fazem com que o orixá se manifeste com força e dignidade."

Figura 5 - Ogãs e Ekedí



Fonte: autoria própria

Ademais apesar de não incorporarem, mas eles e elas carregam a energia de seu ancestral no seu Orí¹³ aumentando ainda mais suas

atabaques; o **Ogã de Salão**, que organiza o espaço ritual; e o **Ogã de Corte**, que cuida dos fundamentos e da segurança espiritual da casa. Os Ogãs são escolhidos por meio de jogo de búzios e iniciados em rituais próprios, e devem ter comprometimento, responsabilidade e lealdade com a casa e com os orixás.

¹³ **Orí**, na tradição iorubá e nas religiões afro-brasileiras como o **Candomblé**, significa literalmente "**cabeça**", mas seu significado espiritual vai muito além do corpo físico. **Orí é a divindade pessoal de cada indivíduo**, é o seu destino, a sua essência, sua consciência mais profunda e o seu vínculo com o

responsabilidades, pois é de suas mãos que Orixás, Voduns e Inkices se manifestam, ou seja, essas autoridades no meu dos rituais são essenciais para seu andamento. As Ekedis são mulheres que ao mesmo tempo são mães e filhas dos orixás, além de servirem diretamente a eles e aos iniciados, cuidando das roupas, dos rituais e dos espaços sagrados. Elas acompanham os orixás durante os trances e são suas auxiliares diretas.

Segundo Prandi (2001), a Ekeki é uma mulher que desempenha uma função ritual essencial nos terreiros de Candomblé, servindo ao orixá sem incorporá-lo, sendo responsável por zelar pela ordem e pela pureza do sagrado durante as cerimônias.

Já os Ogãs são os homens consagrados que também não incorporam, mas assumem papéis de grande responsabilidade, como a música ritual (tocando os atabaques), a segurança do terreiro e a condução de rituais. Ambos representam pilares estruturais da religião, zelando pelo axé e pela harmonia do culto.

A importância dessas funções transcende a simples organização prática, pois as Ekedis e Ogãs representam a continuidade do conhecimento e da tradição oral. São detentores e transmissores dos saberes rituais, e sua atuação garante a perpetuação do culto e a coesão da comunidade religiosa.

Como destaca Lody (1992, p. 71):

“Ogãs e Ekedis são figuras indispensáveis no terreiro. Eles não dançam possuídos pelos orixás, mas, ao contrário, mantêm o equilíbrio necessário para que o rito aconteça. Sem eles, não há liturgia completa, pois são os guardiões do saber e da tradição, os que conhecem os caminhos do axé e os mantêm vivos com sua presença serena e firme.”

sagrado. É através do Orí que a pessoa se conecta com os orixás e com o plano espiritual. Na visão iorubá, **antes de nascer, cada pessoa escolhe seu Orí no Orun (mundo espiritual).**

Figura 6 - Ogãs preparando a cama de folhas para o ritual



Fonte: autoria própria

Além disso, os saberes ancestrais ali transmitidos — muitas vezes de forma oral e experiencial — contribuem significativamente para a preservação da cultura afro-brasileira e para o enriquecimento do patrimônio espiritual da humanidade. Conforme Ribeiro (2006), o Candomblé pode ser entendido como uma pedagogia que integra o corpo e a ancestralidade, funcionando como uma forma de ensinar e aprender que envolve o sentir, o fazer e o viver em harmonia com os deuses e os ancestrais. Essa pedagogia se manifesta em ritos de iniciação, na transmissão de cantigas e línguas africanas, no uso de ervas medicinais, na culinária ritual e em toda a simbologia que permeia a religiosidade afro-brasileira.

Em tempos marcados pela intolerância religiosa, pelo avanço do fundamentalismo e pela negação das raízes africanas, os terreiros de Candomblé emergem como verdadeiros faróis de luz, resistência e esperança.

São instituições vivas que continuam transmitindo perspectivas africanas de mundo centradas na coletividade, na espiritualidade e na dignidade humana. A preservação desses espaços e de seus saberes é, portanto, fundamental não apenas para os povos de terreiro, mas para toda a sociedade brasileira, enquanto expressão legítima de sua diversidade cultural e espiritual.

2 – Caminhos Metodológicos

Diante do desafio de discutir os aspectos econômicos e culturais envolvidos nas religiões de matriz africana no Brasil, com ênfase na relação entre os terreiros de Candomblé e os processos de resistência e manutenção da ancestralidade, a presente investigação foi conduzida por meio de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e de caráter exploratório.

De acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica consiste na análise de contribuições já publicadas em livros, artigos científicos, dissertações, teses e outros documentos acadêmicos, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre um determinado fenômeno. Tal metodologia permite sistematizar o conhecimento existente, orientar a formulação de hipóteses e embasar teoricamente a discussão. Segundo Pizzani et al. (2012), esse tipo de investigação é fundamental para a construção de bases teóricas sólidas, bem como para a definição dos caminhos analíticos adotados pelo pesquisador.

Foram utilizados como critério de seleção dos materiais aspectos como relevância temática, atualidade das publicações, clareza teórica, coerência metodológica e adequação ao escopo da pesquisa. O corpus foi composto por artigos científicos indexados em bases como SciELO, Google Scholar, Periódicos CAPES e DOAJ, além de livros publicados por autores reconhecidos nas áreas de ciências sociais, economia, antropologia, história das religiões e estudos culturais afro-brasileiros. Também foram consultados documentos institucionais oficiais, como os disponibilizados pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), UNESCO e IPEA.

A seleção bibliográfica focou-se em obras e produções acadêmicas que abordam os seguintes temas: (i) as práticas econômicas nos

terreiros de Candomblé; (ii) a comercialização e o consumo de bens simbólicos e rituais; (iii) o papel dos saberes tradicionais como ativos econômicos e culturais; (iv) as barreiras enfrentadas pelas religiões afro-brasileiras diante da intolerância religiosa e da invisibilidade econômica; (v) a relevância dos terreiros como espaços de resistência, geração de renda e reafirmação identitária.

Dentre os autores e estudos que serviram de base, destacam-se: Prandi (2001), que trata da lógica organizacional das religiões afro-brasileiras; Muniz Sodré (2002), que discute a ancestralidade como matriz civilizatória; Silva (2010), com análises sobre racismo religioso e economia do axé; e Santos e Jesus (2021), que abordam os mercados étnicos e os impactos da religiosidade afro nas dinâmicas territoriais urbanas.

As leituras também incorporaram relatórios etnográficos, como os de Lody (2012), que analisa as expressões materiais da cultura afro-brasileira, e estudos interdisciplinares produzidos por coletivos de pesquisa vinculados às universidades públicas brasileiras, especialmente os programas de pós-graduação em Antropologia, Cultura e Sustentabilidade voltados para povos e comunidades tradicionais.

Por fim, optou-se por um olhar analítico sobre os processos de resistência econômica e simbólica nos terreiros, refletindo sobre sua capacidade de preservar e movimentar saberes ancestrais, e promover formas alternativas de existência que desafiam a lógica do capital ocidental e hegemônico. Os dados foram interpretados à luz de uma epistemologia afrocentrada, que considera os saberes produzidos nos terreiros como sistemas legítimos de conhecimento.

3 – Dinâmicas do Mercado dos Terreiros de Candomblé

Os terreiros de Candomblé constituem, além de espaços religiosos e culturais, verdadeiros núcleos de economia solidária, cuja dinâmica de mercado está intrinsecamente associada à espiritualidade e ao pertencimento étnico-racial. A produção, circulação e comercialização de bens simbólicos nesses espaços sustentam não apenas práticas religiosas, mas também garantem a reprodução cultural, social e econômica da comunidade afro-brasileira. De acordo com Júlio Braga (1995), a estabilidade econômica dos terreiros, mesmo diante das contínuas repressões e preconceitos, é fundamental para a preservação dos rituais e a continuidade da tradição religiosa africana no Brasil.

Essa economia é sustentada pela venda e troca de uma variedade de produtos: imagens de orixás, cabocos, velas, ervas medicinais e litúrgicas, objetos consagrados, indumentárias, colares (fios-de-conta), comidas ritualísticas e serviços espirituais como jogos de búzios e obrigações.

Figura 7 - imagem do caboco pena verde



Fonte: autoria própria

Segundo Barros e Barros (2011), a comercialização nos terreiros é uma forma de ressignificação do trabalho ancestral, onde a produção artesanal e o uso de elementos naturais resgatam saberes tradicionais. Assim, os produtos religiosos não são simples mercadorias, mas carregam uma dimensão espiritual que confere a eles uma força simbólica, energética e afetiva que transcende o valor econômico convencional.

Na perspectiva de Muniz Sodré (2002), o terreiro pode ser compreendido como uma tecnologia social afro-brasileira, evidenciando sua importância enquanto espaço de organização e resistência cultural, pois reúne conhecimentos ancestrais que articulam cura, espiritualidade, economia, estética, ecologia e convivência comunitária. Isso mostra que o dinamismo mercadológico presente nesses espaços não pode ser analisado fora de sua cosmovisão específica, pois, como enfatiza o autor, “o valor de um axé ou de uma folha sagrada não se reduz a uma lógica de mercado capitalista”.

A economia dos terreiros também é marcada por um modo de produção comunitário, em que as relações de troca são atravessadas por laços de pertencimento e reciprocidade.

Lody (2012) destaca que o mercado ritualístico do Candomblé se constrói a partir de valores coletivos, priorizando o bem-estar espiritual da comunidade em detrimento do lucro individual. Essa lógica desafia as estruturas convencionais do mercado ocidental, oferecendo um modelo alternativo de economia baseado em solidariedade, espiritualidade e ancestralidade.

Ademais, estudos como os de Santos e Jesus (2021) apontam que a circulação de produtos religiosos afro-brasileiros gera empregos, fomenta redes de produção locais e impulsiona a valorização da cultura afro, especialmente entre as mulheres negras e lideranças comunitárias que atuam como produtoras, rezadeiras, quituteiras e zeladoras. A

comercialização de comidas de santo, roupas cerimoniais e objetos litúrgicos também contribui para o empoderamento econômico desses sujeitos historicamente marginalizados.

Diante disso, é inegável que os terreiros atuam como centros econômicos e culturais, desafiando a invisibilidade imposta pela colonialidade e o racismo religioso. Eles configuram uma economia de resistência que, mesmo diante de repressões históricas, se mantém viva por meio da criatividade, do saber ancestral e da força espiritual de suas comunidades. Nascimento (2016) ressalta que a permanência dos terreiros simboliza a vitória da economia da ancestralidade sobre a lógica do apagamento colonial, reafirmando a resistência e a preservação cultural desses espaços.

Portanto, a dinâmica dos mercados de Candomblé é um campo fértil para análises que envolvem a economia simbólica, o patrimônio imaterial e os modos de vida tradicionais. Nesse contexto, a resistência econômica dos terreiros não apenas garante a subsistência das comunidades de axé, mas também fortalece a identidade afro-brasileira, contribuindo para a preservação da diversidade cultural e espiritual do país.

4 – Análise do Mercado de Produtos de Matriz Africana nos Terreiros de Candomblé

O mercado de produtos de matriz africana nos terreiros de Candomblé configura-se como um sistema complexo de trocas que transcende o valor econômico, estabelecendo conexões profundas entre espiritualidade, identidade e cultura. Esses espaços sagrados são também centros dinâmicos de práticas comerciais que articulam a religiosidade afro-brasileira com a economia local e comunitária, promovendo a valorização de saberes ancestrais e fortalecendo redes de solidariedade e resistência cultural.

Segundo Spinola (2012), a cultura africana expressa nos cultos afro-brasileiros impulsiona setores como o artesanato, a música e o turismo, constituindo um campo fértil de desenvolvimento econômico e cultural. O autor afirma que “a presença de valores culturais africanos nos terreiros de Candomblé se reflete diretamente em dinâmicas econômicas locais, em especial nas feiras, festas populares e nas formas alternativas de comercialização ligadas à religiosidade popular” (SPINOLA, 2012, p. 89). Um exemplo significativo é a Feira de São Joaquim, na Bahia, onde a comercialização de ervas, alimentos sagrados e objetos rituais movimenta a economia local e representa um elo direto entre tradição, espiritualidade e comércio.

Esses produtos comercializados vão desde itens ritualísticos, como miçangas, louças, roupas cerimoniais e ferramentas sagradas, até ervas medicinais e elementos naturais usados nos rituais. Conforme Barros e Barros (2011), esses objetos não apenas materializam o sagrado, mas carregam saberes ancestrais que conferem a eles valor espiritual. Nas palavras dos autores: “Cada produto vendido em um terreiro de Candomblé representa um saber milenar transmitido oralmente, carregando consigo a força do axé e a memória dos ancestrais” (BARROS; BARROS, 2011, p. 103).

A dinâmica mercadológica nos terreiros está ancorada em valores de ancestralidade, reciprocidade e cuidado espiritual. As transações realizadas entre praticantes e vendedores transcendem o caráter meramente comercial.

Segundo Sodré (2002), “as trocas simbólicas nos terreiros configuram-se como atos de comunhão, onde o valor espiritual do objeto ou serviço está diretamente ligado ao vínculo entre o indivíduo, a

comunidade e o sagrado” (SODRÉ, 2002, p. 85). A compra de um Obi¹⁴, uma guia ou uma oferenda não é apenas uma aquisição material, mas parte de um ritual que restabelece o equilíbrio e a harmonia com os orixás.

Ademais, os produtos de matriz africana fortalecem a autonomia econômica de mães e pais de santo, filhas e filhos-de-santo e artesãos ligados ao universo das religiões de matriz africana. Segundo Santos e Jesus (2021, p. 60), “os terreiros operam como polos econômicos comunitários, em que o comércio de bens simbólicos e espirituais contribui para o sustento familiar, além de consolidar uma economia étnica própria”.

Em síntese, o mercado de produtos afro-religiosos constitui um eixo central na sustentação econômica e cultural dos terreiros de Candomblé. Sua relevância ultrapassa as fronteiras do consumo material, atuando como ferramenta de resistência frente à intolerância religiosa, ao racismo estrutural e à invisibilidade histórica.

Por meio dessas práticas, os terreiros mantêm viva a tradição africana no Brasil e reafirmam sua posição como agentes de transformação cultural e espiritual.

5 – Panorama de estratégias de comercialização adotadas pelos terreiros

As estratégias de comercialização adotadas pelos terreiros de Candomblé são moldadas por múltiplos fatores, como a especificidade desses espaços religiosos, as exigências dos praticantes e as dinâmicas do mercado de produtos de origem africana. Esses fatores não apenas

¹⁴ Obi é o nome dado ao **fruto da árvore do dendezeiro africano ou da noqueira-do-cólera (Cola acuminata)**, amplamente utilizado nos rituais do **Candomblé**, da **Umbanda** e em práticas de origem iorubá. Mais do que um simples fruto, o Obi é um **instrumento sagrado de comunicação com os orixás, ancestrais e outras entidades espirituais**. No contexto religioso, o Obi é utilizado especialmente no **jogo de Obi**, uma forma de oráculo que serve para **consultar o orixá, pedir permissão ou confirmação para rituais, oferendas, decisões e orientações espirituais**.

definem as formas de comércio, mas também estão imbricados nas tradições, saberes e valores simbólicos das religiões afro-brasileiras.

Roberto DaMatta (1987), em *Relativizando: uma introdução à antropologia social*, salienta que em contextos religiosos como o Candomblé, os produtos e serviços ofertados estão intrinsecamente ligados às práticas religiosas e à manutenção simbólica do grupo. DaMatta enfatiza que “as estratégias de comércio nesses espaços não seguem a lógica capitalista clássica, mas uma racionalidade própria fundamentada em valores religiosos, trocas simbólicas e reciprocidade comunitária”.

Autores como Pierre Bourdieu (2001), na obra *A economia das trocas simbólicas*, e Marcel Mauss (2003), no clássico *Ensaio sobre a dádiva*, corroboram essa perspectiva ao argumentarem que os bens simbólicos comercializados em contextos religiosos não têm apenas valor econômico, mas representam obrigações sociais, relações de prestígio e expressões da espiritualidade coletiva. Segundo Mauss (2003, p. 46), “a dádiva carrega em si a obrigação de retribuição, sendo um elemento fundamental de coesão social e reafirmação de vínculos afetivos e religiosos”.

Dessa maneira, a análise das estratégias comerciais nos terreiros de Candomblé exige uma abordagem multidisciplinar, que considere as dimensões econômicas, sociais, simbólicas e religiosas das práticas realizadas. Nesse sentido, o comércio religioso não pode ser reduzido a simples trocas monetárias, mas deve ser compreendido como um processo cultural complexo que entrelaça o sagrado e o profano.

O impacto econômico dos terreiros nas comunidades em que estão inseridos é igualmente significativo. Segundo Roberto DaMatta (1987), os terreiros desempenham um papel central na economia local ao gerarem empregos diretos e indiretos, movimentarem o comércio de produtos religiosos e fomentarem atividades como a produção artesanal e o turismo religioso. A importância desses espaços

transcende a espiritualidade, tornando-se polos de desenvolvimento comunitário e resistência cultural.

Max Weber (2004), em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, oferece uma base teórica para compreender como as práticas religiosas influenciam os valores econômicos das sociedades. Embora seu foco seja a tradição protestante, sua análise permite extrapolar que o ethos religioso também molda a racionalidade econômica em outros contextos.

No caso dos terreiros, o engajamento comunitário, a valorização da ancestralidade e a reciprocidade entre os membros configuram uma racionalidade econômica distinta da capitalista porque afrocentrada, e, portanto, eficaz na geração de renda, na circulação de saberes e no fortalecimento das redes locais.

Estudos empíricos reforçam essa compreensão. De acordo com Oliveira (2019), os terreiros funcionam como espaços de empreendedorismo comunitário, onde a economia informal, a prestação de serviços e a venda de produtos religiosos criam alternativas sustentáveis de geração de renda. Essas atividades impulsionam a economia local, fortalecem a identidade afro-brasileira e contribuem para a valorização de práticas culturais ancestrais.

Assim, os terreiros de Candomblé, por meio de suas estratégias comerciais, tornam-se agentes de transformação econômica e social, demonstrando que espiritualidade e economia podem caminhar juntas na construção de territórios de resistência, pertencimento e dignidade.

6- Sustentabilidade Econômica e Preservação Cultural

A relação entre sustentabilidade econômica e preservação cultural envolve a busca por um equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e a valorização e proteção das tradições culturais de uma comunidade.

A resistência cultural e identitária dos Terreiros de Candomblé representa uma luta contra a opressão e a discriminação, enfatizando a importância da preservação das tradições afro-brasileiras na formação da identidade coletiva (Júlio Braga,1995).

No contexto dos terreiros de candomblé, essa questão se torna ainda mais significativa, pois esses espaços religiosos desempenham um papel fundamental na preservação da cultura afro-brasileira e na promoção da identidade e da espiritualidade de seus praticantes. Segundo o autor, os terreiros de candomblé evidenciam a força e a determinação dessa comunidade em preservar sua cultura. Confrontados com desafios que buscam minimizar ou extinguir suas práticas e crenças religiosas, além de seus valores tradicionais, eles permanecem resilientes na preservação de sua identidade cultural.

A sustentabilidade econômica dos terreiros de candomblé está diretamente relacionada à capacidade desses espaços de garantir sua subsistência e manutenção ao longo do tempo. Isso envolve não apenas a geração de recursos financeiros para cobrir despesas com infraestrutura, manutenção e pessoal, mas também a promoção de atividades econômicas que estejam alinhadas com os valores e princípios da religião afro-brasileira, respeitando suas tradições e práticas. Conforme, Antônio Bispo (2023), para realizar esses envolvimento, é essencial a confluência, pois esses saberes não deixarão de ser válidos ao se mesclaram com outros; ou seja, compartilhar é uma forma de expandir os saberes tradicionais, estabelecendo um compartilhamento e respeito entre a economia e os saberes tradicionais.

Nesse sentido, a interação entre sustentabilidade econômica e preservação cultural nos terreiros de candomblé envolve a adoção de

estratégias e práticas que garantam a viabilidade financeira desses espaços sem comprometer sua integridade cultural e espiritual.

Isso pode incluir a diversificação das fontes de renda, o estabelecimento de parcerias com instituições públicas e privadas, a promoção do turismo religioso de forma responsável e sustentável, e o fortalecimento da economia local por meio do comércio de produtos e serviços relacionados à religiosidade.

Portanto, a busca por uma sustentabilidade econômica e preservação cultural nos terreiros de candomblé é um desafio que requer o diálogo e a colaboração entre os praticantes, lideranças religiosas, pesquisadores, autoridades governamentais e a sociedade em geral.

A valorização e proteção desses espaços sagrados como patrimônio cultural e espiritual são fundamentais para garantir sua continuidade e relevância no contexto contemporâneo, contribuindo para a promoção da diversidade cultural e o respeito a essas tradições. A sustentabilidade econômica dos terreiros de candomblé emerge como um tema de preponderante importância, suscitando a necessidade de uma abordagem metódica e aprofundada, o que torna imprescindível a compreensão das estratégias adotadas por eles para assegurar sua subsistência e continuidade ao longo do tempo.

A sustentabilidade econômica dos terreiros de Candomblé passa pela diversificação das fontes de receita e pelo fortalecimento de parcerias com entidades públicas e privadas. A colaboração com órgãos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil oferece suporte financeiro, logístico e institucional, permitindo a realização de projetos sociais, culturais e educacionais que beneficiam tanto os terreiros quanto as comunidades em seu entorno. Essas alianças são fundamentais para ampliar o alcance e a relevância desses espaços como centros de desenvolvimento comunitário.

Além das parcerias, o empreendedorismo comunitário surge como uma estratégia essencial para garantir a autonomia financeira dos terreiros. Iniciativas como a produção e comercialização de artesanato religioso, o fomento ao turismo religioso responsável e a prestação de serviços espirituais especializados são exemplos de atividades que geram emprego e renda, promovendo o desenvolvimento local. No entanto, é crucial que essas ações sejam planejadas de forma integrada, respeitando os valores culturais e espirituais dos terreiros e assegurando a preservação de suas práticas e saberes tradicionais.

A busca por um equilíbrio entre a dimensão econômica e a dimensão cultural dos terreiros é crucial para garantir sua continuidade e relevância no contexto contemporâneo. Em síntese, a análise das estratégias de sustentabilidade econômica dos terreiros de candomblé evidencia a relevância desses locais de culto como agentes de desenvolvimento econômico e social nas comunidades em que estão inseridos. A adoção de práticas inovadoras, a valorização da cultura afro-brasileira e o fortalecimento das parcerias institucionais se mostram fundamentais para assegurar a sobrevivência e a prosperidade dos terreiros, contribuindo para a preservação de uma das mais ricas e diversificadas manifestações culturais do Brasil.

7 - Relação entre a comercialização de produtos de matriz africana e a preservação cultural

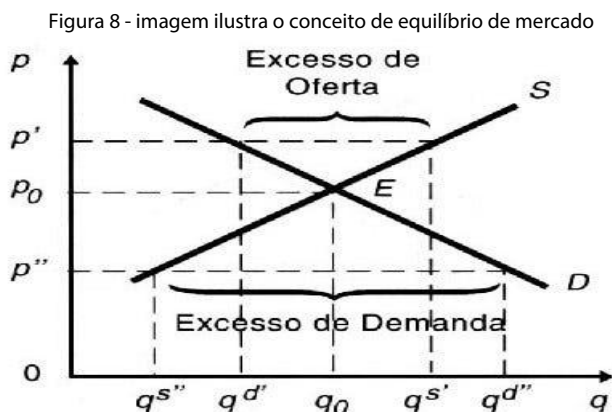
Uma questão econômica que é observada no Manual de Microeconomia de Marco Antônio Sandoval *et al* são os mecanismos de mercado e as suas curvas de demanda e oferta que são conceitos fundamentais da economia, para exemplificar vamos pensar no mercado de artigos religiosos do candomblé de um lado aqueles que compram as mercadorias (demandantes) e dos outros aqueles que

vendem (ofertantes). A quantidade de mercadoria ofertada e chamada quantidade ofertada e os que planejam comprar essa mercadoria e a quantidade demandada.

As quantidades tanto ofertadas quanto demandadas são influenciadas por diversos fatores sendo um dos mais importantes o preço da mercadoria, quando o preço da mercadoria aumenta sendo mantida os demais fatores influenciáveis a quantidade demandada dela diminui uma vez que um preço mais elevado faz com que os compradores da mercadoria economizem seu uso.

A quantidade ofertada, por sua vez, aumenta quando o preço da mercadoria aumenta, conservando os demais fatores constantes que afetam a quantidade ofertada, sendo um preço mais elevado faz com que os produtores da mercadoria elevem sua produção.

A relação entre a quantidade demandada e o preço da mercadoria são representadas nos gráficos de demanda e oferta exemplificada no gráfico abaixo Figura 7:



Fonte: Vasconcellos, Oliveira e Barbieri (2011)

Onde a curva de demanda D negativamente inclinada indica que preços mais altos fazem com que os compradores da mercadoria

reduzem reduzir a quantidade demandada e a curva S oferta positivamente inclinada indica que a preços mais elevados os vendedores de mercadoria devem aumentar a quantidade ofertada.

Essas demandas e ofertas dos objetos também tem outras interferências como bens substitutos, preferências do consumidor, preços de outras mercadorias e a renda do consumidor, no entanto no mercado dos artigos religiosos essas outras variáveis não são aplicáveis em todos os artigos já que em alguns ritos, trabalhos e orações não se pode substituir um artigo pelo outro mesmo que haja a preferência do consumidor.

No mercado dos produtos de matriz africana não se percebe grande oscilação dos valores para a compra de tais produtos, no entanto conforme o gráfico o reduzido número de ofertantes faz com que os valores sejam altos a uma grande demanda, o incentivo a um maior mercado traria maior concorrência diversificaria os valores e os ofertantes ampliando assim o mercado competitivo a uma gama maior de produtos além dos religiosos.

A intersecção entre a comercialização de produtos de matriz africana e a preservação cultural é um tema que suscita reflexões profundas e debates acalorados. Por um lado, a venda desses artefatos pode ser um veículo poderoso para a valorização e disseminação da cultura afrodescendente, proporcionando sustento para comunidades tradicionais e elevando o reconhecimento de práticas culturais há muito marginalizadas.

No entanto, é imperativo analisar de forma crítica os impactos dessa comercialização sobre a autenticidade e integridade cultural, bem como sobre as comunidades e os conhecimentos tradicionais envolvidos. Um dos desafios prementes relacionados à comercialização de produtos de matriz africana é a questão da apropriação cultural, um

fenômeno que se manifesta quando elementos culturais são deslocados de seu contexto original, desprovidos de significado e explorados comercialmente por agentes desprovidos de vínculos reais com a cultura em questão.

Tal cenário pode resultar na descaracterização e banalização dos símbolos e práticas culturais, além de possibilitar a exploração econômica das comunidades detentoras desses saberes. Ademais, a comercialização em larga escala de produtos de matriz africana pode conduzir à padronização e massificação desses artefatos, comprometendo sua autenticidade e valor cultural. A produção em massa e a busca desenfreada por lucro podem comprometer a qualidade e a essência dos produtos, convertendo-os em simples mercadorias destituídas de conexão com suas raízes culturais e espirituais.

Uma solução potencial para atenuar tais dilemas reside na promoção de práticas de comércio justo e no incentivo à valorização dos saberes tradicionais. O apreço pela autenticidade e originalidade dos produtos, juntamente com o respeito aos processos de produção e às comunidades envolvidas, são elementos cruciais para garantir a preservação cultural e a sustentabilidade econômica das práticas tradicionais.

A transparência nas relações comerciais, o engajamento das comunidades na tomada de decisões e a remuneração justa dos produtores são aspectos fundamentais para assegurar uma relação ética e equitativa na comercialização de produtos de matriz africana. Adicionalmente, é essencial fomentar a educação e a conscientização acerca da importância da preservação cultural e do respeito às tradições ancestrais.

A valorização da diversidade cultural e o reconhecimento dos saberes tradicionais desempenham um papel crucial na promoção de

uma abordagem ética e responsável na comercialização de produtos de matriz africana, contribuindo para a preservação e promoção da riqueza cultural dessas comunidades a busca por práticas comerciais éticas, a valorização da autenticidade cultural e o respeito às comunidades detentoras desses saberes são elementos essenciais para garantir a preservação e a promoção da diversidade cultural e da identidade afrodescendente.

Considerações finais

A trajetória dos terreiros de Candomblé evidencia sua relevância como pilares da resistência cultural, espiritual e econômica do povo negro no Brasil. Mesmo diante de uma sociedade marcada pelo racismo estrutural e pela intolerância religiosa, esses espaços persistem como centros de saber ancestral, práticas comunitárias e solidariedade. A força de seus adeptos, que mantêm vivas as tradições herdadas da diáspora africana, garante a continuidade de um patrimônio imaterial de valor incalculável para a identidade brasileira.

É imprescindível reconhecer que os terreiros vão além da dimensão religiosa, atuando como núcleos de geração de renda, educação, produção cultural e desenvolvimento local. A economia gerada por festas, oferendas, serviços espirituais, vestuário e artesanato fortalece a autonomia das comunidades e impulsiona a circulação de recursos de forma solidária. Nesse sentido, políticas públicas que promovam o empreendedorismo, o turismo de base comunitária e o acesso a linhas de crédito podem potencializar esses territórios sagrados como verdadeiros agentes de transformação social.

Por fim, o caminho para um Brasil mais justo e plural passa pelo respeito e valorização das religiões de matriz africana como parte

constitutiva da nossa diversidade. A promoção da educação antirracista, da liberdade religiosa e do reconhecimento dos saberes tradicionais deve ser uma prioridade para o Estado e a sociedade. Somente assim será possível garantir que os terreiros de Candomblé floresçam não apenas como espaços de fé, mas como fontes de cidadania, dignidade e prosperidade para as presentes e futuras gerações.

Referências

- BARROS, José Flávio Pessoa de; BARROS, Claudia Neiva de Matos. **Estética afro-brasileira: corpo, imagem e representação**. São Paulo: Edusp, 2011.
- Bastide, R. (1985). **As religiões africanas no Brasil: Contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações (2a ed.)**. São Paulo: Pioneira.
- Bastide, R. (2001). **O candomblé da Bahia**. São Paulo: Companhia das Letras.
- BATISTA, José. **Territórios negros: a luta pela terra e o conceito de propriedade nas comunidades quilombolas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.
- BERKENBROCK, Volney. **O Candomblé: religião do corpo e da alma**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica**. *Jornal da Associação Paulista de Cirurgiões Dentistas*, São Paulo, v. 60, n. 3, p. 234–237, 2006.
- Bourdieu, P. (1977). **A Economia da Troca Simbólica**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BRAGA, Júlio. **Religião e comércio: economia simbólica dos terreiros de candomblé**. Salvador: EDUFBA, 1995.
- CAPONE, Stefania. **A busca da África no candomblé: tradição e poder no Brasil**. Tradução de Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; Pallas, 2009.

CAPONE, Stefania. **Os yorubá do Novo Mundo: religião, etnicidade e nacionalismo negro nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

DANTAS, Beatriz Góis. **Vovó Nagô e Papai Branco**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

Derrick, H. (2009). **Cultura e Mercado: A Arte da Economia Cultural**. Nova York: Routledge Rocco.

Gibbon, J. (2005). **Comércio Justo e Sustentabilidade**. Londres: Routledge.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: Da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de Dom João ao Brasil. Vol. 2**. São Paulo: Globo Livros, 2022.

Jesus, M. P. de, Canedo, D. P., & Oliveira, P. C. M. (2022). **A economia da cultura e criativa presente nos terreiros que integram a festa do Bembé do Mercado, no Recôncavo da Bahia**. Dissertação de mestrado, Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia.

LODY, R. **Orixás, caboclos e guias: culto afro-brasileiro e resistência cultural**. São Paulo: Edusp, 2012.

LODY, Raul. **Santos da casa: estética do Axé**. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

MAGGIE, Yvonne. **Guerra de orixás: um estudo de ritual e conflito**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

MATOS, Cláudia Neiva de. **Territórios de axé: religião e resistência nos terreiros de Candomblé**. Salvador: EDUFBA, 2014.

Mauss, M. (1925). **Ensaio sobre a Dádiva**. Paris: Presses Universitaires de France.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 3. ed.** São Paulo: Perspectiva, 2016.

Noelio Dantaslé Spinola, **A Influência Africana na Economia Cultural Baiana**, Cadernos de Estudos Africanos [online], 23 | 2012.

NOGUEIRA, Ordep Serra. **Entre a cruz e o axé: religiosidade afro-brasileira em tempos de intolerância**. Salvador: Pallas, 2010.

- OLIVEIRA, Gabriela dos Santos. **Economia da fé: uma análise socioeconômica dos terreiros de candomblé na cidade do Salvador.** Revista Brasileira de Estudos da Religião, v. 2, n. 1, p. 102–118, 2019.
- PIZZANI, L. et al. **A pesquisa bibliográfica e sua relação com a construção do saber científico.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 2, n. 3, p. 113–121, 2012.
- PRANDI, R. **Religião e sociedade: uma leitura sociológica do candomblé.** São Paulo: Editora Hucitec, 2001.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
- PRANDI, Reginaldo. **Os Candomblés de São Paulo: a face africana de uma religião afro-brasileira.** São Paulo: Hucitec, 2001.
- PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados. Orixás na alma brasileira.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- Rodrigues, N. (1977). **Os africanos no Brasil (5ª ed.).** São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Sahlins, M. (1972). **Stone Age Economics.** Chicago: Aldine-Atherton.
- SANTOS, J. R.; JESUS, L. dos. **Religiosidade e Economia: mercados étnicos e culturas de axé nos territórios urbanos.** Revista de Estudos Afro-Brasileiros, Salvador, v. 10, n. 1, p. 55–79, 2021.
- Santos, J. T. (2007). **Os candomblés da Bahia no século XXI.**
In: <http://www.terreiros.ceao.ufba.br>
- SANTOS, Jocélio Teles dos. **Religião e relações raciais: uma análise do candomblé e da umbanda na Bahia.** Salvador: EDUFBA, 2002.
- Santos, N. (2009). **Candomblé: Da resistência à politização.** Le Monde Diplomatique Brasil.
- SILVA, V. T. **Religiões afro-brasileiras e racismo: resistência e identidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira**. Ática, 2000.

SIMAS, Luiz Antonio. **Encantamento: sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

Singer, P. (1998). **Economia política da urbanização** (14^a ed. rev.). São Paulo.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do espírito: ensaios sobre o pensamento afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Spinola, N. (2012). **Cultura Afro-Brasileira: Aspectos e Dinâmicas Culturais**. Salvador: EDUFBA.

Spinola, N. D. (2003). **Economia cultural de Salvador**. Salvador: Unifacs.

VASCONCELLOS, Marco Antônio Sandoval de; OLIVEIRA, Roberto Guena de; BARBIERI, Fábio. **Manual de microeconomia**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

Weber, M. (1922). **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

9

A RELAÇÃO ENTRE A MIGRAÇÃO DE INDÍGENAS VENEZUELANOS WARAO AO BRASIL E O PROCESSO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MIGRATION OF VENEZUELAN WARAO INDIGENOUS PEOPLE TO BRAZIL AND THE PROCESS OF DETERRITORIALIZATION AND RETERRITORIALIZATION

*Joelma Boaventura da Silva*¹

*Luan Victor de Souza Bispo*²

1. Introdução

Esta produção acadêmica debruça-se sobre uma temática atual, qual seja, o processo migratório de indígenas venezuelanos da etnia Warao para o Brasil. Tal temática é relevante, pois se insere em contexto internacional de cunho social, jurídico e cultural. A abordagem, portanto, tem caráter interdisciplinar e contribui para os estudos migratórios, culturais e de direitos humanos. Além dessas áreas, há contribuição de viés filosófico por contemplar os conceitos de desterritorialização e reterritorialização, ambos vinculados à corrente do Pós-estruturalismo.

A motivação para a escrita deste artigo decorre da atuação de ambos autores na seara acadêmica com temáticas correlatas como migração venezuelana, xenofobia, discência indígena e reterritorialização. Além disso, a atuação de um dos autores junto a um

¹ Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (PPGDC/UFBA). Mestra em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Assistente na Universidade do Estado da Bahia. E-mail: jbomfim@uneb.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2223262046618158>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7582-6662>. Endereço: Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia - XIX - Camaçari. Rodovia BA-512, s/n - Km 1,5, Santo Antonio, CEP: 48000000 - Camaçari, BA - Brasil.

² Graduando em Direito pela Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: luan.bispo@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1057077868821257>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8142-888X>.

grupo de Warao acolhidos na cidade de Ribeirão Preto, possibilita o acesso ao cotidiano e histórias do mencionado grupo.

O objetivo desta produção é explicitar, a partir de uma situação real, como ocorre o fenômeno da territorialização - desterritorialização-reterritorialização - TDR, com enfoque nas duas últimas etapas desse fenômeno. A presente produção contempla originalidade e ineditismo ao reunir conceitos de várias áreas e por utilizar de metodologia que compara elemento teórico com realidade fática.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, utilizando dos procedimentos de revisão de literatura, observação de grupo migrante Warao, e análise de relatórios etnográficos.

Embasam essa produção autores como Deleuze; Guattari (1997), Rolnik (1990), Santos (2010), ACNUR (2021), Cirino (2020).

O artigo está estruturado em quatro seções. A primeira seção contém a caracterização dos Warao, em seguida apresenta-se uma breve historicização deste povo originário no Brasil, para posteriormente, discutir os conceitos de desterritorialização e reterritorialização. Essa estrutura possibilita breves considerações sobre a temática, não esgotando a mesma, mas servindo de estímulo para a continuidade da pesquisa e aprofundamento na discussão.

2. Os warao e o processo de desterritorialização e reterritorialização caracterização dos Warao

2.1 Caracterização dos Waraos

Os Warao são uma etnia originária da Venezuela que, historicamente, ocupa a região do Delta Amacuro e grande parte dos estados de Monagas e Sucre, no delta do rio Orinoco, na região Nordeste do país. De acordo com os últimos censos realizados no país, estima-se que trata-se de uma população de, aproximadamente, 41 mil indivíduos,

representando a segunda etnia mais populosa da Venezuela. Os indivíduos que compõem a etnia têm, como primeira língua, o warao, e, como segunda língua, o espanhol, idioma oficial da Venezuela, nos seus mais diversos níveis de fluência. (ACNUR, 2021, p. 13). Em alguns casos, há indivíduos pertencentes à população que dominam apenas a língua warao e não falam espanhol.

Eles organizam-se em agrupamentos que podem chegar a 300 indivíduos em regiões ribeirinhas, em habitações construídas a partir de madeiras de árvores e cobertas com folhas de palmeiras. (ACNUR, 2021, p. 13). Tradicionalmente, é um povo sedentário. Têm, como meio de subsistência, a prática de atividades pesqueiras, de caça, de coleta e de agricultura, atividades que variam, conforme aponta a literatura, a depender da região em que habita o indivíduo pertencente à etnia, podendo ser uma delas ou a combinação destas.

A história do povo Warao, sobretudo no que se refere aos últimos anos, é marcada pelo processo de constantes deslocamentos internos na Venezuela, resultados dos impactos socioambientais promovidos por intervenções humanas, como consequência de grandes projetos governamentais e de iniciativa privada, que atingiram os territórios tradicionais pertencentes historicamente à etnia. Diante disso, passou-se, também, a modificar a forma de subsistência dos warao, uma vez que tais práticas promoveram a ida forçada do grupo para os centros urbanos como forma de captar recursos financeiros e garantir sua subsistência. Com isso, substituiu-se o meio de vida de outrora, baseado, sobretudo, na exploração de recursos naturais de forma mais sustentável, como a pesca, a caça e a coleta, para meios de vida urbanos. (CIRINO, 2020, p. 128).

Ao longo do tempo, a figura feminina passou a exercer maior protagonismo nos grupos familiares da etnia. Essa característica tornou-se mais evidente quando a prática de pedir dinheiro e alimentos

nas ruas passou a ser uma das principais formas de subsistência dos indígenas nos centros urbanos ainda na Venezuela e, subsequentemente, no Brasil. Ao irem para a cidade, “as mulheres perceberam o sentimento de solidariedade que despertam nas outras pessoas, sobretudo quando acompanhadas por seus filhos”. (ACNUR, 2021, p. 19). Com isso, passaram a adotar a prática de pedir constantemente às pessoas nas ruas, inclusive, realizando viagens para outras cidades próximas da região da localidade em que estão instalados para fazê-lo. Nesse cenário, em muitos grupos da etnia, a mulher passou a ser a provedora do lar e os homens passaram a ocupar atividades domésticas e de cuidado dos demais filhos que ficam em casa enquanto a mãe sai para pedir com os filhos mais novos.

Em decorrência das múltiplas migrações dos Warao no território venezuelano, sobretudo, em direção aos centros urbanos, criou-se no imaginário social a concepção de que tais indivíduos possuem, como característica intrínseca à etnia, o nomadismo. Fato é que tal traço não forma parte da cultura warao originalmente, pois, como se abordou anteriormente, “O deslocamento dos Warao é impulsionado pela busca por proteção, melhores condições de vida e satisfação de suas necessidades básicas, o que, como se pode notar, não tem relação com determinismo cultural nem com nomadismo.” (ACNUR, 2021, p. 27).

Esse contexto reflete estratégia de sobrevivência patentemente as quais, também, perceptíveis no percurso migratório no Brasil, marcado pela potencialização de vulnerabilidades já trazidas do país de origem, somadas às múltiplas violências e privações incrementadas pelo processo de mobilidade, questões que serão aprofundadas na seção seguinte.

2.2 Historicidade dos Warao no Brasil

Os primeiros registros da presença Warao no Brasil não coincidem com a chegada massiva dos venezuelanos no Brasil em 2016, após o agravamento da crise humanitária na Venezuela. Desde 2014, há dados que comprovam a chegada de alguns Warao no Brasil, em que pese os números pouco expressivos em comparação aos números atuais. (ACNUR, 2021, p. 23). No entanto, é a partir de 2016, com o aumento do fluxo venezuelano ao Brasil, que se pode aferir um grande contingente populacional pertencente à etnia warao no País.

De acordo com a Plataforma de Resposta a Venezuelanos e Venezuelanas, coordenada pela Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a Organização Internacional para Migrações (OIM), “Até agosto de 2020, 148.782 Venezuelanos haviam recebido autorizações de residência temporária e o país acolhia 102.504 solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado e 46.141 refugiados reconhecidos” (RMRP, 2021).

Além disso, até o final de 2020, o Brasil recebeu a solicitação de refúgio de 17.385 de venezuelanos. (OBMIGRA, 2020). Destes, “cerca de cinco mil são indígenas pertencentes às etnias Warao, Pemón, Eñepa, Kariña e Wayúu, [...]. Os Warao representam 65% desse contingente de indígenas deslocados.” (ACNUR, 2021, p. 23).

Observa-se, no território brasileiro, que a estratégia de migração utilizada pelos Warao incide, primeiro, na saída das mulheres com os filhos menores, enquanto os maridos e os filhos - especialmente os mais velhos - permanecem aguardando o envio de dinheiro para que possam se reencontrar na nova localidade.

As mulheres warao, por meio do ato de pedir dinheiro, arrecadar doações, que eram necessárias para a subsistência do grupo familiar,

financiavam as viagens do restante da família. Essa atitude de cunho financeiro das mulheres passou a determinar a dinâmica de deslocamentos, dando-se, assim, o protagonismo feminino nesse grupo étnico. Observa-se, tanto nos deslocamentos internos, dentro do território brasileiro, como entre a Venezuela e o Brasil, um protagonismo feminino. Tal protagonismo permaneceu sem alterações durante os primeiros anos da presença Warao no Brasil, principalmente enquanto a mobilidade esteve cerceada apenas às cidades e aos estados da região Norte.

A partir do primeiro semestre de 2019, quando passaram a se deslocar para a região Nordeste e, posteriormente, para o Centro-Oeste e o Sudeste, e, por fim, para a região Sul, as seguintes transformações ocorreram: 1) grupos de homens se deslocando sozinhos, deixando as mulheres e os filhos no local de partida; 2) grupos familiares compostos por 12, 15 e até 20 pessoas, viajando juntas; e 3) famílias nucleares realizando viagens sem a companhia de outros parentes. (ACNUR, 2021, p. 27 e 28).

A dinâmica do fluxo migratório Warao pode ser observada em um grupo que, depois de ter entrado no Brasil por Roraima, passou por alguns estados do Norte e vive, atualmente, na cidade de Ribeirão Preto - SP. Para fins deste trabalho, nos deteremos apenas no percurso migratório entre a cidade de Goiânia - GO, penúltima cidade de residência do grupo, e Ribeirão Preto, atual cidade em que se encontram.

Trata-se de um grupo de, aproximadamente, 70 indivíduos pertencentes a, praticamente, a mesma família. Quando não, possui, mesmo que distante, laços de parentesco ou de conterraneidade. Chegou a Goiânia um grupo de quase cem pessoas há, aproximadamente, dois anos. Lá, se instalaram em setores mais periféricos da cidade e logo começaram a receber assistência de organizações do terceiro setor, além do auxílio prestado pelo poder público. Alguns conseguiram

regularizar sua situação migratória por meio de ações realizadas por ONG's, em parceria com a Polícia Federal, mas parte do grupo ainda permaneceu em situação irregular, seja pela falta de documentos, seja pelos empecilhos postos pela atuação da Polícia no exercício de sua atividade de regularização migratória, em que pese a condição de refugiados. Ao saírem de Goiânia, o maior quantitativo foi acolhido em Ribeirão Preto, mas grupos menores se dispersaram por outras cidades do interior de São Paulo (Campinas e Limeira).

Enquanto estiveram em Goiânia, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) passou a realizar constantes visitas à comunidade na qual se encontravam os Warao com vistas a realizar diagnósticos de necessidades sociais e, com isso, a posterior implantação de políticas públicas locais. Entretanto, por se tratar de região marcada pelo tráfico de drogas, a presença de setores do Estado passou a representar um grande incômodo à criminalidade. Diante disso, a comunidade recebia constantes ameaças de criminosos da região. Como tentativa de resguardar a própria vida, muitos saíram desesperadamente da localidade e se dirigiram para o estado de São Paulo. Um dos principais destinos foi a cidade de Ribeirão Preto - SP.

Chegaram em Ribeirão Preto em meados de abril de 2022. Inicialmente, se alojaram em uma praça pública da cidade. Posteriormente, a prefeitura da cidade cedeu alojamentos em um abrigo municipal, que não comportava tantas pessoas. Nos meses seguintes, outros Warao chegaram à cidade e já não conseguiam mais se alojar no espaço da prefeitura. Iniciaram-se, com isso, muitas ações de organizações do terceiro setor a fim de arrecadar recursos para a manutenção de abrigos em algumas partes da cidade. Além disso, alguns alunos da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São

Paulo (FDRP/USP) começaram a arrecadar alimentos para doação aos recém-chegados.

Diante disso, alguns desafios começaram a surgir, sobretudo em decorrência da interculturalidade. O primeiro surgiu no abrigo cedido pela prefeitura. Lá, eles recebiam alimentação preparada para todos os que convivem no espaço que, em condições normais, é ocupado por brasileiros, principalmente aqueles que se encontram em situação de rua. Isso tornou-se um desafio, pois a comida preparada era tipicamente brasileira e a alimentação warao é baseada no consumo de peixe, frango e raízes, como a mandioca. Com isso, muitos indígenas sentiram dificuldades em se alimentar, pois não estavam acostumados com o tipo de alimentação oferecida. As doações de alimentos realizadas pelas ONG's aos membros do grupo muitas vezes não eram úteis, já que grande parte dos itens não compunham a culinária do povo warao. Logo, não lhes servia para o preparo de suas comidas.

Soma-se ao desafio da alimentação, a convivência no abrigo. No local, havia a separação entre homens e mulheres, condição que não era bem vista e aceita pelos warao, pois, para eles, a convivência entre os membros da mesma família é algo inegociável. Com o tempo, diante dos desafios enfrentados, o grupo preferiu abandonar o espaço pela prefeitura e irem para os locais que foram alugados pelas organizações que colaboraram com o acolhimento dos Warao em Ribeirão Preto.

Há que se destacar, ainda, que a condição de irregularidade documental era outro desafio enfrentado pela população. Parte do grupo, tinha documentos migratórios já vencidos ou em vias de vencimento. Diante da necessidade, foi instituído um grupo de

assessoria jurídica a migrantes e refugiados pela FDRP/USP³ com o objetivo de atender gratuitamente as demandas relativas à regularização migratória, sobretudo, daqueles que já se encontravam em situação irregular no país. Graças a tal iniciativa, muitos puderam ter sua condição regularizada e , inclusive, solicitar a concessão de residência permanente no Brasil.

Com o passar do tempo, o grupo conseguiu se organizar em 3 casas na cidade. 2 delas eram sustentadas pelos próprios Warao com os recursos que eram coletados nas ruas. Recentemente, o município de Ribeirão Preto foi contemplado com uma verba do Governo Federal destinada ao acolhimento de indígenas refugiados na cidade. A expectativa do poder municipal é poder fazer o uso do recurso contemplando, também, a manutenção do aluguel de moradias para a população. Espera-se, ainda, que a proposta a ser estruturada pelo poder público, também preveja ações na área da saúde, educação e lazer.

2.3 Conceito de desterritorialização

A discussão da presente temática também tem origem em conceitos basilares como espaço e território, os quais “comportam muitos significados que estão presentes em variados Campos do conhecimento, a exemplo do conhecimento que tem por base o senso comum, a literatura, a filosofia ou a ciência” (FIALHO, 2009, p. 300). Como categoria de estudo, o território está presente em “diversas disciplinas como a física, a geografia, a antropologia, a história, a psicologia, a sociologia, arquitetura, o urbanismo e a educação”(FIALHO, 2009, p. 300). Desta maneira, entende-se que o

³ Grupo de Estudos de Migração e Apoio ao Trabalhador Imigrante – GEMTI (FDRP/USP), coordenado pela Professora Dra. Cynthia Soares Carneiro.

território está imbricado com a ideia de "lugar de exercício da soberania"(FIALHO, 2009). Admite-se que há uma vastidão de possibilidades de discussão, análise e abordagens sobre o conceito de território. Segundo ZOURABICHVILI (2004, p. 23),

Inspirado antes na etologia do que na política, o conceito de território decerto implica o espaço, mas não consiste na delimitação objetiva de um lugar geográfico. O valor do território é existencial: ele circunscreve, para cada um, o campo do familiar e do vinculante, marca as distâncias em relação a outrem e protege do caos. O investimento íntimo do espaço e do tempo implica essa delimitação, inseparavelmente material e afetiva. O traçado territorial distribui um fora e um dentro, ora passivamente percebido como o contorno intocável da experiência (pontos de angústia, de vergonha, de inibição), ora perseguido ativamente como sua linha de fuga, portanto como zona de experiência.

Como se percebe da discussão acima, o tema inclui etnias/grupos étnicos, inevitavelmente, incide-se sobre os territórios existenciais e sociais com carga emotiva e afetiva, tecendo uma territorialização com a representação do locus ou um estranhamento com o local da desterritorialização. No território se instalam a propriedade ou a apropriação,além da identificação subjetiva, pois se trata nas lições de DELEUZE; GUATTARI (1980,p.387) "um ter mais profundo que o ser".

Para abordar a desterritorialização necessário se faz explicitar que a mesma está contida no processo de Territorialização - Desterritorialização - Reterritorialização (TDR), o qual foi descrito e analisado pelos filósofos franceses pós-estruturalistas Deleuze e Guattari, especialmente na obra intitulada Mil Platôs. Alerta Furtado (2014) que a desterritorialização ocorre de várias maneiras e por vários motivos, sendo, portanto, recorrente; no entanto o uso do termo é relativamente recente “e a sua disseminação nas diversas áreas das ciências sociais ganha força” (FURTADO, 2014,p.448). Trata-se, portanto,

de um “neologismo surgido no Anti-Édipo, desde então se difundiu amplamente nas ciências humanas” (ZOURABICHVILI, 2004,p. 23).

A desterritorialização seria uma espécie de derivação da territorialização; uma sucedânea desta última, ante a necessidade da comunidade ou grupo étnico se organizar em um território, previamente, ou seja, tenha territorializado-se. A desterritorialização “ não forma por si só um conceito, e sua significação permanece vaga enquanto não é referido a três outros elementos: território, terra e reterritorialização”(ZOURABICHVILI, 2004,p. 23).

Segundo Almeida (2000) a territorialização resulta de uma conjunção de fatores, que “envolvem a capacidade mobilizatória, em torno de uma política de identidade, e um certo jogo de forças em que os agentes sociais, através de suas expressões organizadas, travam lutas e reivindicam direitos face ao Estado” (p. 88). O território, a identidade e o direito constituem inter-relações que “preexistem as formas institucionais e políticas que forjam um sistema social. Desde qualquer dimensão em que se possa considerar a territorialização, sua grande importância se sustenta no fato de que ela possibilita os processos vinculantes” (SOLINÍS, 2009,p. 273). De acordo com GUATTARI (1990, p. 110) “os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures”.Esse autor ensina que há dois tipos de desterritorialização: a relativa e absoluta. A primeira tem pertinência com o estudo em tela, pois seja “física, psicológica ou social, a desterritorialização é relativa na medida em que concerne à relação histórica da terra com os territórios que nela se desenham ou se apagam” GUATTARI (1990, p. 115). Na concepção de DELEUZE;GUATTARI (1980, p. 634) “a função de desterritorialização: D o movimento pelo qual 'se' deixa o território". O presente estudo analisa

as duas últimas TDR's dos warao, a saber: a saída de Goiânia e a estadia em Ribeirão Preto.

Em apertada síntese, “a desterritorialização de um tal plano não exclui uma reterritorialização, mas a afirma como a criação de uma nova terra por vir”(GUATTARI, 1990, p. 116). Vale ressaltar que para os Warao, grupos indígenas têm como contexto as “situações em que pessoas e espaço de vida não são dissociáveis [...]. Aí está expresso o sentimento forte de pertencimento a um lugar e a uma rede de parentes” (FURTADO, 2014,p.. 478). Grupos assim vivenciam o território como espaço central para a organização social e construção identitária, pois trata-se de “uma relação entre pessoas e se refere à organização do espaço carregada de história” (FURTADO, 2014,p.450).

Para o entendimento da repercussão da desterritorialização numa comunidade étnica, utiliza-se da ilustração de Medeiros (2008), de que a mesma é o encontro com uma nova realidade, “quebrando muitas vezes as coleções organizadas pelos sistemas culturais com novas ressignificações e redimensionamentos dos objetos, coisas e comportamentos e isso tudo, certamente, imbricado de conflitos” (MEDEIROS, 2008, p.224). Percebe-se que há uma dinâmica de simultaneidade de processos envolvendo os sujeitos, os territórios e o tempo, num compasso concomitante “de novos territórios que contêm traços/características dos velhos territórios e territorialidades” (SAQUET; SPOSITO,2008, p. 82).

2.4 Conceito de reterritorialização

As observações gerais feitas sobre desterritorialização e TDR são aplicáveis de igual modo à reterritorialização, pois essa última, “correlata da desterritorialização, nunca é um retorno ao mesmo”

(ZOURABICHVILI, 2004, p. 51). Desse modo, “as relações existentes entre reterritorialização e desterritorialização são vistas como os dois lados da “moeda” da territorialização, exatamente pelo seu encadeamento ao longo de um horizonte temporal”(ALMEIDA, 2014,p. 76). A cadência entre des e re- territorialização é inegável e torna-se impossível tratar de uma sem fazer remissão a outra, “na medida em que ocorrem movimentos individuais e sociais de desterritorialização, a estes sucedem novos processos de reterritorialização”. Almeida (2014), diferentemente de Deleuze e Guattari, propõe inclusive, que “o fenômeno vivido no mundo real é o da des-re-territorialização uma vez que não é possível, nem individual, nem socialmente, ter-se a ausência de alguma forma de territorialidade” (ALMEIDA, 2014,p. 77).

A nova territorialização ou simplesmente uma outra territorialização ocorre através da “re-territorialização daqueles que sem perder a identidade com o seu espaço de origem, buscam uma nova integração ao espaço a eles destinado, dando a esse espaço, portanto, um novo significado” (MEDEIROS, 2008, p.225). Nesse diapasão, reterritorializar-se envolve permanência da identidade, das origens, logo, é um ressignificar o novo espaço, (MEDEIROS, 2008), rompendo com o estranhamento. Para Santos;Meneses (2010) desterritorializar-se significa estranhamento e também “desculturização”, pois ‘vir para a cidade grande é, certamente, deixar atrás uma cultura herdada para se encontrar com uma outra” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 597), desta maneira “quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação”(SANTOS;MENESES, 2010,p. 597).

Segundo Guattari; Rolnik (1996, p. 323), “a reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante”. Sendo assim, o recomeço do

fenômeno TDR ao passo que é a última etapa incorporada de significado e refazimento de laços entre os sujeitos e o território. Muitas vezes é a reiteração de práticas culturais de afirmação da identidade e unificação do próprio grupo. Entende-se, portanto, com base em Fernandes; Domingas (1997) que o direito originário ao território indígena e a relação das etnias com a natureza, com suas parentelas são formas de reterritorialização, de ressignificação de desterritorializações de que foram vitimados.

Considerações finais

Ante todo o exposto, percebe-se que o processo de TDR dos povos originários Warao é histórico e recorrente. Tal processo ocorreu tanto em território venezuelano, seja produzindo reterritorialização física e linguística, a partir da agregação da língua espanhola, como ocorre a nível internacional, com a migração para o Brasil. Em território brasileiro instalam-se camadas de vulnerabilidades à TDR Warao, a saber: nacionalidade, xenofobia, idioma português, meios de sobrevivência.

Foram identificados quatro tipos de reterritorialização dos Warao no contexto brasileiro. Elas são assim caracterizadas:

- a) Física: Iniciada com a chegada dessa etnia em território brasileiro, seguida do deslocamento para Goiânia - GO e finalmente, a ida para Ribeirão Preto - SP. Esse tipo de reterritorialização engloba dois países (Venezuela e Brasil), um continente (América Latina) e três regiões brasileiras (Norte, Centro-Oeste e Sudeste);
- b) Psicológica: o medo comum aos processos de migração, aliado a incerteza sobre a recepção em outro país refletem nas condições emocionais e psicológicas dos Warao. Em decorrência disso surgem novos comportamentos, como a separação

de membros da família, o que impacta em sensação de abandono por parte das crianças, especialmente, os filhos menores;

- c) Social: O contato com o idioma português no cotidiano, sem frequência a curso de línguas, é bastante desafiador. As dificuldades para fazer uso da língua espanhola, também estrangeira para os Warao, por se tratar de uma segunda língua e não a língua materna, ainda complexifica socialmente a migração desse povo. A alteração no comportamento dos papéis sociais dos membros das famílias é outro destaque nessa reterritorialização, pois, para adquirirem dinheiro para sua manutenção passaram a pedir dinheiro nas ruas, logo práticas bem diferentes daquela que, tradicionalmente, faziam em seus territórios na Venezuela. O ato de pedir dinheiro nas ruas reflete um nível de exposição de mulheres e crianças, além do fato de que as mulheres passam a assumir o protagonismo da gestão dos recursos econômicos adquiridos pelas ruas.
- d) Afetiva: Os afetos têm vinculação com a identidade e com a composição familiar. A partir do momento que grupos migratórios separam suas proles, ainda que temporariamente, do convívio familiar, há um comprometimento na manifestação de afetos, além de gerar sensação de insegurança e abandono, especialmente nas crianças.

O presente artigo, tomando por base a interseccionalidade, trabalhou de forma coesa algumas variáveis como: faixa etária, países, regiões, línguas, gênero e meios de “ganhar a vida”. A primeira interseccionalidade é percebida quanto aos dois países da América Latina, onde ocorre o processo migratório dos Warao. Em seguida, observa-se que a desterritorialização desse povo no Brasil atingiu várias regiões administrativas. O contexto Warao contempla a variedade de três idiomas: língua mãe, espanhol e português.

O protagonismo feminino quanto ao provimento das famílias, que impacta na desterritorialização, tem uma interface com a postura masculina, mais retraída, desde que este grupo está em território brasileiro. Isso demonstra a interseccionalidade de gênero e localidade, além da variável meios de “ganhar a vida”. Percebe-se no grupo Warao,

a presença de três faixas etárias: adultos, adolescentes e crianças, arrematando-se assim todas as variáveis interseccionais identificadas pelos autores.

A acomodação da população em comunidade periférica na cidade de Goiânia inviabilizou a territorialização e promoveu uma subsequente desterritorialização. Infere-se que, quanto maior o grau de vulnerabilidade de grupos como os Warao, maior é a dificuldade para a reterritorialização. O oposto acontece na estadia em Ribeirão Preto, uma vez que, ao chegarem na cidade os membros encontraram apoio em abrigos cedidos pela municipalidade e também por ONG's. Nesse sentido, há viabilidade para reterritorialização física, minimamente.

Vislumbra-se nos processos migratórios a presença constante da TDR. Logo, são temáticas correlatas e pouco trabalhadas em conjunto. A presente discussão, entretanto, não esgota as possibilidades de abordagem da relação entre os temas.

A América Latina é fortemente marcada pela presença dos povos originários desde o período pre-colombiano. Apesar de todo esse lapso temporal, o etnocídio e outras formas de subjugação e desrespeito ao modus de vida destes povos é constante. O nível de exposição à vulnerabilidade atual dos venezuelanos Warao no Brasil é mais um capítulo da saga humanitária, social e com reflexos ambientais dos povos ancestrais.

Referências

ACNUR. **Contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes**. Brasília: ACNUR, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/04/WEB-Os-Warao-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

- ALMEIDA, D. R. O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade. **Revista Formadores: Vivências e Estudos**, v. 7, n. 1, p. 74-77, 2014.
- ALMEIDA, L.; GALINDO, M.; ELIAS, J. L. **Índios do Nordeste: temas e problemas**. v. 2. Maceió: EDUFAL, 2000.
- CIRINO, C. A. M. Indígenas, imigrantes e refugiados: os Warao e a proteção jurídica do Estado brasileiro. **Entre Rios: Revista do PPGANT – UFPI**, v. 3, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/entrerios/article/view/11028/6964>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Capitalisme et schizophrénie. Tome 2: Mille plateaux**. Paris: Minuit, 1980.
- FIALHO, N. H. A categoria espaço/território no contexto da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil. In: AMORIM, A.; LIMA JR., A. S.; MENEZES, J. M. F. (org.). **Educação e contemporaneidade: processos e metamorfoses**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 297-321.
- FERNANDES, R. M. C.; DOMINGOS, A. **Políticas indigenistas: contribuições para afirmação e defesa dos direitos indígenas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2020.
- FURTADO, C. A.; SANSONE, L. (org.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MEDEIROS, R. M. V. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular; UNESP, 2008. p. 264-287.
- OBMIGRA. **Refúgio em números**. 5. ed. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular; UNESP, 2008.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOLÍNIS, G. O que é território ante o espaço? In: RIBEIRO, M. T. F.; MILANI, C. R. S. (org.). **Compreendendo a complexidade socioespacial contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 264-287.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudos em Novas Tecnologias e Informação, IFCH-UNICAMP, 2004.

10

DESCONECTADOS E INVISIBILIZADOS: A EXCLUSÃO DIGITAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 E NO PÓS-CRISE PANDÊMICA

DISCONNECTED AND INVISIBILIZED: THE DIGITAL EXCLUSION OF
INDIGENOUS STUDENTS IN HIGHER EDUCATION DURING THE
COVID-19 PANDEMIC AND IN THE POST-CRISIS PERIOD

*Joana D'Arc Alves Paes Andrade*¹

*Jocyléia Santana dos Santos*²

*Gustavo Kanôkrã Xerente*³

Introdução

A pandemia da COVID-19, declarada em 2020 como emergência de saúde pública internacional, impactou severamente todos os setores da sociedade, especialmente a educação. No ensino superior brasileiro, a adoção repentina do Ensino Remoto Emergencial (ERE) evidenciou e agravou desigualdades históricas, afetando, sobretudo grupos vulnerabilizados, como os estudantes indígenas, que já enfrentavam desafios estruturais profundos.

¹ Mestre em Educação pela UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). Especialista em EDUCAÇÃO com Área de Concentração em Docência Universitária pela PUC-GO. Graduação em PEDAGOGIA pela PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GO) 1997. Docente da Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS (2001 a 2011). Professora efetiva da Secretaria da Educação, Esporte e Cultura do Estado do Tocantins - SEDUC -TO; Integrante do grupo de pesquisa História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação pelo CNPq (2004). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1624975992309381>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-3320>. E-mail: joanadarcpaes@gmail.com

² Pós-doutorado em Educação/UEPA. Doutora em História/UFPE. Coordenadora do Polo Tocantins do Doutorado em Educação na Amazônia - Rede EDUCANORTE/PGDEA. Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação- PPGE/UFT. Coordenadora Local do Procad/Amazônia e Pesquisadora do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia: UEPA, UFRN e UFT (Procad/2018). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8198025782417839>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2335-121X> E-mail: jocyleiasantana@gmail.com

³ Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduado em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional. É membro da Liga Acadêmica de Estudos Linguísticos e Literários (LAELL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4772400029567221>

Com base na vivência dos estudantes Akwê-Xerente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional, este artigo discute os efeitos da exclusão digital durante e após a pandemia. A análise se apoia em dados de uma pesquisa acadêmica realizada no período crítico de 2020 a 2021, considerando a expressiva presença indígena nesse campus e sua importância no contexto regional.

A exclusão digital, compreendida como a ausência de acesso a equipamentos, conectividade e competências digitais, já representava um obstáculo para os estudantes indígenas antes da crise sanitária. Muitas aldeias carecem de eletricidade ou internet, o que inviabiliza a participação em atividades remotas. A migração abrupta para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) impôs um modelo pedagógico padronizado, desconsiderando as especificidades culturais e territoriais dos povos indígenas. Plataformas como Moodle e Google Meet tornaram-se barreiras técnicas e simbólicas, resultando em frustração, abandono e evasão.

Políticas afirmativas, como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)⁴ e o Sistema de Cotas⁵ para Povos Indígenas, ampliaram o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior. No entanto, a permanência exige suporte financeiro, pedagógico e respeito à diversidade cultural e epistemológica. A pandemia fragilizou essas garantias. Houve medidas pontuais, como o auxílio de R\$ 1.200,00 para compra de equipamentos e pacotes de dados. A ação não foi específica para indígenas, embora os incluísse. Ainda assim, muitos não foram contemplados, devido à falta de critérios sensíveis às suas realidades. Barreiras técnicas, como a ausência de

⁴ Política pública criada pelo MEC para promover licenciaturas interculturais voltadas à formação de professores indígenas em universidades públicas.

⁵ O acesso à educação superior por meio das cotas indígenas busca promover a diversidade no ambiente acadêmico, levando em consideração as particularidades culturais e as dificuldades socioeconômicas enfrentadas por esses grupos.

energia e internet nas aldeias, agravaram a exclusão. Faltaram estratégias de ensino intercultural e diálogo com as comunidades. As universidades adotaram soluções digitais homogêneas, ignorando a diversidade linguística, cultural e territorial. Isso comprometeu o direito à permanência com qualidade. A exclusão digital revelou-se parte de uma exclusão estrutural, exigindo políticas mais específicas, inclusivas e respeitosas às singularidades indígenas.

Vale ressaltar que a exclusão digital vai além do acesso físico: trata-se também da apropriação crítica das tecnologias em contextos culturais específicos. Como enfatiza Baniwa (2019), a educação indígena deve ser diferenciada, intercultural e ancorada nos saberes tradicionais. A pandemia evidenciou a contradição entre o discurso de inclusão e práticas excludentes baseadas em modelos colonizadores. Apesar da promessa de acesso universal, persistiram estruturas que ignoram epistemologias diversas, silenciando saberes indígenas. Incluir, afinal, é reconhecer e valorizar outras formas de conhecer e aprender.

Este artigo é derivado de uma pesquisa de extensão universitária, vinculada a um curso concluído, cuja metodologia principal foi qualitativa, exploratória e orientada por revisão bibliográfica. Seu objetivo é analisar os efeitos da exclusão digital na trajetória acadêmica de estudantes indígenas e refletir sobre estratégias de superação das barreiras educacionais, cinco anos após o ápice da pandemia da COVID-19.

A construção das informações do artigo fundamenta-se nos resultados da pesquisa original, que utilizou entrevistas com roteiro semiestruturado, questionários aplicados por meio de plataformas online e análise documental. Essa abordagem permitiu compreender a complexidade da exclusão digital no ensino superior indígena, considerando as limitações de acesso nas comunidades no contexto pós-pandêmico.

A revisão bibliográfica, que sustenta teoricamente o estudo, abrange autores como Ferreira (1994), Munduruku (2012), Baniwa (2006, 2009, 2012, 2019), Silveira (2012), Bergamaschi (2012), Pimentel (2012), Giralдин (2003), Grupioni (2002, 2003, 2006) e Krenak (2020). Já a pesquisa documental se concentrou em fontes institucionais da UFT, como a Secretaria Acadêmica do Campus de Porto Nacional, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ) e o banco de dados do Sistema de Informações para o Ensino (SIE). Esses dados subsidiaram a análise crítica das políticas institucionais e das trajetórias educacionais dos estudantes indígenas.

A estrutura do artigo compreende: (1) um panorama da exclusão digital antes da pandemia; (2) os impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas vivências dos estudantes indígenas; (3) a persistência das desigualdades no cenário pós-pandêmico; (4) propostas de políticas e ações institucionais para a inclusão digital e fortalecimento de uma educação superior equitativa e plural. Por fim, a conclusão que se propõe uma reflexão crítica sobre os marcos do ensino superior brasileiro, destacando a centralidade dos estudantes indígenas como sujeitos ativos na construção de uma universidade verdadeiramente democrática.

1. A Exclusão Digital Antes da Pandemia

Antes mesmo da pandemia da COVID-19, os estudantes indígenas matriculados no ensino superior já enfrentavam uma série de obstáculos que comprometiam sua permanência e o pleno aproveitamento das atividades acadêmicas. Entre esses desafios, a exclusão digital ocupava lugar central, não apenas como uma limitação técnica ou de acesso, mas como uma expressão das desigualdades estruturais que historicamente

marginalizam os povos indígenas no Brasil. A exclusão digital, nesse contexto, deve ser compreendida de forma ampla: trata-se da ausência ou precariedade do acesso a equipamentos tecnológicos (como computadores e celulares), da conectividade limitada ou inexistente nas aldeias, da ausência de energia elétrica regular e, sobretudo, da falta de políticas públicas que reconheçam e dialoguem com as especificidades socioculturais dos povos indígenas.

Como demonstrado em pesquisa de campo realizada junto aos estudantes indígenas do povo Akwẽ-Xerente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional, as barreiras digitais já configuravam um cenário de vulnerabilidade muito antes da pandemia. O estudo evidencia que o acesso à internet e a recursos tecnológicos era profundamente desigual, com grandes disparidades entre os estudantes. Algumas aldeias sequer dispunham de fornecimento contínuo de energia elétrica, o que dificultava o uso regular de dispositivos eletrônicos para atividades acadêmicas. Um dos estudantes relatou: “[...] na minha aldeia não tem energia pra tá acessando todo o tempo porque quando o meu celular descarrega, tenho que procurar um meio pra eu me conectar com a energia” [...] (2022, p. 129). Para recarregar o celular ou notebook, ele precisa caminhar vários quilômetros até a aldeia mais próxima ou utilizar moto ou bicicleta para isso. Soma-se a essa dificuldade a distância entre as aldeias e os campi universitários, o que acentua ainda mais a exclusão digital enfrentada por esses estudantes.

A pesquisa revela que a distância entre Porto Nacional e a Terra Indígena Xerente, localizada no município de Tocantínia, é de aproximadamente 142 km. Esse deslocamento, quando possível, representa um custo financeiro elevado e grande esforço físico para os estudantes que precisam se locomover com frequência até a

universidade. Além das barreiras geográficas e estruturais, destaca-se também a carência de formação prévia em letramento digital, o que compromete a autonomia dos estudantes no uso das tecnologias. Isso dificulta significativamente o aproveitamento das ferramentas digitais, que são cada vez mais indispensáveis para a vida acadêmica. O ingresso na universidade, para muitos, ocorre sem o domínio de habilidades tecnológicas básicas, como o uso de e-mails institucionais, plataformas virtuais de aprendizagem, sistemas acadêmicos e bibliotecas digitais, todos elementos que já constituíam desafios mesmo antes do ensino remoto emergencial.

Essa desigualdade se torna ainda mais preocupante diante da ausência de políticas institucionais permanentes que garantam apoio técnico e inclusão digital. A realidade mostra que, mesmo fora do contexto pandêmico, o ambiente acadêmico segue digitalizado e pouco adaptado às necessidades específicas dos estudantes indígenas. Embora existam programas como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), os recursos disponibilizados raramente atendem, de forma direcionada, às demandas tecnológicas desse público. A inexistência de um mapeamento institucional detalhado que identifique as carências digitais desses estudantes contribui para mantê-los à margem, alimentando um ciclo contínuo de invisibilidade e exclusão no ensino superior.

No campo das políticas públicas em escala nacional, observa-se que as ações voltadas à conectividade das comunidades indígenas ainda são pontuais e desarticuladas. Programas como o “Internet Brasil”⁶, lançado em 2021, e outras medidas de expansão de sinal em áreas remotas,

⁶ O Programa Internet Brasil permanece em vigor em 2025. Até janeiro deste ano, foram distribuídos mais de 159 mil chips com 20 GB mensais de dados móveis para estudantes de baixa renda do ensino básico, beneficiando 1.073 instituições de ensino em 287 municípios de oito estados brasileiros.

apesar de relevantes, atingem um número ainda muito restrito de aldeias. Essa cobertura limitada reflete uma lacuna histórica no reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos plenos de direitos digitais, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais ampla, contínua e culturalmente adequada para enfrentar os efeitos estruturais da exclusão digital.

Como aponta Baniwa (2019), as universidades brasileiras ainda reproduzem lógicas colonizadoras em suas estruturas institucionais e propostas curriculares, frequentemente ignorando os modos de vida, os sistemas de conhecimento e as cosmovisões dos povos originários.

Nesse contexto, a exclusão digital não se limita à ausência de acesso técnico ou conectividade, mas traduz uma barreira epistemológica que compromete a participação efetiva e o sentimento de pertencimento dos estudantes indígenas no ambiente universitário.

Trata-se de uma exclusão que marginaliza não apenas o sujeito, mas também suas formas legítimas de produzir, acessar e compartilhar conhecimento. Enfrentar esse desafio implica repensar o próprio modelo de ensino superior, ampliando suas bases epistemológicas e reconhecendo a diversidade como fundamento para a equidade.

O estudo também evidencia que, mesmo quando a universidade realiza ações voltadas ao público indígena, como oficinas de formação e eventos culturais, essas iniciativas raramente abordam a alfabetização digital ou incentivam o uso crítico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Essa lacuna contribui para a permanência do distanciamento entre os estudantes indígenas e os recursos tecnológicos, mesmo em períodos de ensino presencial.

Além disso, destaca-se o papel estratégico da Casa do Estudante Indígena no campus de Porto Nacional, que atua como espaço de moradia e convivência para discentes provenientes de aldeias distantes,

assumindo uma função central na permanência e no apoio comunitário desses acadêmicos.

No entanto, mesmo em contextos urbanos como a Casa do Estudante Indígena, persistem limitações significativas no acesso às tecnologias. Em muitos casos, um único computador é compartilhado entre vários moradores, o que restringe o tempo individual de uso. A conexão à internet, muitas vezes dependente do sinal Wi-Fi da universidade, apresenta instabilidades e não está disponível de forma contínua, dificultando a realização de atividades acadêmicas que exigem conectividade constante e eficiente.

A carência de espaços digitais específicos para estudantes indígenas possui um significado simbólico importante. O estudo revela que a universidade, ao não disponibilizar laboratórios de informática com suporte técnicos adequados e horários que considerem as rotinas desses estudantes, acaba por marginalizá-los nos ambientes acadêmicos digitais. Essa falta evidencia que a inclusão tecnológica transcende o mero acesso, configurando-se como um processo de apropriação culturalmente situado e sensível às especificidades dos povos originários.

Para além das limitações de infraestrutura, a exclusão digital também se manifesta nos currículos universitários, muitas vezes alheios aos saberes tradicionais e à realidade vivida nas aldeias. A tecnologia, em vez de ser incorporada como ferramenta de mediação intercultural, tende a ser imposta de forma descontextualizada. Tal abordagem contribui para o sentimento de deslocamento e desmotivação entre estudantes indígenas, como revelam estudos recentes que problematizam essa lógica excludente.

O desafio, portanto, vai além da inclusão digital no sentido técnico. É necessário pensar em uma inclusão digital crítica e intercultural, que

reconheça os estudantes indígenas como sujeitos de conhecimento, capazes de dialogar com diferentes linguagens e tecnologias sem abrir mão de suas identidades culturais. Essa perspectiva exige que as universidades repensem suas políticas de acesso, permanência e currículo, de modo a incorporar a diversidade como princípio estruturante, e não como exceção ou “acolhimento”.

A exclusão digital, enquanto fenômeno anterior à pandemia, não é fruto apenas da omissão institucional, mas também da invisibilização histórica dos povos indígenas no projeto de nação e nos direitos à cidadania plena.

A educação superior, fruto de intensas lutas e conquistas dos povos indígenas, ainda enfrenta desafios profundos para se concretizar como um direito pleno. Sem equidade nas condições de permanência, formação e acesso às tecnologias, esse direito permanece incompleto.

Finalmente, cabe ressaltar que a pandemia não só evidenciou e agravou essas desigualdades, mas também abriu espaço para refletir sobre modelos educacionais mais inclusivos, plurais e digitalmente acessíveis.

Ao dar centralidade às experiências dos estudantes, evidenciar os entraves estruturais e sugerir estratégias concretas de superação, a pesquisa em questão contribui significativamente para o fortalecimento do debate sobre o futuro da educação superior indígena no Brasil.

2. O Impacto da Pandemia no Ensino Superior Indígena

A pandemia de COVID-19, declarada em 2020 como emergência sanitária global, causou rupturas drásticas nas formas de organização da vida em sociedade, e especialmente na educação. O fechamento das instituições de ensino e a consequente adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) representaram uma mudança abrupta nas práticas

pedagógicas, revelando desigualdades estruturais profundas já existentes. Para os estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em especial os do povo Akwẽ-Xerente, essa transição não apenas dificultou o acesso ao ensino superior, como também gerou consequências emocionais, culturais e acadêmicas de longa duração.

2.1 O ensino remoto como mecanismo de exclusão

A transição abrupta do ensino presencial para o remoto, durante a pandemia, evidenciou a ausência de um planejamento institucional sensível às especificidades dos estudantes indígenas. Embora a Portaria MEC nº 343/2020 tenha autorizado, em caráter emergencial, a substituição das aulas presenciais por meios digitais, sua implementação desconsiderou por completo a realidade das comunidades indígenas. A decisão, pensada como solução imediata para continuidade das atividades acadêmicas, ignorou as desigualdades estruturais de acesso à internet, à energia elétrica e aos equipamentos necessários para o acompanhamento das aulas remotas.

Relatos de estudantes indígenas apontam que muitos não tinham conexão estável com a internet, nem computadores ou celulares compatíveis com os sistemas de vídeo aula. Em algumas localidades, a ausência de energia elétrica tornava inviável o uso contínuo desses dispositivos. Essa situação resultou na exclusão de uma parcela significativa de alunos, com inúmeros casos de trancamento de matrícula e evasão escolar ao longo do período pandêmico. A crise sanitária escancarou, assim, um problema que não era novo, mas que se agravou diante da desorganização institucional e da falta de escuta ativa sobre os contextos socioterritoriais dos estudantes.

Além da precariedade material, muitos enfrentaram um desafio ainda mais profundo: a desconexão simbólica e cultural em relação ao modelo de ensino remoto adotado. Os relatos reunidos expressam não apenas dificuldades técnicas, mas um sentimento de distanciamento entre a proposta pedagógica institucional e a realidade vivida nas aldeias. Como afirmou um dos estudantes: “[...] mas eu vejo que a UFT, às vezes vê o aluno indígena como se fosse o não-indígena, porque a situação vivida, a realidade que tá a situação do aluno indígena é totalmente diferente do aluno não indígena [...]” (2022, p. 133). Essa fala sintetiza o quanto o ensino remoto, aplicado de forma padronizada, negligenciou as singularidades culturais, econômicas e geográficas dos povos indígenas, acentuando a exclusão histórica desses sujeitos no ensino superior.

2.2 Barreiras psicossociais e a invisibilidade institucional

Além das limitações materiais e tecnológicas, a pandemia teve um impacto emocional profundo sobre os estudantes indígenas, especialmente aqueles que já viviam em situação de vulnerabilidade.

O isolamento físico, agravado pela exclusão digital, provocou sentimentos recorrentes de solidão, desamparo institucional e perda de motivação acadêmica. Muitos relataram episódios de ansiedade, dificuldade de concentração nas atividades remotas e uma sensação constante de invisibilidade diante da ausência de apoio efetivo por parte das instituições de ensino superior.

Apesar dos discursos institucionais sobre inclusão e equidade, a prática demonstrou-se aquém das necessidades reais dos estudantes indígenas.

A pesquisa de campo evidenciou que poucas ações concretas foram desenvolvidas para reduzir os impactos do ensino remoto, e as que

ocorreram como o a aquisição de pacotes de dados e a concessão de auxílio financeiro emergencial, não alcançaram todos os estudantes que necessitavam. Aqueles que residiam em regiões de difícil acesso ou enfrentavam obstáculos para manter comunicação com os setores administrativos foram especialmente prejudicados.

Observa-se também a escassez de diálogo com lideranças indígenas, centros acadêmicos ou núcleos de apoio que conhecem de perto as demandas desses estudantes.

Em muitos casos, decisões estratégicas foram tomadas sem consulta ou participação dos próprios afetados, revelando um modelo de gestão centralizador, que ignora as especificidades territoriais e culturais dos povos indígenas.

A ausência de uma escuta ativa e respeitosa reforça a percepção de que, mesmo diante de uma crise sanitária global, a universidade manteve posturas distantes e descompromissadas com os princípios da interculturalidade e da justiça educacional.

2.3 Efeitos na permanência e no desempenho acadêmico

Outro aspecto relevante refere-se à permanência dos estudantes indígenas na universidade durante o período pandêmico. De acordo com dados da Secretaria Acadêmica da UFT, observou-se um aumento significativo nas taxas de evasão e trancamento de matrícula entre os estudantes indígenas nos anos de 2020 e 2021. Essa evasão não pode ser interpretada de forma isolada ou atribuída à suposta “falta de interesse” dos estudantes. Pelo contrário, está profundamente ligada a condições estruturais desfavoráveis, à ausência de políticas públicas eficazes de apoio e à desconexão entre o modelo pedagógico digitalizado e as práticas socioculturais dos povos indígenas.

Além disso, mesmo entre os que permaneceram matriculados, a participação efetiva nas atividades acadêmicas foi extremamente limitada. Diversos estudantes relataram dificuldades significativas para acompanhar as atividades remotas, acessando apenas parte das aulas devido à instabilidade constante da conexão à internet. Em muitos casos, era necessário deslocar-se até aldeias vizinhas ou mesmo adentrar áreas de mata onde o sinal era ligeiramente melhor.

Diante da precariedade das condições de acesso, alguns estudantes recorreram ao uso de apostilas impressas, elaboradas de forma emergencial por professores que buscaram alternativas mínimas para manter algum vínculo pedagógico.

No que se refere ao desempenho acadêmico, observou-se que muitos enfrentaram sérias dificuldades para acompanhar os conteúdos, realizar avaliações e participar de atividades em ambientes virtuais.

Essa limitação comprometeu não apenas o rendimento escolar, mas também impactou de maneira significativa a autoestima dos estudantes e seu sentimento de pertencimento à universidade, agravando a sensação de exclusão e distanciamento institucional.

2.4 Desigualdades epistemológicas e a crise da interculturalidade

Um dos principais destaques da análise realizada no estudo em questão é evidenciar que o impacto da pandemia no ensino superior indígena vai além das questões materiais e tecnológicas. Também revelou-se uma crise na proposta de interculturalidade que fundamenta a educação indígena no Brasil.

Em sua essência, a educação intercultural pressupõe o reconhecimento da diversidade de saberes, a valorização das línguas indígenas e a construção de currículos flexíveis, alinhados aos

contextos comunitários. No entanto, o ensino remoto emergencial não considerou essas premissas.

As aulas seguiram modelos padronizados, centradas em conteúdos eurocêntricos e ministradas em plataformas que não permitem a adaptação para realidades diferentes. Assim, a pandemia expôs o quanto a universidade ainda precisa avançar para tornar-se verdadeiramente intercultural.

Como enfatiza a pesquisa, os estudantes indígenas foram forçados a adaptar-se a uma estrutura que não os reconhece como sujeitos plenos de direito, com formas próprias de aprender, ensinar e se relacionar com o conhecimento.

2.5 A Resistência dos estudantes indígenas

Apesar das inúmeras dificuldades geradas pela pandemia, a pesquisa revela o protagonismo e a resistência dos estudantes indígenas. Mesmo em condições precárias, muitos buscaram alternativas para dar continuidade aos estudos, formando redes de apoio entre colegas, organizando grupos em aplicativos de mensagens e mantendo contato com docentes para viabilizar outras formas pedagógicas.

O estudo também aponta que alguns desses estudantes propuseram modelos híbridos de ensino, como a entrega de materiais impressos, encontros presenciais com protocolos sanitários e o uso de rádios comunitárias para disseminação de conteúdos.

Embora essas iniciativas não tenham sido oficialmente incorporadas pela universidade, evidenciam a capacidade de agência e o comprometimento dos estudantes com sua formação acadêmica.

O estudo também destaca a realização do IV Seminário Acadêmico Indígena, promovido em formato remoto pela UFT em 2020, que reuniu

estudantes, professores e lideranças indígenas para debater os impactos da pandemia na educação. Apesar das limitações técnicas, o evento funcionou como um importante espaço de escuta e visibilidade das demandas indígenas, reforçando a necessidade de criar espaços de fala autônomos.

2.6 Desfechos do impacto

A análise indica que a pandemia não criou problemas inéditos, mas intensificou desigualdades preexistentes e evidenciou a fragilidade das políticas educacionais voltadas à inclusão indígena.

O ensino remoto emergencial aprofundou barreiras à permanência desses estudantes, reforçando a exclusão digital, epistemológica e institucional.

Contudo, a crise também revelou a resiliência dos estudantes indígenas e a urgência de repensar modelos educacionais excludentes. Superar tais desafios requer o fortalecimento de políticas específicas, investimentos em infraestrutura tecnológica nas comunidades e um compromisso ético-político com uma universidade intercultural, plural e democrática.

3. Pós-Pandemia: Persistência das Desigualdades

A crise sanitária provocada pela pandemia da COVID-19 expôs de forma contundente as fragilidades do sistema educacional brasileiro, especialmente no ensino superior público e no acesso de grupos historicamente marginalizados, como os povos indígenas.

Embora o retorno às aulas presenciais tenha sido visto como um marco de normalidade, estudos recentes mostram que as desigualdades

pré-existentes persistem e, em alguns casos, se agravaram após o período do ensino remoto emergencial.

Mesmo com a flexibilização das medidas sanitárias, os estudantes indígenas continuam enfrentando desafios significativos para garantir sua permanência e progresso acadêmico.

Este estudo evidencia não apenas a permanência das desigualdades tecnológicas, mas também a continuidade de uma estrutura educacional que ainda não contempla adequadamente as especificidades socioculturais, territoriais e epistêmicas dos estudantes indígenas.

3.1 O retorno presencial e as promessas de normalidade

Com a ampliação da vacinação e a queda dos casos de COVID-19, as universidades começaram a retomar gradualmente as aulas presenciais entre o final de 2021 e início de 2022. A Universidade Federal do Tocantins (UFT) seguiu essa tendência, orientando seus estudantes a retornarem aos campi, inclusive em Porto Nacional.

Entretanto, o retorno às atividades presenciais não solucionou os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas. Muitos voltaram sem garantias das condições mínimas para permanência, sobretudo devido à conectividade precária nas aldeias, que dificultava o acesso a atividades complementares ainda oferecidas por plataformas digitais.

Além disso, professores continuaram utilizando ferramentas como Google Classroom e Moodle, mantendo o ensino híbrido.

Dessa forma, o uso do digital permaneceu central, e a exclusão digital continuou agravando as desigualdades, conforme destacado na pesquisa que fundamenta este estudo.

3.2 Permanência precária e novos desafios

A permanência dos estudantes indígenas na universidade manteve-se vulnerável no período pós-pandêmico. É perceptível que muitos ainda enfrentam desafios relacionados a condições financeiras, moradia e alimentação. Embora a Casa do Estudante Indígena seja um espaço essencial de acolhimento, sua estrutura não foi ampliada que atendam à demanda crescente após a pandemia.

No âmbito acadêmico, os impactos do ensino remoto emergencial permanecem evidentes. Estudantes retornaram às aulas presenciais com lacunas no aprendizado, dificuldades acentuadas em leitura e escrita, e baixa autoestima acadêmica, especialmente aqueles com acesso mais limitado durante o ensino remoto.

O sentimento de inadequação e o medo de reprovação têm contribuído para o aumento da evasão e do trancamento de disciplinas.

Soma-se a isso a sobrecarga emocional e o desgaste mental decorrentes de uma crise que ultrapassou a dimensão sanitária, configurando uma experiência traumática para as comunidades indígenas, que sofreram perdas significativas de lideranças e anciãos.

Para esses estudantes, voltar à universidade implicou também enfrentar o luto coletivo, o medo constante e a insegurança institucional.

3.3 A persistência da exclusão digital

Um dos aspectos centrais destacados é a persistência da exclusão digital como um marcador profundo de desigualdade estrutural, mesmo após a pandemia.

O modelo híbrido, ainda que informal, tornou-se comum em diversas disciplinas, com o uso crescente de plataformas digitais para

complementar conteúdos, aplicar avaliações e organizar atividades acadêmicas.

Para estudantes urbanos, isso pode representar avanço, mas para indígenas em territórios com infraestrutura limitada, configura um novo obstáculo.

As universidades, incluindo a UFT, ainda não implementaram políticas sólidas que garantam acesso tecnológico contínuo para esses estudantes.

As iniciativas emergenciais durante a pandemia, como distribuição de chips de internet e programa para aquisição de notebooks, foram suspensos ou restritos a poucos.

A falta de continuidade compromete a equidade na aprendizagem e revela a ausência de planejamento institucional voltado para a inclusão digital de populações indígenas.

Diante da incorporação definitiva do digital na vida acadêmica, torna-se imprescindível que as instituições assumam a responsabilidade de garantir acesso universal e equitativo às tecnologias.

A inclusão digital deve ser encarada não apenas como fornecimento de equipamentos, mas como uma política permanente que oferece suporte técnico, pedagógico e cultural adequado às necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

3.4 A interculturalidade ainda como promessa

Embora as universidades federais costumem enfatizar oficialmente a importância da interculturalidade, a realidade mostra que a maioria ainda enfrenta dificuldades para implementar essa abordagem de forma genuína em seus currículos e práticas pedagógicas. Esse desafio ficou ainda mais visível durante e após o período da pandemia.

No retorno às aulas presenciais, muitas disciplinas retomaram seus conteúdos e métodos como se nada tivesse mudado, com poucos docentes adaptando suas abordagens para acolher as experiências dos estudantes indígenas ao longo da pandemia ou considerando os impactos emocionais, culturais e pedagógicos vivenciados.

A interculturalidade, embora valorizada como princípio fundamental da educação indígena, foi relegada diante da urgência em “recuperar o tempo perdido”.

A ausência de adaptações curriculares específicas, de avaliações diferenciadas e de escutas pedagógicas sistemáticas reforça que a universidade ainda opera sob uma lógica universalista que invisibiliza os saberes e modos de vida indígenas.

Para além da simples retomada das aulas, torna-se urgente uma revisão crítica das práticas institucionais, visando garantir que os princípios da educação intercultural sejam efetivamente aplicados na vivência acadêmica.

3.5 Resistência e reexistência dos estudantes indígenas

A experiência vivida durante a pandemia da COVID-19 revelou, de forma incontestável, o grau de vulnerabilidade em que se encontram os estudantes indígenas frente a crises de qualquer natureza.

Essa vivência não pode ser tratada apenas como um episódio superado, mas como um marco que deve orientar ações futuras no âmbito das políticas educacionais.

O cenário escancarado pela emergência sanitária demonstrou que, na ausência de estratégias específicas e estruturantes, populações historicamente marginalizadas são sempre as mais afetadas, e, no caso

dos povos indígenas, os impactos tendem a ser mais profundos e, muitas vezes, irreversíveis.

Assim, torna-se urgente que as instituições de ensino superior incorporem esse aprendizado na construção de políticas permanentes de proteção, inclusão e equidade, capazes de garantir que, diante de futuras crises, esses estudantes não sejam novamente colocados à margem, mas reconhecidos como sujeitos de direitos, com condições reais de permanência e desenvolvimento acadêmico.

3.6 Considerações sobre o cenário atual

A permanência das desigualdades no pós-pandemia exige que as universidades brasileiras, especialmente as públicas, revisem profundamente seus modelos de ensino, assistência estudantil e inclusão.

Aspectos como a exclusão digital, as dificuldades relacionadas à permanência, os desafios epistemológicos e as barreiras institucionais ainda se fazem presentes, mesmo após o retorno das atividades presenciais.

Esses entraves revelam que a retomada do ensino não significou, para os estudantes indígenas, o fim das limitações vividas durante o ensino remoto emergencial, mas sim a continuidade, e, em alguns casos, o agravamento, de um cenário de vulnerabilidade já conhecido.

Mesmo após cinco anos do início da pandemia, não há registros de políticas públicas consistentes voltadas à formação para o uso de tecnologias digitais ou à aquisição de equipamentos que contemplem as realidades das aldeias e dos estudantes indígenas.

A ausência dessas iniciativas evidencia a negligência estrutural diante das demandas específicas desses sujeitos, perpetuando a exclusão digital e comprometendo a equidade no acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, o desafio é coletivo: não cabe apenas aos estudantes indígenas resistirem e se adaptarem, mas às instituições de ensino superior se transformarem, reconhecendo a diversidade como eixo central de sua missão.

A universidade que se deseja para o pós-pandemia é aquela que escuta, acolhe e aprende com a diferença, e que atua de forma concreta para garantir o direito à permanência com dignidade e que os erros do passado não ecoem novamente.

4. Propostas para a Inclusão Digital

A pandemia da COVID-19 escancarou as desigualdades estruturais que afetam os estudantes indígenas no ensino superior. No entanto, a exclusão digital revelada durante esse período não pode ser compreendida como um problema pontual ou transitório, mas sim como um desafio histórico e contínuo, que demanda ações permanentes, estruturantes e culturalmente sensíveis.

Neste tópico, são apresentadas propostas para a superação da exclusão digital, organizadas em três dimensões interdependentes: infraestrutura tecnológica, formação e apoio pedagógico, e políticas institucionais comprometidas com uma interculturalidade digital efetiva.

4.1 Ampliação da infraestrutura tecnológica nas comunidades indígenas

Uma das principais recomendações apontadas no estudo é o investimento direto e contínuo em infraestrutura digital nas Terras Indígenas, especialmente naquelas onde vivem estudantes matriculados no ensino superior.

A proposta ressalta que não se trata apenas de disponibilizar acesso à internet, mas de assegurar o direito pleno à comunicação

digital como instrumento de cidadania, inclusão educacional e fortalecimento da autodeterminação dos povos indígenas.

A proposta envolve: Expansão da cobertura de internet por redes públicas: É urgente que o poder público, em parceria com universidades e operadoras de telecomunicações, leve conectividade de qualidade para as aldeias.

Isso pode ser viabilizado por programas federais como o “Internet para Todos”⁷ ou por projetos comunitários em parceria com provedores locais. Implantação de pontos de acesso comunitário: Estações com Wi-Fi livre, painéis solares e equipamentos de uso coletivo podem ser instaladas em centros comunitários das aldeias. Essas estruturas funcionariam como polos de apoio ao ensino remoto e híbrido, fortalecendo o vínculo dos estudantes com o território e evitando a necessidade de deslocamentos urbanos frequentes. Distribuição e manutenção de equipamentos tecnológicos: Computadores, tablets e celulares com configurações adequadas devem ser fornecidos aos estudantes indígenas como item de permanência estudantil.

Mais do que apenas distribuir equipamentos, é fundamental assegurar suporte técnico contínuo e canais acessíveis de manutenção.

Também se destaca a necessidade de garantir energia elétrica de forma sustentável, uma vez que muitas aldeias ainda não contam com fornecimento regular. Projetos de energia solar devem ser estimulados como alternativas viáveis e autônomas, assegurando o funcionamento dos recursos digitais em contextos geográficos isolados.

⁷ O programa “Internet para Todos”, instituído pelo Governo Federal em 2018, visa expandir o acesso à internet banda larga em localidades sem conectividade adequada, por meio de parcerias com prefeituras e uso de infraestrutura de satélites geoestacionários. Embora voltado principalmente para zonas rurais e remotas, sua implementação efetiva nas Terras Indígenas ainda é limitada.

4.2 Formação tecnológica e suporte pedagógico adaptado

A segunda dimensão das propostas enfatiza que o acesso à tecnologia demanda processos formativos adequados. Mais do que garantir conexão e equipamentos, é essencial promover uma apropriação crítica e culturalmente situada das tecnologias digitais.

Nesse sentido, recomenda-se a oferta contínua de oficinas e cursos de letramento digital para estudantes indígenas, respeitando seus tempos, saberes e práticas culturais; além da criação de núcleos de apoio pedagógico bilíngue e intercultural, diante da carência de acompanhamento específico vivenciada por esses estudantes.

As universidades devem manter tutores indígenas, formados ou em formação, atuando como mediadores entre o saber acadêmico e os conhecimentos tradicionais. Também é fundamental oferecer assessoria pedagógica baseada em práticas que respeitem os modos indígenas de ensinar e aprender no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

A formação docente deve incluir capacitação voltada à docência digital em contextos interculturais. É essencial fomentar práticas pedagógicas baseadas em mídias comunitárias, como vídeos em línguas indígenas, podcasts com anciãos e materiais digitalizados.

Nesse processo, a universidade atua como parceira na formação técnica e no apoio à produção midiática dos povos indígenas.

4.3 Reformulação das políticas institucionais: interculturalidade na era digital

A terceira frente proposta trata da urgência em repensar as políticas institucionais das universidades sob a perspectiva da interculturalidade digital. Isso exige romper com visões universalistas sobre tecnologia e reconhecer que os povos indígenas possuem modos

próprios de apropriação dos recursos digitais. Entre as medidas institucionais sugeridas estão:

4.3.1 Planos de inclusão digital indígena nas universidades

Cada instituição deve construir, junto a estudantes e lideranças indígenas, um plano específico para a inclusão digital, com orçamento definido, metas, indicadores e cronograma de ações.

4.3.2 Revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs)

Os currículos devem ser atualizados à luz da pandemia e das demandas da sociedade digital, incorporando metodologias híbridas acessíveis, práticas ativas contextualizadas e formas de avaliação que respeitem a diversidade sociocultural indígena.

4.3.3 Reestruturação da assistência estudantil

Os auxílios devem incluir, de forma permanente, benefícios voltados ao acesso e manutenção de recursos tecnológicos. Ações como auxílio para internet, bônus de dados móveis, bolsas de iniciação digital e incentivo à produção de conteúdos indígenas em plataformas acadêmicas são fundamentais para a inclusão no ensino superior.

Além disso, é essencial que as universidades reconheçam os saberes digitais indígenas como formas legítimas de produção científica. Gravações com anciãos, vídeos sobre rituais e o uso de plataformas como YouTube e WhatsApp para fins pedagógicos representam expressões válidas do pensamento indígena e devem ser valorizadas academicamente.

Propõe-se ainda a criação de uma política nacional de interculturalidade digital no ensino superior, com base nas experiências vividas durante a pandemia.

Essa política deve ser construída de forma colaborativa entre instituições e representações indígenas, respeitando os princípios da autonomia, do diálogo intercultural e do protagonismo dos povos originários.

Durante o período pandêmico, diversos eventos on-line com participação indígena reafirmaram essas perspectivas.

4.4 A tecnologia como aliada na valorização dos saberes indígenas

Além do acesso e da permanência, a tecnologia digital pode, quando utilizada de forma crítica e contextualizada, atuar como ferramenta de fortalecimento das culturas indígenas.

Nesse sentido, recomenda-se que as universidades incentivem a criação de acervos digitais próprios, com registro de histórias orais, cantos, mitos e saberes tradicionais, realizados pelos próprios indígenas com apoio técnico das instituições. Esses conteúdos devem ser reunidos em plataformas específicas, com critérios de uso e proteção definidos pelas comunidades envolvidas.

Que os ambientes virtuais de aprendizagem sejam adaptados à diversidade linguística, promovendo acessibilidade e valorizando o multilinguismo como patrimônio intelectual.

Recomenda-se, ainda, a criação de observatórios de práticas digitais indígenas, reunindo pesquisas e experiências, tanto nacionais quanto internacionais, como base para políticas públicas e estratégias pedagógicas interculturais.

4.5 Do acesso à apropriação crítica do saber digital

Superar a exclusão digital entre estudantes indígenas vai muito além da simples distribuição de equipamentos ou do acesso à internet. Trata-se de uma transformação profunda na maneira como a universidade compreende, se relaciona e integra os povos indígenas em seus projetos de ensino, pesquisa e extensão.

A inclusão digital deve ser entendida como uma dimensão da justiça social, uma expressão concreta da cidadania e um espaço vital para a afirmação cultural.

Longe de ser neutra, a tecnologia pode ser apropriada como aliada dos saberes tradicionais, do fortalecimento comunitário e da construção de uma universidade plural e diversa.

Para isso, é fundamental que os projetos de inclusão digital sejam desenvolvidos com a participação ativa dos povos indígenas, respeitando sua autonomia e protagonismo.

Essas propostas apontam para um ensino superior mais justo e inclusivo. Encarada como um projeto político-pedagógico, a inclusão digital indígena fortalece a permanência acadêmica e transforma a universidade em um espaço de escuta, reconhecimento e reexistência, aspectos diretamente alinhados às reflexões finais deste estudo.

Conclusão

A pandemia da COVID-19 não apenas tensionou os alicerces das políticas educacionais brasileiras, como também escancarou desigualdades históricas silenciadas por estruturas institucionais.

No epicentro desse abalo, encontram-se os estudantes indígenas, cujas trajetórias acadêmicas seguem atravessadas por desafios de acesso, permanência e reconhecimento.

Em um cenário de crise, essas vulnerabilidades se intensificaram, revelando a urgência de ações reparadoras e transformadoras.

A exclusão digital, tema central deste artigo fundamentado na pesquisa da autora, revelou-se um dos maiores desafios nas desigualdades educacionais.

Mesmo antes da pandemia, estudantes indígenas, como os Akwẽ-Xerente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional, já enfrentavam graves limitações estruturais.

Nesse sentido, os estudos sobre os impactos da COVID-19 não devem permanecer esquecidos nos repositórios acadêmicos, mas sim ser lembrados com a mesma urgência dedicada à imunização.

A pandemia não apenas interrompeu rotinas, mas também resignificou instituições, desafiando-as a repensar seus compromissos éticos, pedagógicos e epistemológicos.

É fundamental que essas transformações incluam os povos indígenas, promovendo uma inclusão digital pautada na justiça cognitiva e no respeito à diversidade sociocultural.

A ausência de infraestrutura tecnológica nas aldeias, a precariedade dos serviços públicos (como energia elétrica e transporte), a escassez de equipamentos digitais e a falta de políticas específicas para inclusão digital constituíam obstáculos concretos à vivência universitária.

Esses fatores se somavam a um currículo universitário pouco sensível à interculturalidade e a um ambiente acadêmico frequentemente hostil às diferenças culturais e linguísticas dos povos originários.

Com a chegada da pandemia e a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), essas dificuldades tornaram-se insustentáveis.

A falta de conectividade adequada e de suporte institucional inviabilizou a participação efetiva de muitos estudantes indígenas nas atividades remotas. Essa exclusão foi mais do que técnica: ao ignorar as condições reais de vida desses estudantes, as universidades reforçaram práticas de silenciamento, invisibilização e desigualdade.

O retorno às aulas presenciais, ao contrário do esperado, não significou a superação dos problemas. As desigualdades digitais permaneceram, agravadas pelo modelo de ensino híbrido e pela continuidade do uso de plataformas e metodologias que exigem acesso à internet e domínio tecnológico.

Mesmo com a reabertura das salas de aula, os estudantes indígenas seguiram enfrentando os mesmos obstáculos estruturais e pedagógicos que os excluíram durante o ensino remoto.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar o papel da universidade pública na promoção da equidade. A superação da exclusão digital entre estudantes indígenas demanda ações articuladas em três frentes: infraestrutura tecnológica nas comunidades, formação e suporte pedagógico intercultural, e políticas institucionais permanentes voltadas à inclusão digital crítica.

No que tange à infraestrutura, é essencial que o Estado brasileiro, em parceria com as universidades, assegure o acesso sustentável à energia elétrica, amplie a cobertura de internet nas Terras Indígenas e implemente programas de manutenção técnica local, de forma que o direito à educação digital seja efetivamente garantido, respeitando as especificidades e os modos de vida dos povos indígenas.

A autora destaca também que toda essa agenda de transformação só será possível com o envolvimento direto dos estudantes indígenas na formulação das políticas. Nada sobre eles sem eles.

A presença indígena nas universidades deve ser valorizada como potência transformadora, porque esses estudantes não são apenas beneficiários de políticas públicas, mas sujeitos políticos, produtores de conhecimento, agentes de mudança em suas comunidades.

A exclusão digital, portanto, não é apenas um problema técnico. É uma questão de justiça social, de reparação histórica e de compromisso ético com a construção de uma universidade verdadeiramente pública, popular e plural.

Como relembra a citação de Boaventura de Sousa Santos, referida pela autora: “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Essa reflexão convida à construção de uma universidade verdadeiramente democrática, capaz de reconhecer tanto as desigualdades históricas quanto a riqueza das diferenças culturais.

Que a experiência traumática da pandemia não seja relegada ao esquecimento, mas convertida em oportunidade de transformação, impulsionando políticas inclusivas e práticas pedagógicas que respeitem a pluralidade de saberes e trajetórias. Que possamos aprender com os erros, escutar as vozes silenciadas e construir, juntos, um futuro em que o acesso ao conhecimento não seja privilégio, mas direito de todos os povos.

Por fim, ratificamos que todos os procedimentos éticos foram devidamente respeitados, com consentimento livre e esclarecidos dos participantes, sigilo das informações e conformidade com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa e a legislação vigente.

Referências

BANIWA, G., L. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296p. Disponível em: . Acesso em: 26 fev. 2021.

- BANIWA, G. L. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296p. Disponível em: . Acesso em: 26 fev. 2021.
- BANIWA, G. J. Entrevista concedida à Maria Aparecida Bergamaschi”. Revista História Hoje, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012. Disponível em: . Acesso em: 26 dez. 2021.
- BANIWA, G. L. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BANIWA, G. L. Indígenas no ensino superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas do Brasil. In: M. Smiljanic, J. Pimenta, S. Baines. (Orgs.). Faces da Indianidade. (p. 187-22). Curitiba: Nexo Design, 2009. Disponível em: . Acesso em: 31 out. 2021.
- BANIWA, G. L. “Indígenas no Ensino Superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil”. In: SMILJANIC, M. I. (org.); PIMENTA, J. (org.); BAINES, S. T. (org.). Faces da Indianidade. UNB. Curitiba-PR. p 187-202, 2009.
- PAESANDRADE, Joana D’Arc Alves. *Estudantes Indígenas da Universidade Federal do Tocantins no Contexto da Pandemia: Desafios e Perspectivas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2022. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5304>
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais, outubro, 2002.

PESCADORES E PESCADORAS TRADICIONAIS DE TOCANTINÓPOLIS (TO) E SUA LUTA PELO TERRITÓRIO

TRADITIONAL FISHERMEN AND FISHERWOMEN OF
TOCANTINÓPOLIS (TO) AND THEIR STRUGGLE FOR TERRITORY

*Reginaldo Soares Fernandes*¹

*Rejane Cleide Medeiros de Almeida*²

*Kênia Gonçalves Costa*³

Introdução

Este artigo é fruto de minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território - PPGCult, da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Concentra-se nos pescadores e pescadoras artesanais, investigando sua organização social, saberes e os desafios enfrentados em Tocantinópolis (TO) e região do médio rio Tocantins. A coleta de relatos durante a pesquisa de campo foi essencial para obter informações sobre os saberes tradicionais e sua relação com o território na comunidade pesqueira local. Os depoimentos autênticos dos pescadores e pescadoras destacam não apenas suas vivências cotidianas, mas também as incertezas relacionadas às perspectivas de sobrevivência e à convivência entre o território pesqueiro e o rio Tocantins, sua principal fonte de sustento.

A pesquisa, desenvolvida junto à comunidade de pescadores e pescadoras artesanais, acompanha sua organização social, saberes e os desafios enfrentados na atividade pesqueira. Utilizando uma

¹ Mestre em Cultura e Territorialidade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território – PPGCULT/UFNT.

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território – PPGCULT/UFNT.

³ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território – PPGCULT/UFNT.

abordagem etnográfica com observação participante e entrevistas semi-estruturadas, o estudo reúne relatos valiosos que testemunham as incertezas e vivências cotidianas desse grupo social. Além de descrever práticas e contextos, a pesquisa busca dar visibilidade e voz a essa população, valorizando os saberes ancestrais transmitidos entre gerações.

Frente às ameaças às formas tradicionais de subsistência, a pesquisa fortalece a identidade do grupo e contribui para a articulação de estratégias de resistência, destacando o potencial transformador dos movimentos sociais nas lutas contra a lógica exclusiva do capital. A batalha pela preservação do território vai além do enfrentamento; é uma expressão de amor e cuidado, entrelaçando esforços individuais em uma teia de esperança.

Quanto à contextualização de Tocantinópolis (TO), é um município, situado no Bico do Papagaio, possui uma história ligada à colonização bandeirante e uma economia sustentada por setores como agricultura, pecuária, pesca e comércio, com destaque para a indústria de beneficiamento do coco babaçu, representada pela Tobasa Bioindustrial⁴.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Tocantinópolis (TO) possui uma área de 1.083,6 km² e uma população estimada em 22.820 habitantes. A base de renda da população local provém da agricultura familiar de subsistência, seja no manejo dos roçados ou na produção de hortaliças, no comércio e na pecuária extensiva. O município encontra-se às margens do rio Tocantins, e as

⁴ Tobasa Bioindustrial de Babaçu S/A é uma empresa brasileira, localizada na cidade de Tocantinópolis-TO, pioneira no desenvolvimento de tecnologias e processos para o extrativismo florestal e o aproveitamento integral do coco de babaçu, a qual gera “economia circular” e “soluções sustentáveis” para diversos setores da indústria. A Companhia contempla em seu parque industrial –com 175.000 m² de área total –a maior fábrica de carvão ativado de coco da América Latina. (Rodrigues et al., 2022)

populações tradicionais que sobrevivem da pesca artesanal têm forte atuação na economia e na produção de alimentos na região.

A organização da classe trabalhadora pesqueira em Tocantinópolis (TO) se dá por meio da Colônia de Pescadores Z-7, fundada em 23 de novembro de 1997. Com a criação da Colônia, os pescadores passaram a se articular em suas comunidades para registrar seus associados e defender seus direitos trabalhistas. A sede própria está localizada na orla do município de Tocantinópolis.

A comunidade pesqueira de Tocantinópolis (TO) é essencialmente artesanal e, em geral, se dedica ao abastecimento de carne de peixe, comercializada nas feiras do município, contribuindo para o fortalecimento da base econômica da cidade. A maioria das pessoas que sobrevivem da pesca artesanal tem origem ou ainda possui vínculo com a agricultura familiar.

Os pescadores e pescadoras artesanais da referida cidade constituem grupos sociais que atribuem um significado complexo ao meio aquático e seus fenômenos complementares, possuindo um repertório de conhecimentos válidos na luta por seus direitos e na articulação do seu território, saberes e desafios inerentes ao trabalho desenvolvido. Essa é uma posição teórico-política que identifica a complexidade dos sistemas sociais e da cognição constituída em colônias pesqueiras que estabelecem seu modo de vida em contato direto com os sistemas ecológicos.

Segundo Gohn (2011, p. 335-336), os movimentos sociais que lutam por seus direitos em torno de desafios podem ser encarados "como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas". Dessa forma, os movimentos sociais, no contexto dos pescadores e pescadoras, recuperam experiências de seus ancestrais e criam uma

memória que, quando retomada, proporciona informações e sentidos às lutas do presente.

Este estudo pretende investigar a comunidade pesqueira tradicional local, valorizando de forma mais detalhada a organização social dos saberes e desafios no território de pesca de Tocantinópolis (TO), buscando fomentar uma discussão sobre um novo olhar em relação aos pescadores e pescadoras artesanais. Os saberes e desafios de experiências dos pescadores e pescadoras de Tocantinópolis (TO) representam uma identidade tradicional, que se manifesta em um patrimônio cultural por meio de memórias, saberes e práticas culturais, bem como estima pelo lugar, território, objetos, paisagens e sincronia com a natureza.

Para identificar os significados das práticas cotidianas desses sujeitos, foram realizadas pesquisas bibliográficas e observações sobre as raízes do conhecimento transmitido de geração em geração. Também foram considerados os desafios apontados pelos pescadores e pescadoras artesanais quanto à produção aquícola no rio. A dinâmica dessas dimensões dos saberes e desafios, analisados a partir da representação social e do trabalho dos pescadores e pescadoras de Tocantinópolis (TO), bem como do conhecimento popular transmitido ao longo do tempo para manter vivo esse modo de vida, permitiu identificar e compreender como e por que são atribuídos significados aos saberes construídos na comunidade local, no entorno do município de Tocantinópolis e na região do médio Tocantins.

Os resultados desta pesquisa permitem argumentar que os sujeitos construíram suas identidades a partir das experiências dos saberes relacionados à pesca, em um contexto desafiador, que propiciou o fortalecimento da categoria por meio da organização social para viabilizar o ordenamento pesqueiro local.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, é essencial dialogar com a comunidade pesqueira e compreender sua realidade. A observação no ambiente habitual, conforme ressaltado por Bogdan e Biklen (1994), é fundamental para a compreensão das ações e o contexto histórico das instituições vinculadas. O diálogo com os pescadores e pescadoras artesanais fornecerá informações valiosas sobre suas experiências e perspectivas na pesca em Tocantinópolis (TO) e região.

Durante o desenvolvimento da pesquisa para este artigo, foram realizadas várias visitas etnográficas à Colônia Z7 entre 2022 e 2023. Nessas incursões, utilizamos técnicas de observação participante, aplicamos questionários e conduzimos entrevistas com pescadores e pescadoras envolvidos na atividade pesqueira em Tocantinópolis (TO). Para garantir a privacidade e o anonimato dos participantes, substituímos todos os nomes mencionados neste artigo. Essas abordagens metodológicas proporcionaram um contato direto com a realidade vivenciada pelos pescadores e pescadoras, permitindo uma compreensão mais aprofundada de suas experiências, perspectivas e desafios enfrentados no contexto da pesca artesanal em Tocantinópolis (TO) e na região do médio Tocantins.

A pesca como subsistência familiar

Segundo a Constituição Federal de 1988, os povos e comunidades tradicionais são grupos que possuem culturas diferentes da cultura predominante na sociedade e se reconhecem como tal. Esses grupos devem se organizar, ocupar e usar territórios e recursos naturais para manter sua cultura, tanto no que diz respeito à organização social quanto à religião, economia e ancestralidade (BRASIL, 1988).

Embora as diversas formas de organização social nas Colônias de Pescadores em questão possua características passíveis de diferentes análises, é importante reconhecer que há casos em que as colônias têm sido influenciadas e cooptadas pelo Estado capitalista. Conforme Moraes (2011) destaca, desde o estabelecimento das colônias de pescadores no início do século XX, os pescadores artesanais estavam sob o controle e a dominação política de órgãos governamentais. No entanto, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve avanços nos direitos sociais e políticos dos pescadores artesanais, e por meio do artigo 8º, as colônias de pescadores foram equiparadas aos sindicatos de trabalhadores rurais, assumindo uma configuração sindical. Esse avanço proporcionou maior representatividade e fortalecimento dessas comunidades no contexto político e social.

O estudo da organização social e do território das populações tradicionais que sobrevivem da pesca artesanal no município de Tocantinópolis (TO) requer a compreensão dos desafios enfrentados diante das transformações socioambientais. Essas populações possuem características marcantes, como o fato de viverem em áreas rurais e serem altamente dependentes dos recursos naturais e seus ciclos.

Eu pratico a pesca artesanal desde quando me entendi de gente. Desde criança. Iniciei acompanhando meu tio. Ele era pescador profissional, hoje falecido. Mas era pescador profissional, vivia da pesca. E eu comecei quando criança ainda, andando com ele no meio da canoa, eu não tinha forças para remar, mas sempre estava ali junto com ele, porque era uma das atividades que nós tinha para nossa sobrevivência no local em que a gente vivia. Eu nasci numa área indígena, aqui próximo a Tocantinópolis (TO), e a nossa sobrevivência era tirada do rio ou da roça, a gente trabalhava de roça. E na hora de fazer algum dinheiro tinha que pescar, para vender o pescado, o peixe, para fazer o dinheiro. (José, pescador, 2022)

O relato de seu José Pescador é muito significativo, pois nos revela a sua trajetória de vida e a relação profunda que ele possui com a pesca artesanal desde a infância. Acompanhando seu tio, um pescador profissional, ele aprendeu desde cedo as técnicas e saberes necessários para a atividade pesqueira. Essa tradição de pesca era essencial para a sobrevivência de sua comunidade, que vivia em uma área indígena próxima a Tocantinópolis (TO). A pesca e a agricultura eram as principais fontes de sustento da comunidade, e seu José Pescador conta como a pesca tinha um papel fundamental na geração de renda para a família. Também nos mostra o forte vínculo que seu José Pescador tinha com o rio e a natureza ao seu redor. A pesca era uma atividade que conectava ele com o ambiente aquático e o ensinava sobre a importância de respeitar e cuidar do rio para garantir sua subsistência. Além disso, a pesca artesanal também é uma herança cultural que ele preserva e repassa para as futuras gerações.

A necessidade de descrever os pescadores e pescadoras artesanais no município de Tocantinópolis (TO), bem como compreender sua cultura e seu modo de vida, sua forma de organização e seus saberes adquiridos direta ou indiretamente pela pesca artesanal, é crucial. No entanto, para a maioria dos pescadores e pescadoras, a pesca não é mais a atividade econômica principal. Segundo Diegues (1983) e Evangelista-Barreto et al. (2014), "atualmente, a pesca artesanal é realizada por pessoas que trabalham sozinhas e/ou usam mão de obra familiar, ou não assalariada" (apud ZACARKIM, OLIVEIRA, DUTRA, 2017, p. 28), tornando-se secundária ou até mesmo esporádica. Nesse contexto, a organização social, os saberes e os desafios no território de pesca são elementos intrínsecos para compreender os sujeitos ativos na pesca artesanal em Tocantinópolis.

Sendo a população pesqueira composta por grupos baseados na agricultura familiar, grande parte da produção pesqueira artesanal destina-se à subsistência familiar e à venda para o mercado local ou feiras da cidade. A pesca artesanal e familiar é referência no fornecimento de proteína animal, como afirma Silva (1988, p.23), a maioria do pescado que chega à mesa provém das atividades dos pescadores e pescadoras artesanais, sejam submetidos ou não a alguma companhia de pesca.

Ainda assim, é importante considerar que a produção em grande escala, de certa forma, desvincula a participação da pesca artesanal. Silva (1988) sugere que esse processo de industrialização da pesca tem um efeito negativo na pesca artesanal, uma vez que há uma maior competição por recursos e uma conseqüente diminuição na disponibilidade de peixes para a pesca artesanal. Além disso, a industrialização tende a criar barreiras para a comercialização dos produtos da pesca artesanal, uma vez que a comercialização em larga escala é geralmente dominada por grandes empresas e intermediários. Por esse modo:

[...] conclui-se que o desenvolvimento capitalista a que hoje assistimos, no Brasil, não exclui o pescador artesanal: ao contrário, submeteu esta categoria sócio-profissional a um tipo de exploração que traz em seu bojo, de um lado, a exploração brutal da força de trabalho e, por outro lado, a manutenção das técnicas artesanais e do modo autônomo da atividade pesqueira desenvolvida ao longo da história do Brasil pelos pescadores. (SILVA, 1988, p. 23)

No contexto social, para compreender como se dá a organização dos pescadores em suas comunidades tradicionais, é necessário considerar os impactos ambientais gerados em seu principal meio de subsistência: o rio Tocantins. Com o aumento de projetos baseados no modelo de produção de energia adotado pelo Brasil, com base nas

hidrelétricas, é possível observar os impactos gerados às comunidades pesqueiras e ribeirinhas, seja no âmbito social, territorial ou no ritmo de produção.

De acordo com Castellucci e Blume (2016), os pescadores artesanais passaram e ainda passam por um processo de desterritorialização e destruição de seus ambientes de memória, trabalho, cultura e organização. Conseqüentemente, as dificuldades enfrentadas por eles refletem o represamento das águas, a especulação imobiliária e os ventos da "modernagem" (Castellucci & Blume, 2013). Nessa lógica de desenvolvimento e destruição ambiental, torna-se evidente que a identidade dos pescadores artesanais, suas histórias, memórias e modos de vida estão ligados ao meio ambiente em que exercem sua profissão.

O rio Tocantins é o principal meio de sobrevivência para a população pesqueira em Tocantinópolis (TO), pois é o maior e o principal rio nas imediações do município. A construção da hidrelétrica de Estreito (MA) afetou todo o ciclo natural e econômico da população pesqueira local em Tocantinópolis (TO), assim como em outros municípios afetados. Neste estudo, são observados os impactos gerados no cotidiano da população pesqueira de Tocantinópolis, servindo como base documental para tratar de problemas comuns aos afetados pelas barragens. As alterações na vida dos pescadores, pescadoras e ribeirinhos, bem como no ecossistema do rio Tocantins e afluentes, resultaram dos grandes projetos, incluindo barragens e outras agressões ambientais. Essas mudanças impactaram significativamente as relações socioeconômicas dos pescadores artesanais de Tocantinópolis (TO) e região.

Os desafios e as fraturas no território tradicional da pesca

Tocantinópolis (TO) é uma cidade com raízes indígenas e possui uma vasta área com rios e ribeirões. Nesse ambiente, podemos observar os traços culturais e narrativas que foram herdadas dos povos indígenas locais⁵. Além disso, a organização social, as narrativas e as tradições da população pesqueira local têm como raízes o conhecimento passado de geração em geração, inseridos na dinâmica das experiências com o meio ambiente e no ciclo das águas. A oralidade na transmissão desse conhecimento é uma característica importante na definição das relações entre a comunidade pesqueira local.

Segundo Ricoeur (1994, p. 205), “a questão é, então, se a reconquista dos traços configurantes da narrativa justifica a esperança de que a compreensão narrativa aqui dirá valor de explicação”. Além dos costumes e narrativas, o conceito de território para as populações tradicionais consiste em algo que envolve o campo dos sentidos e da sensibilidade humana, moldados pela "natureza" ou pela "paisagem" ao seu redor. Essa visão sobrevaloriza e praticamente naturaliza uma ligação afetiva e emocional do homem com seu espaço (HAESBAERT, 2006, p. 118).

O estudo das relações sociais, saberes e desafios das populações tradicionais pesqueiras é uma tarefa necessária frente à sempre conflituosa pós-modernidade. Os costumes, saberes e como os povos tradicionais produzem seus alimentos, em sua maioria, de perfil artesanal, nem sempre estão em harmonia com o modo de produção acelerado do capital, com grande influência na produção em larga escala

⁵ Giralдин (2000) descreve que o território dos Apinajé fica entre os rios Araguaia e Tocantins, na região chamada "Bico do Papagaio" no Estado do Tocantins. As aldeias Apinajé podem ser acessadas a partir de Tocantinópolis (TO) pelas rodovias BR-230 (Transamazônica) e TO-126. Na parte leste do território, a margem esquerda do rio Tocantins e seus afluentes delimitam a área.

industrial para o consumo em massa. É importante compreender o tempo e a prática pesqueira artesanal para entender os desafios enfrentados por essas comunidades.

O modelo econômico e de produção de energia no Brasil, na implantação das hidrelétricas, impacta diretamente sobre o ciclo de costumes e saberes obtidos na comunidade. Para os pescadores e pescadoras artesanais, o território e a sua segurança alimentar são afetados pela mudança de paisagem e pela alteração das rotinas tradicionais da pesca artesanal. Conforme Rocha (2016) ressalta, o Estado brasileiro tem direcionado seus esforços para a criação de espaços favoráveis a empresas transnacionais estatais e privadas, visando a competição no cenário tecnológico global. Entretanto, essa busca por crescimento econômico tem negligenciado a preservação dos recursos naturais e da biodiversidade humana.

O foco na implantação de soluções de geração de energia (figura 01) tem resultado em uma ocupação agressiva de territórios, com impactos ambientais e sociais graves e irreparáveis. As populações tradicionais são as mais afetadas por esse modelo de desenvolvimento, com um expressivo aumento do êxodo rural e, em muitos casos, são iludidas por indenizações insuficientes, o que contribui para o crescimento das periferias urbanas. Essa realidade evidencia a necessidade urgente de repensar o modelo de desenvolvimento adotado, priorizando a preservação ambiental e o respeito aos direitos e modos de vida das comunidades tradicionais.

Figura 01 - Abrangência das UHE's Estreito e Tucuruí



Fonte: Org. Cart. Silva, Martinha (2023)

Devido à construção de barragens, a sobrevivência e reprodução de diversas espécies de peixes têm sido negativamente afetadas. Conforme o relato de Seu José pescador, desde a instalação da Hidrelétrica de

Tucuruí em 1984, no estado do Pará, já era perceptível uma diminuição na oferta e variedade de espécies de peixes. Essa interferência resultou na redução ou até mesmo no desaparecimento de algumas espécies, enquanto outras surgiram em seu lugar.:

Porque quando eu falo de barragem, eu não vou dizer que foi só a barragem da UHE de Estreito que nos prejudicou. Tivemos também a barragem de Tucuruí, que foi um grande problema na nossa vida. Como eu acabei de falar que o nosso rio é um rio de peixe migratório, essa barragem lá, há mais tempos, também nos trouxe prejuízos. Porque diminuiu a nossa produção. (José, pescador, 2022)

O relato de seu José ressalta a sua preocupação em relação aos prejuízos causados pelas barragens em sua região. Ele menciona a barragem da UHE de Estreito e a barragem de Tucuruí como fontes de problemas para a comunidade, afetando a produção de peixes no rio, conhecido por ser um rio de peixe migratório. A construção das barragens na bacia do rio Tocantins resultou em uma diminuição na oferta de peixes e impactou negativamente a produção pesqueira da comunidade, causando preocupação e problemas econômicos para os moradores locais. O relato destaca como a intervenção humana no meio ambiente pode ter efeitos significativos na subsistência e na vida das comunidades que dependem dos recursos naturais do rio para sua sobrevivência.

Enquanto produtores de alimentos, os pescadores e pescadoras possuem uma relação de troca sustentável com a natureza, que não se assemelham às propostas das barragens, limitadoras, por sua natureza, do ritmo natural das águas. A prática da pesca artesanal é realizada em um ambiente coletivo ou solitário, onde se observa o ritmo das águas, os sons da natureza e as estações climáticas do ano. Todos esses elementos constituem saberes adquiridos pelo convívio com o meio

ambiente, não correspondentes com os impactos dos grandes projetos. São experiências e aprendizados adquiridos por meio da prática e dos ensinamentos no âmbito familiar, de tradição pesqueira. Essa característica peculiar dos pescadores e pescadoras os diferencia de outros trabalhadores que não vivem da pesca. Assim:

O tempo natural, expresso na mesa artesanal, não está dissolvido no tempo mercantil e industrial capitalista, embora com este se articule ou ele se subordine. Neste sentido, o tempo do pescador, no ritmo do pescador, no ritmo diário, se apresenta como dissonante da ordem fabril porque contempla liberdade ausente. Liberdade real e ilusória. (CUNHA, 2001, p. 109)

Os pescadores e pescadoras artesanais "possuem valores próprios e desenvolvem técnicas que garantem a sustentabilidade de suas famílias e dos estoques pesqueiros" (MPP, 2012, p. 4). Fazer parte da pesca artesanal é estabelecer uma relação de pertencimento com o mar, uma conexão íntima com esse recurso ecológico (RAMALHO, 2004, p. 62).

A pesca e a agricultura familiar são consideradas atividades econômicas importantes para a subsistência dos pescadores, fornecendo alimentos provenientes da terra e dos rios. Nesse sentido, a relação entre o meio ambiente e o trabalho constitui um espaço bem definido. Assim como as demais comunidades tradicionais, possuem vínculos sociais, simbólicos e rituais, que os diversos grupos sociais diferenciados mantêm com seus respectivos ambientes ou comunidades.

como os saberes ambientais, ideologias e identidades - coletivamente criados e historicamente situados - que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território. A cosmografia de um grupo inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantém com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele. (LITTLE, 2002, p. 254).

Em consequência disso, os saberes adquiridos são frutos das experiências e da construção dos costumes e tradições geradas através das gerações, repassadas pelos mais velhos da comunidade. Este processo de aprendizado baseia-se na valorização do sistema de conhecimento ambiental dos pescadores, suas respectivas formas de trabalho e formas de uso do meio ambiente, relacionadas com a realidade socioeconômica em que convivem. Neste entendimento:

[...] perspectiva de aprendizagem como sendo um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais, como em algumas abordagens simplificadoras na atualidade. Certamente que em alguns casos há a incorporação ou a necessidade de desenvolver alguma habilidade ou grau de "instrumentalidade técnica", não como principal objetivo e nem o fim último do processo. (GOHN, 2014, p. 39).

Para a comunidade pesqueira de Tocantinópolis (TO), os locais utilizados para o desenvolvimento de suas atividades laborais tornam-se uma extensão de suas vidas. Não se trata apenas de simples fragmentos de terra e água, mas sim de ambientes conhecidos, nomeados e respeitados.

“É no oceano, ou no mar, que os pescadores se lançam todos os dias para pescar e conviver num certo tempo e espaço, e a terra é o substrato, o território de convivência social, cultural e afetiva, passando a significar a ampliação da vida de relações entre eles” (SILVA, 2010, p. 59).

Neste sentido, segundo Freire (1987), "será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política" (p. 49). Os saberes adquiridos pelos pescadores são fatores considerados essenciais para a continuidade da atividade da pesca artesanal, constituindo em saberes que:

trazem consigo a compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 1997, p. 44)

O conhecimento dos pescadores mais velhos é valorizado como um recurso educacional, uma vez que os mais jovens na comunidade pesqueira reconhecem a importância desse conhecimento e experiência para a sua própria formação. Como afirma Diegues (1983), "o 'conhecer' do velho pescador se traduz pela sabedoria, algo distinto do saber-fazer" (p. 195). Na troca de experiências entre os pescadores, há reciprocidade e solidariedade, elementos que são considerados responsáveis pelo sucesso e riqueza na pesca realizada em companhia e em sociedades (Diegues, 1983, p. 196).

O território como o ambiente educador e de resistência

As comunidades tradicionais da pesca artesanal possuem uma relação íntima com o meio ambiente e a ecologia das águas, o que as caracteriza por sua dinâmica própria e desenvolvimento de tradições e saberes únicos. Esses conhecimentos são transmitidos de geração em geração, por meio do modo de vida dos pescadores, baseado na prática e observação empírica dos ciclos naturais, como o movimento dos cardumes, os ritmos das águas, as fases da lua, locais de reprodução, entre outros. Assim, podemos entender o território das comunidades pesqueiras tradicionais como um território da tradição, definido pela prática tradicional. No entanto, é importante destacar que essa definição não é conservadora, mas sim reflexo de uma cultura viva e em constante evolução. Por esse modo:

Expandir conceitualmente a ideia de território e libertá-la de seu ranço ideológico e conservador é, com efeito, uma tarefa que, do ponto de vista do autor do presente escrito, encontra em uma releitura da problemática do "desenvolvimento" uma aplicadas mais meritórias. Tentar-se-á fazer isto a seguir, esboçando-se uma concepção bastante alternativa de desenvolvimento onde a questão de uma *territorialidade autônoma* assume importância capital. Com isto estar-se-á, ao transcender e criticar o economicismo da já há muitos anos decadente. Economia do Desenvolvimento, de modo pertinente realçando as dimensões política e espacial do projeto/processo de desenvolvimento. (SOUZA, 2000, p. 101)

As narrativas dos pescadores e pescadoras refletem seu conhecimento, seu território e as memórias de pertencimento à atividade pesqueira, destacando a coleta do pescado e a alegria da produção em tempos passados de sucesso e abundância. O pescador Luís Antônio compartilha suas recordações sobre a grandiosidade e a importância dessas experiências vividas em épocas favoráveis para a pesca:

O ensinamento, meu amigo, a gente não tem nem quase resposta, porque não tem. Não teve isso. O ensinamento foi só mesmo de nós. Naquela época tinha peixe, que você escolhia os peixes pra pegar. Hoje não, acabou os peixes do Rio Tocantins, mas naquela época tinha peixe demais. (Luís Antônio, pescador, 2023)

O relato do seu Luís Antônio traz uma reflexão sobre a mudança ao longo do tempo nas condições da atividade pesqueira e na abundância de peixes no Rio Tocantins. O ensinamento mencionado indica que a sabedoria e os conhecimentos adquiridos pelas gerações anteriores foram fundamentais para a pesca bem-sucedida no passado. Contudo, o interlocutor ressalta que atualmente essa realidade mudou, e a disponibilidade de peixes diminuiu significativamente. Esse comentário revela a importância de preservar e valorizar os saberes tradicionais dos pescadores, bem como a necessidade de buscar práticas sustentáveis de

pesca e a conservação dos recursos naturais para garantir o futuro das comunidades pesqueiras.

Como consequência do relacionamento da comunidade pesqueira com o ciclo das águas e as diversas espécies de peixes, ocorre a formação da identidade e dos saberes tradicionais ligados ao território ao seu redor. Nessa perspectiva, o território é o espaço onde se acumulam e compartilham conhecimentos e práticas da pesca, ou seja, é por excelência o ambiente onde se produzem e reproduzem as ações e os sujeitos desse território. Na comunidade pesqueira, há predominância do modo de vida voltado para a pesca, com liderança exercida, geralmente, pelos pescadores mais idosos, que possuem confiança e respeito na comunidade. As decisões tomadas, em geral, possuem autoridade para influenciar a delegação e o cumprimento de tarefas na cadeia produtiva e nas atividades de pesca.

Maldonado (1994) salienta que é essencial compreender o território pesqueiro a partir das relações específicas que constituem os pescadores artesanais. Percebe-se que o território ganha, além da delimitação de uso por parte dos pescadores, o sentido de compreensão, de convívio e de integração à vida deles. Além disso, Saquet (2013) consolida que "a natureza está presente na construção histórica do território e da identidade, como patrimônio de cada lugar e que, por isso, precisa ser gerida com vistas ao desenvolvimento territorial sustentável".

Na verdade o território pesqueiro é o espaço fundamental para que as comunidades tradicionais pesqueiras possam continuar a existir enquanto grupo social diferenciado, para que as futuras gerações possam exercer a pesca e continuar a transmitir seus conhecimentos tradicionais sobre as mães, os rios, os astros, os diversos pescados, enfim sobre a vida dos pescadores. Para que os conhecimentos tradicionais dos pescadores e pescadoras sejam preservados (MPP, 2013, p.19)

Da mesma forma, para além do viés de produção, toda a cultura, os meios de conhecimento e as conexões de identificação e pertencimento que envolvem os pescadores e pescadoras artesanais de Tocantinópolis (TO) com sua atividade laboral são relevantes. Existe toda uma mística e um respeito que envolvem o acesso dos pescadores e pescadoras aos espaços de captura. Na comunidade pesqueira, consolidada por meio da Colônia de Pescadores Z-7, existem inúmeros espaços criados e preservados, que representam a história de sua formação e as formações dos territórios pesqueiros. São conhecimentos, músicas, danças, crenças e outras características que compõem "o ser pescador artesanal" que são passados de geração em geração, a fim de manter vivo o modo de vida.

Para corroborar essa visão, Hall (2016) afirma que, em uma cultura, é necessário considerar unidades maiores de análise, como narrativas, afirmações, grupos de imagens e discursos completos com variedades de textos sobre um assunto, com notória autoridade nas áreas de conhecimento relacionadas ao tema.

As mudanças decorrentes dos grandes projetos e do modelo de desenvolvimento adotado pelo Brasil afetam significativamente as populações tradicionais. As hidrelétricas, baseadas em barragens, constituem o modelo hegemônico de produção de energia. Nesse cenário:

o fortalecimento da ideologia neoliberal e a incorporação à economia mundial de grupos antes afastados dela (ou, como indicado antes, re-inseridos nela depois de uma época de afastamento) agravaram ainda mais as pressões sobre os diversos territórios dos povos tradicionais, particularmente no que se refere ao acesso e à utilização de seus recursos naturais. (HAESBAERT, 2006, p. 267)

No que se refere ao saber-fazer do trabalho dos pescadores e pescadoras artesanais de Tocantinópolis, é possível perceber que estes são sujeitos sociais e políticos, dotados de peculiaridades e singularidades que correspondem à sua atividade laboral, modo de vida e organização coletiva. Apesar dos desafios e entraves que enfrentam na perpetuação de sua atividade laboral tradicional, os pescadores e pescadoras buscam constantemente criar mecanismos que lhes permitam reafirmar a importância da pesca artesanal e a transmissão de conhecimentos de geração em geração.

Para estudar e dialogar com as comunidades pesqueiras, é essencial compreender que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas em seu ambiente habitual de ocorrência. Conforme Bogdan et Biklen (1994, p. 48), "os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem". Isso significa que para compreender a realidade das comunidades pesqueiras, é necessário compreender a história e o contexto social em que estão inseridas.

Considerações finais

O presente trabalho nos permitiu compreender que os pescadores e pescadoras artesanais de Tocantinópolis (TO) construíram suas identidades a partir da experiência, primeiro na origem, enquanto pequenos agricultores e posseiros na região do Bico do Papagaio, para depois a atividade com a pesca, transmitida ao longo dos tempos, dentro de práticas desafiadoras. Esse conhecimento possibilitou a construção do território da comunidade pesqueira de Tocantinópolis (TO) e a região do médio Tocantins, cenário de vivências e partilhas que atestaram suas relações com o meio em que vivem e propiciaram a consolidação da

categoria por meio da organização social para viabilização do ordenamento pesqueiro local.

Observa-se a importância dos saberes acumulados pela Colônia de Pescadores Z-7 e a comunidade pesqueira tradicional ao longo dos anos. Ao analisar o modo de vida, os saberes e tradições dos pescadores e pescadoras, é possível perceber um conhecimento marcado pela prática e observação dos ciclos da natureza. Os pescadores e pescadoras herdaram das gerações anteriores saberes que não reconheciam como atores perpetuadores de conhecimentos locais.

Os saberes dos pescadores e pescadoras, bem como suas identidades e tradições, são transmitidos pelo modo de vida, a cada geração. A construção do saber é delineada pelos laços culturais, políticos e ambientais da comunidade ribeirinha. Esses saberes são ofícios herdados de seus antepassados, e a transmissão desses saberes, atitudes e valores das tradições é construída por meio de suas práticas e manifestações dentro de sua territorialidade.

Além disso, é importante destacar que a questão de gênero e raça também tem relevância na realidade dos pescadores e pescadoras artesanais. Mulheres e homens pescadores enfrentam desafios específicos em relação ao acesso a recursos e ao reconhecimento de sua atividade como profissão. Pescadores e pescadoras negras, muitas vezes, enfrentam ainda mais obstáculos e exclusão no mercado pesqueiro. Portanto, é fundamental que essas questões sejam consideradas em estudos e ações que visem o desenvolvimento sustentável e a promoção da justiça social nas comunidades pesqueiras.

O conhecimento pesqueiro é um conjunto de saberes relacionados à pesca, como os tipos de pescaria, os períodos mais propícios para a atividade, os tipos de peixes e as técnicas utilizadas para capturá-los. Na Colônia de Pescadores Z-7 em Tocantinópolis (TO), os pescadores e

pescadoras artesanais constroem seu saber pesqueiro a partir da vivência e convivência no ambiente do Rio Tocantins, além da sua organização social. A preservação do rio é fundamental para garantir a identidade e a sobrevivência dessa comunidade, que utiliza o território como espaço de trabalho, convivência coletiva e resistência.

Ao analisar o território de pesca como ambiente ecológico e educador, observa-se que ele é fundamental para a construção da identidade dos pescadores artesanais. Santos (2001, p. 96) afirma que "o território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence". Para esses pescadores, o território vai além do ambiente de trabalho e sobrevivência, sendo também um espaço de aprendizado, onde são transmitidas as tradições culturais, os saberes e as representações produzidas pelas práticas cotidianas e pela memória social.

Assim, a organização social dos pescadores artesanais não se limita à conservação do conhecimento pesqueiro, mas também inclui a preservação do ambiente e a luta por seus direitos enquanto comunidade pesqueira tradicional. É importante destacar que a temática de gênero e raça também é relevante nesse contexto, pois esses fatores podem influenciar a forma como os pescadores e pescadoras são afetados por políticas públicas e por impactos ambientais. Portanto, é necessário considerar a interseccionalidade dessas questões na pesquisa e no trabalho de campo.

No contexto dos pescadores artesanais às margens do Rio Tocantins, em Tocantinópolis (TO), o território pesqueiro possui um significado que vai além da dimensão econômica, sendo fundamental para o modo de vida e identidade da comunidade pesqueira. O afeto de pertencimento ao território está intimamente relacionado à

manutenção da territorialidade e à preservação da memória coletiva, bem como ao uso social comum.

Segundo Souza (2000, p. 84), o território é um ambiente concreto composto por aspectos naturais e sociais construídos, que é apropriado e ocupado por um grupo social. Nesse sentido, a ocupação do território pesqueiro é vista como uma relação educadora e ecológica, gerando raízes e identidade tradicional que se manifestam no patrimônio cultural, nas memórias, saberes e práticas culturais da comunidade.

Além disso, é importante destacar que os pescadores e pescadoras artesanais têm uma relação intrínseca com o meio ambiente e os recursos naturais, sendo dependentes dos ciclos das águas e das espécies aquáticas para a realização de suas atividades. Dessa forma, a preservação do território pesqueiro não é apenas uma questão cultural e social, mas também ambiental, garantindo a sustentabilidade da pesca e a conservação dos ecossistemas aquáticos.

Assim, compreender o valor do território pesqueiro para os pescadores e pescadoras artesanais é essencial para a promoção de políticas públicas que respeitem os direitos dessas comunidades, garantindo a preservação de suas tradições, saberes e modo de vida, bem como a proteção dos recursos naturais e da biodiversidade.

Agradecimentos

Agradeço a todos que tornaram este trabalho possível. Em especial, à comunidade pesqueira tradicional de Tocantinópolis (TO) e região, à Colônia de Pescadores Z-7, ao PPGCult da Universidade Federal do Norte do Tocantins e à minha (omitidos para avaliação).

Referências

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CASTELLUCCI JUNIOR, Wellington. **Pescadores da modernagem: experiências e trajetórias nos diversos tempos da vila de Tairú – Itaparica (1960-1990)**. Revista História Oral, v. 16, n. 2, p. (27-53), jul./dez. 2013.
- _____. As populações litorâneas e ribeirinhas na História do Brasil: disciplina, resistência e exclusão na contemporaneidade. In: CASTELLUCCI JUNIOR, Wellington; BLUME, Luiz Henrique dos Santos (orgs.). **Populações litorâneas e ribeirinhas na América Latina**. Salvador: EDUNEB, 2016, p. (31-66).
- CUNHA, Lúcia Helena de Oliveira. 1988. **Tempo Natural e Tempo Mercantil na pesca artesanal**. In: ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS O MAR NO BRASIL. 2., São Paulo. Anais. São Paulo: IOUSP/F,FORD, UICN.
- DIEGUES, Antônio Carlos Santana. **Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar**. São Paulo: Ática, 1983.
- EVANGELISTA - BARRETO, Norma Suely; DALTRO, Ana Cleusa Santana; SILVA, Irana Paim; BERNARDES, Fernanda de Sousa. Indicadores socioeconômicos e percepção ambiental de pescadores em São Francisco do Conde, Bahia. **Boletim do Instituto de Pesca**, v. 40, p. (459 - 470). 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da esperança**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais na Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.
- _____. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos**. Disponível em:<https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf> Acesso em 22 fev. 2019.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Ed. PUC-Rio: Apicuri. Rio de Janeiro, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010, Área territorial brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/tocantinopolis.html>>. Acesso em: 14 nov 2021

_____. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2020**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/tocantinopolis.html>>. Acesso em: 14 nov 2021.

_____. **Biblioteca, Catálogo, Tocantinópolis-TO**. 2021. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=33931&view=detalhes>>. Acesso em: 20 nov 2021.

_____. **Censo 2010, Tocantinópolis-TO, Amostra - Trabalho**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/tocantinopolis/pesquisa/23/22957>>. Acesso em: 20 nov 2021.

_____. **Censo Populacional, 2000 e 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 nov 2021.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade**. Série Antropologia, n. 322. Brasília: Departamento de Antropologia, 2002.

MALDONADO, Simone Carneiro. **Mestre e Mares: espaço e indivisão na pesca marítima**. São Paulo: Annablume, 2ª ed. 1994.

MORAES, Sérgio Cardoso. **Colônias de pescadores e a luta pela cidadania**. Disponível em: <http://www.universidadenova.ufba.br/twiki/pub/MarSol/ItemAcervo14/Col%F4nias_de_Pescadores_e_Luta_Cidadania.rtf> Acesso em: 05 fev 2019.

MOVIMENTOS DOS PESCADORES E PESCADORAS ARTESANAIS - MPP. Campanha Nacional pela Regularização do Território das Comunidades Tradicionais Pesqueiras. **Folder de Divulgação**. MPP. Pernambuco, 2012.

_____. **Cartilha - Projeto de Lei de Iniciativa Popular Sobre o Território Pesqueiro.** MPP, 2013.

OLIVEIRA, Nilton Marques; CRESTANI, Leandro de Araújo; STRASSBURG, Udo. Conflitos Agrários no Bico do Papagaio, Tocantins. **Revista Interfaces em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade.** v 8, n. 2, p. (195 - 222), 2014.

RAMALHO, Cristiano Wellington Norberto. O mundo das águas e seus laços de pertencimento. In: **Raízes.** Campina Grande. Vol. 23, N^os 01 e 02. Pags 62/72. Jan-dez, 2004.

RICOUER, Paul. – **História e Narrativa. In: Tempo e narrativa** (Tomo I). Campinas: Papirus, 1994.

ROCHA, Judite da. **Usina Hidrelétrica de Estreito e desterritorialização: impactos sobre a saúde e resistência das famílias atingidas.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz. 2016.

RODRIGUES, Adão Emanuel Silva; SILVA, Amanda Gissele de Sousa; SILVA, Paulo Hernandes Gonçalves da. **O arranjo produtivo local do coco babaçu no Tocantins: breves perspectivas conceituais.** Revista Philologus, Rio de Janeiro, v. 28, n. 84, p. 889, setembro de 2022.

SANTOS, Milton. O Território do Dinheiro e da Fragmentação. In: _____. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal.** 6 ed. Rio de Janeiro. Record, 2001, p. (79 - 116).

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e Concepções de Território.** 3 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

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

SILVA, Luiz Geraldo da. 1988. **Os Pescadores na História do Brasil:** Volume I, Colônia e Império. Comissão Pastoral da Pesca. Recife PE.

SOARES, Zaré Augusto Brum. **Agricultura familiar, movimentos sociais e desenvolvimento rural na região do Bico do Papagaio - Tocantins:** um estudo sobre

a relação entre sociedade civil e desenvolvimento. 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento Sociedade e Agricultura. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O Território: Sobre Espaço e Poder, Autonomia e Desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; COSTA, Paulo César da; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. 2º ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000. p. (77 - 114).

ZACARKIM, Carlos Eduardo; OLIVEIRA, Luciano Caetano; DUTRA, Fabrício Martins. Perfil dos Pescadores da Foz do Rio Araguaia, Brasil. **Revista Eletrônica de Extensão. Extensio UFSC**. Florianópolis, v. 14, n. 25, p. (27 - 44), 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2017v14n25p27/34286>>. Acesso em: 20 nov 2021.

AGROVILA CHAPERÓ E A RESSIGNIFICAÇÃO NOCIVA

AGROVILA CHAPERÓ AND THE HARMFUL RESIGNIFICATION

*Carlos Alberto Sarmiento do Nascimento*¹

*Diná Andrade Lima Ramos*²

*Lucimar Ferraz de Andrade Macedo*³

*João Eduardo Branco de Melo*⁴

1 Introdução

Este capítulo visa apresentar as mudanças socioespaciais ocorridas na Agrovila Chaperó, localizada nos municípios de Itaguaí e Seropédica, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. O território é composto atualmente pelas Glebas A, B e C, bairros Parque Primavera e Santa Rosa, e está inserido no macroterritório da Baía da Ilha Grande (BIG), também conhecido como subterritório III do Território Identitário de Itaguaí (TIdI).

Inicialmente, é válido ressaltar que a compreensão do conceito de território aqui apresentada destaca a importância da identidade e da construção cultural como resultado de práticas sociais e históricas específicas. Nesse sentido, a análise das mudanças socioespaciais na

¹ Sociólogo, Doutor em políticas públicas – PPGCTIA/UFRRJ, Mestre em Desenvolvimento territorial – PPGDT/UFRRJ, especialista em Administração Pública – UFF, vice-coordenador LCIDS. e-mail: casn.sarmiento@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5555668864270412>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8893-2010>

² Economista (UFRRJ), Doutora em políticas públicas – PPGCTIA/UFRRJ, Mestre em Estudos Populacionais (ENCE)/IBGE, Professora Adjunta da UFRRJ, coordenadora LCIDS, Lattes: <https://orcid.org/0000-0002-1128-2512>.

³ Assistente Social, Doutora em políticas públicas – PPGCTIA/UFRRJ, Mestra em Desenvolvimento territorial – PPGDT/UFRRJ, pesquisadora LCIDS, LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2936893561013851>

⁴ Bacharel em Direito pela Universidade do Planalto Catarinense. Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e Doutorando em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: joaoeduardo1@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9083356020045535> orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8047-3291>

Agrovila Chaperó busca entender como as relações sociais e espaciais se estabelecem e se transformam ao longo do tempo, moldando a dinâmica cultural e identitária da comunidade local. Ao explorar essas transformações, é possível avaliar como as mudanças socioespaciais afetam a qualidade de vida e a dinâmica cultural da comunidade, bem como entender melhor a construção da identidade territorial e suas implicações para o desenvolvimento local. Dessa forma, este capítulo pretende contribuir para uma compreensão mais profunda da Agrovila Chaperó e de suas especificidades territoriais e culturais.

Logo, compreendem-se os conceitos de territórios e de comunidades tradicionais enquanto elementos indissociáveis, por serem (ambos os conceitos), espaços com traços característicos que identificam o indivíduo e o coletivo na concretização da valorização das atividades humanas no espaço. Nesse âmbito, as dimensões simbólicas caminham concomitantemente com a própria existência do homem no território, resultado de uma dinâmica social, na qual o hábito só se aplica em um campo que sustente sua existência. (Bourdieu, 2002).

Este capítulo também compreende sobre as ações que influenciam e compõem a materialização do espaço, não necessariamente delimitado, composto a partir do somatório de imaterialidades humanas, relações de poder, bases econômicas, dimensões simbólicas, relações sociais e identidade (Haesbaert, 2012). Para além dos seus limites geográficos, impulsionando as práticas de suas historicidades, ambiente, economia, política, atores locais, e todos os demais somatórios de práticas que compõem o espaço. Desta forma, este capítulo entende o território como um exercício da cidadania, somando-se suas sensações de pertencimento (Tilly, 1996). Nesse âmbito, os atores locais acabam se “construindo histórica e socialmente, no qual a eficiência das atividades econômicas é intensamente

condicionada pelos laços de proximidade e pelo fato de pertencer a esse espaço” (Sabourin, 2002, p. 23). Sendo único em sua composição social, histórica e cultural.

O conceito de comunidades tradicionais é alicerçado nas diretrizes estabelecidas pelo Decreto Nacional nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). Principalmente no que se refere às organizações sociais relacionadas às práticas e condicionantes sócio-históricas de seus territórios, utilização consciente dos recursos naturais como medida fundamental de sobrevivência e promoção das gerações futuras.

Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, art 3º, § 1º).

Os agricultores familiares são coletivos tradicionais, que exercem suas atividades relacionadas diretamente às práticas de “plantio, criação, caça, pesca, extrativismo, artesanato – está associada a relações de parentesco e compadrio e são baseadas em relações de trocas e solidariedade entre famílias, grupos locais e comunidades” (MPMG, 2012, p. 13-14). Características em consonância com as instâncias valorizadoras de aspectos ímpares do local, como: etnia, gênero, religiosidade, idade, ancestralidade, orientação sexual, atividades laborais, entre outros. Coletivos com particularidades dinâmicas, que se transformam ao longo do tempo, e que têm o direito de expressar sua cidadania e preservar sua identidade comunitária. Segundo Bonnal e Maluf (2010), a importância da agricultura familiar dar-se-á, principalmente por meio de quatro

funções: (i) reprodução socioeconômica das famílias; (ii) promoção da segurança alimentar da sociedade e das próprias famílias rurais; (iii) manutenção do tecido social e cultural; e (iv) preservação dos recursos naturais e da paisagem rural.

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

Dessa forma, as múltiplas funções exercidas pelos agricultores familiares contribuem para a formação de uma identidade singular no meio rural, que pode ser compreendida por meio das diversas camadas da estrutura social que esses indivíduos experimentam, considerando o desenvolvimento de suas territorialidades e ruralidades, que vão além de suas atividades econômicas. Logo, este capítulo se fundamenta na análise da Agrovila Chaperó como um território rural distinto, onde as comunidades de agricultores familiares são vistas como coletivos tradicionais que dão origem a uma territorialidade única nesse espaço.

A apreciação sobre o conceito teórico da agricultura familiar e das comunidades tradicionais, constituídas neste capítulo, são alicerçadas a partir da Lei Nacional nº 11.326, de 24 de julho de 2006, normativa que estabelece as diretrizes para a criação da Política Nacional de

Agricultura Familiar e Empreendimento Rurais Familiares, em específico o artigo 3º, incisos I, II, III e IV, da referida lei. Logo, os agricultores familiares são caracterizados por desenvolver atividades no meio rural, atendendo a critérios específicos, como possuir área não superior a quatro módulos fiscais e utilizar predominantemente mão de obra familiar. Essa identidade se expressa em várias dimensões da vida social, especialmente na construção de relações com o território e a ruralidade, transcendendo a esfera econômica. Eles representam a ação prática de pluriatividades em seu cotidiano, onde a vida social e produtiva se entrelaça de forma única (Fleck et al., 2019).

Assim sendo, é possível afirmar que agricultores familiares são, de fato e de direito, comunidades tradicionais que merecem seu reconhecimento legal no território brasileiro, à medida que estes atores constroem os tecidos sociais do “espaço rural adquire um novo papel perante a sociedade, pois seus atores sociais deixam de ser apenas fornecedores de produtos primários, sendo valorizado o caráter multifuncional da produção econômica associada com a inclusão social” (MMA, 2003, p. 4). O papel significativo e singular da agricultura familiar se destaca por uma série de questões importantes, incluindo a manutenção do tecido social, a apropriação e expansão das atividades socioeconômicas dessas famílias, a preservação da paisagem e dos recursos naturais, e, não menos importante, a promoção da segurança alimentar. Essas dimensões reforçam a relevância da agricultura familiar para o desenvolvimento sustentável e para a qualidade de vida das comunidades rurais (Bonnal, Maluf; 2010).

Portanto, este capítulo visa descrever as transformações estruturais em um território originalmente rural, que tem passado por processos de ressignificação do espaço natural. Essas mudanças vêm erodindo as características locais devido à gentrificação, violências

sutis, atividades de mineração e impactos ambientais recorrentes, conforme será detalhado adiante.

2 Metodologia

Este capítulo utilizou-se da etnografia como método de pesquisa (Sabirón; Arraiz, 2005), instrumento que possibilita “observar aspectos, elementos e fatores que permitem caracterizar com maior detalhamento grupo de pessoas que convivem numa mesma região, abstraindo aspectos específicos de uma complexidade social” (Radomsky; Conterato; Schneider, 2015, p. 37), que tem como procedimento a valorização das interações humanas (Moreira; Caleffe, 2006). A metodologia aplicada foi a qualitativa, na qual buscou-se estabelecer uma relação direta com as expressões sociais, culturais, políticas e ambientais do território. Essa abordagem requer uma análise ampla e não fragmentada por parte do pesquisador, considerando a complexidade e interconexão dos fenômenos estudados (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998), onde se prezou pela essência e abrangência das tradições humanas, suas identidades e seu conhecimento empírico.

A etnografia possibilita observar aspectos, elementos e fatores que permitem caracterizar com maior detalhamento grupo de pessoas que convivem numa mesma região, abstraindo aspectos específicos de uma complexidade social por vezes ofuscados pelo olhar atento ao contexto material ou despreparado para identificar elementos subjetivos de um modo de vida peculiar. [...] por exemplo dos laços de afetividade e solidariedade, valores, signos e crenças que possibilitam subsídios para além da análise descritiva, permitindo entre outros, ensaios interpretativos sobre comportamento social (Radomsky; Conterato; Sshneider, 2015, p. 37).

Também ocorreram observações participantes, em dois momentos distintos e complementares; o primeiro, entre os anos de 2020 e 2021. e

o segundo, durante o segundo semestre do ano de 2024. Esse espaçamento temporal teve como finalidade observar, em dois períodos, de diferentes mudanças espaciais do ambiente analisado. Bem como ocorreram introduções de dados complementares bibliográficos e legais do capítulo ao longo do primeiro semestre do ano de 2025, que por fim, tiveram como intuito proporcionar o “diálogo inteligente e crítico com a realidade e que o objeto é sempre também um objeto-sujeito” (Demo, 2001, p. 10). Cabe a ressalva, que não ocorreram entrevistas com atores locais, tampouco interações diretas entre sujeito-objeto, entretanto, mantendo em todo tempo uma compreensão sobre a “proposta filosófica de que ética e moral se constituem mutuamente, na medida em que a busca por compreender o que é viver nos leva ao terreno prático de como tratamos o outro, e o debate entre o justo e o injusto leva-nos à reflexão sobre justiça como tal” (Spink, 2012, p. 39)

Este capítulo também busca valorizar o cotidiano do sujeito-objeto como fonte de conhecimento e protagonista na transmissão cultural, ressaltando o papel fundamental da experiência diária e da vivência na construção e compartilhamento do saber, reforçando a ideia de que o “compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação” (Freire, 2007, p. 22). Assim, gera um diálogo não diretivo, “pautado pela liberdade do interlocutor na abordagem de determinado tema” (Radomsky; Conterato; Schneider, 2015, p. 41).

A relação entre método e metodologia aqui utilizadas tem também o intuito de apresentar questões que são pertinentes àquele território, “indicando que o pesquisador não descobre nenhuma “dimensão oculta” do real (trata-se de um real quer sociológico, quer psicológico), mas participa de uma intervenção sobre o social” (Rocha; Deusdará, 2005, p.

320). Dessa forma, confere-se um maior respaldo aos resultados apresentados à frente.

3. Desenvolvimento

3.1 A Agrovila Chaperó

A Agrovila Chaperó foi fundada na década de 1960 e é composta pelos bairros Parque Primavera, Santa Rosa e Chaperó, que se subdividem em três glebas (A, B e C). Localizada a cerca de 8,5 km do centro de Itaguaí e 10,6 km de Seropédica, municípios que pertencem à região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e fazem parte do Subterritório III do Território Identitário de Itaguaí. Com aproximadamente 29,10 km², a localidade é disputa judicial entre os municípios de Itaguaí e Seropédica, desde seu desmembramento (1º de janeiro de 1997, após a Lei Estadual n.º 2.446, de 12 de outubro de 1995).

Sendo comumente observado a expressão por parte de seus moradores de Chaperó de Itaguaí e Chaperó de Seropédica, onde inclusive são notadas incongruências e sobreposição espacial dos planos diretores destes dois municípios, de maneira que os moradores da região da Agrovila Chaperó vêm, desde o ano de 1996, sofrendo com problemas de jurisprudência, visto que os municípios de Itaguaí e Seropédica pleiteiam a posse de toda a região, o que leva a uma briga judicial de mais de duas décadas, chegando à instância do Superior Tribunal Federal – STF, porém, ainda sem uma definição total sobre o caso.

Mapa 01 – Território da Agrovila Chaperó, com divisão (litígio), municípios de Itaguaí e Seropédica.

Linha vermelha demarca áreas aproximadas de embates de jurisdição municipal.



Fonte: Google Maps (2024), atualizações de 2025.

O litígio entre os municípios gera uma série de problemas, como a dupla cobrança do Imposto Predial e Territorial Urbano – IPTU, Imposto sobre Propriedade Territorial Rural – ITR, dificuldade de acesso a bens públicos básicos, problemas com asfaltamento e saneamento básico (de ruas que ambos os municípios não consideram seus) e problemas de ingerência pública que afetam a comunidade local, suas atividades cotidianas e causam instabilidade econômica e emocional para quem habita a região.

A concepção da Agrovila Chaperó foi uma política pública estadual com apoio local, visando povoar uma região desabitada do então município de Itaguaí. A agrovila foi estabelecida com o objetivo de

construir moradias em terrenos maiores e atrair famílias interessadas na região. Com grandes áreas planas e espaçamentos abertos, a proposta era incentivar e implementar a produção rural, promovendo o desenvolvimento da região. (Itaguaí, 2008), de maneira que além do povoamento, também se observou a possibilidade de promover uma melhora do abastecimento de alimentos na região, bem como questões pertinentes com a segurança alimentar e nutricional no estado.

A Agrovila Chaperó surgiu a partir de uma composição pública de múltiplas esferas sendo construída uma sequência de imóveis padrão, de baixo custo, onde se observou a aderência de famílias de Itaguaí, de bairros do entorno do território de Chaperó, Seropédica (à época pertencente a Itaguaí), zona oeste e baixada fluminense, em que muitos destes servidores públicos estaduais e municipais receberam o terreno. A partir da década de 80, é observado a chegada de novas famílias, advindas principalmente do nordeste brasileiro, em busca de melhores oportunidades de trabalho e renda, se alocando no território.

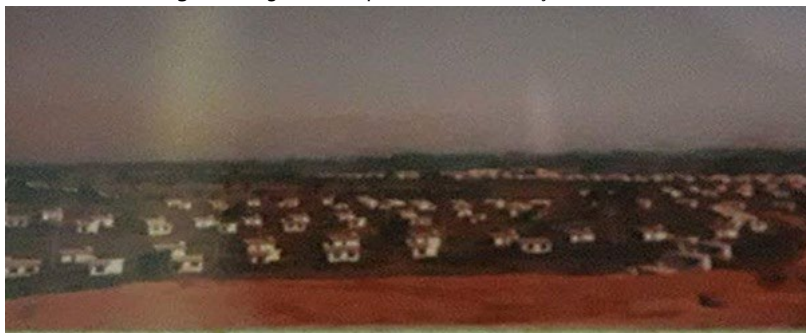
Figura 1 - Primeiras propriedades construídas na Agrovila Chaperó (déc. 60)



Fonte: Desconhecida.

Entre as décadas de 1960 e 1990, a região da Agrovila Chaperó experimentou uma expansão contínua no número de famílias residentes, que desenvolveram atividades de agricultura tradicional. Destacaram-se a produção de quiabo, goiaba, cana-de-açúcar e tubérculos, especialmente o aipim, além da prática da agropecuária, com ênfase na criação de gado de corte e suinocultura (Nascimento, 2021). Observa-se desde a década de 70, um aumento no fluxo de residências na região, em perfil de alvenaria, ainda assim mantendo uma estrutura similar à década anterior (vide figura 1 e figura 2), bem como o início de pequenos comércios informais, como bares, pensões alimentícias, barracas de madeira etc. Apesar desta ampliação no número de residências na localidade não era observável a chegada de equipamentos públicos, como escolas, creches, postos de saúde, transporte público, saneamento básico entre outros.

Figura 2 - Agrovila Chaperó e suas construções (déc. 70)



Fonte: Desconhecida.

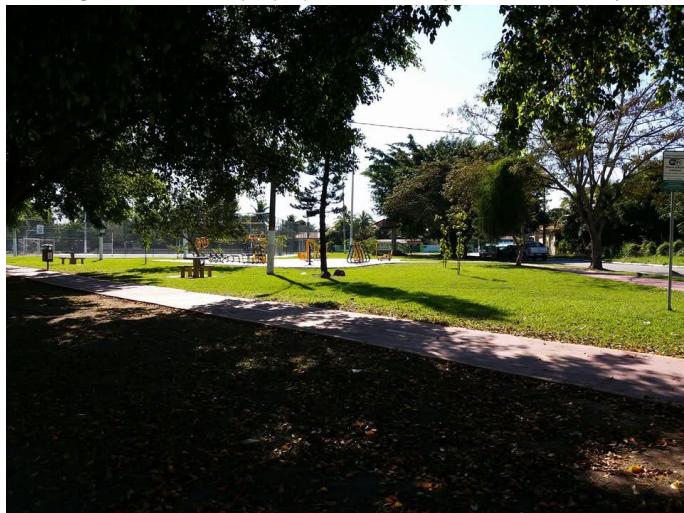
Figura 3 -: Agrovila Chaperó e suas construções (déc. 70)

Fonte: Desconhecida.

Ao final da década de 90 e início dos anos de 2000, observa-se uma mudança gradativa no perfil das atividades das famílias locais que paulatinamente vão abandonando a atividade da agricultura familiar na região, por trabalhos nos ramos de serviço, indústria, portos e construção civil, principalmente nas primeiras quebras geracionais, onde os filhos acabam por não dar continuidade às prestezas de seus pais, bem como o gradativo desuso do termo agrovila.

Atualmente, a região apresenta uma utilização espacial totalmente distinta de sua original, como pode ser observado, por exemplo, no Plano Diretor Municipal de Itaguaí (2008), que em seu mapa de Zoneamento (2016) estabelece toda área centro-norte do território (onde se encontra a Agrovila Chaperó), como Zona Especial de Negócios – ZEN, o que permite a criação e utilização de pátios industriais e logísticos (IBID, 2016), e outras localidades da região enquanto Zonas Residenciais - ZR, o que descaracteriza decisivamente o território de sua disposição original que era a atividade de agricultura familiar e segurança alimentar.

Figura 4 -: Uma das praças públicas de Chaperó nos dias de hoje

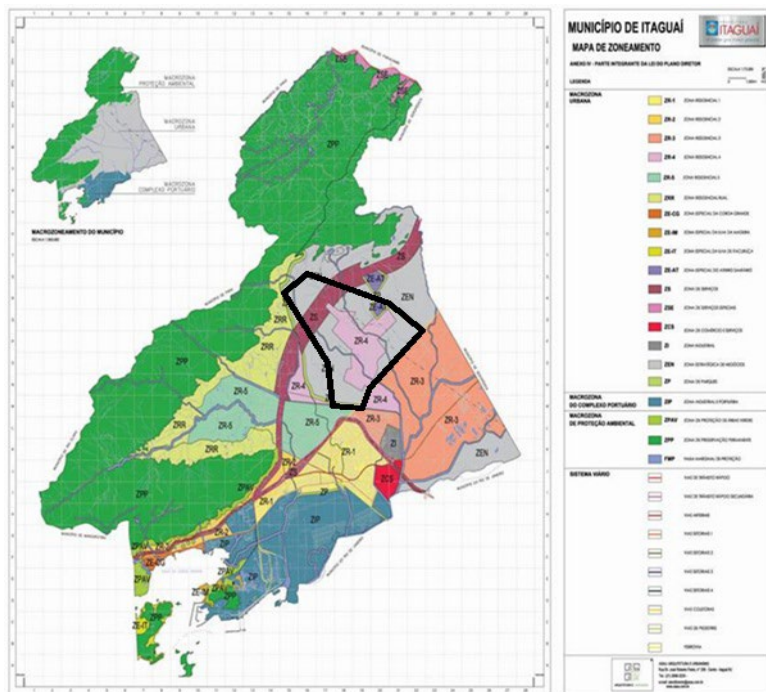


Fonte: Desconhecida.

Ainda sobre o plano diretor, é possível afirmar que a região de Chaperó (já sem o termo agrovila) apresenta uma variedade de uso habitacional, alternando entre habitações unifamiliares, como outrora, além da inclusão de habitações coletivas e transitórias. A partir da década de 90, também se observa a chegada de equipamentos públicos, como escolas, creches, praças públicas, unidades do CRAS.

A região da antiga agrovila passou por um processo de expansão urbana significativa, impulsionado pela criação de vilas dormitórios para trabalhadores de outros estados brasileiros, como Bahia e Minas Gerais, e de outros países, como China e Bolívia. Profissionais atraídos em virtude dos baixos valores dos aluguéis e pelas oportunidades de emprego nos empreendimentos e megaempreendimentos que surgiram na região ao longo das últimas décadas.

Mapa 2 – Mapa do município de Itaguaí, com o bairro do Chaperó em torno das linhas pretas



Fonte: Plano diretor / Mapa de Zoneamento de Itaguaí (2016)

Segundo a Lei Municipal nº 3.204 de 23 de dezembro de 2013, que trata sobre abairramento do município de Itaguaí, atualmente o bairro Chaperó (já sem a terminologia agrovila), é a região com a maior densidade populacional do município, com 3 (três) Glebas (A, B e C) e 43 (quarenta e três) quadras, apresentando uma densidade demográfica ímpar, sendo inclusive o segundo maior colégio eleitoral do município, com mais de 10 mil eleitores, só perdendo para o bairro central (não foi possível obter dados sobre a quantidade de moradores existentes no bairro do Chaperó).

Chaperó é uma região tipicamente agrícola, que, no início de seu surgimento, aproximadamente 30 anos, foi habitado majoritariamente por

funcionários estaduais que receberam os terrenos, com aproximadamente 1000m/quadrados, para o incentivo a agricultura de subsistência; cultivo de hortaliças, verduras e legumes, devido a sua terra, tida como muito produtiva. Por algum tempo, a região realmente produziu bastante [...] diminuindo gradativamente e hoje, poucas famílias vivem realmente da agricultura (SMEC – Itaguaí, 2009),

Figura 5 - Dicotomia de utilização do espaço na Agrovila Chaperó



Fonte: Nascimento (2021)

Com o abandono gradual das propriedades rurais e do trabalho agrícola pelas famílias locais, a região sofreu uma transformação significativa nas duas décadas seguintes (2000-2020). Nesse período, surgiram os primeiros condomínios residenciais, impulsionados pelo programa Minha Casa Minha Vida, o que alterou profundamente a localidade. A área, originalmente rural, passou a apresentar características periurbanas, marcando uma mudança drástica em seu perfil, transformando-se gradativamente em um aspecto periurbano.

O que se observa na atualidade é uma descontinuidade do tecido social até então existente no local, sendo perceptível a substituição das

atividades de agricultura familiar por empreendimentos imobiliários e aluguéis, essa substituição favoreceu/favorece a expansão da malha urbana para a região e é fator determinante para que os agricultores vendam suas terras como mecanismo de sobrevivência, seja pela especulação imobiliária, seja pela pressão emocional exercida por estes agentes externos.

A região apresenta um misto de condomínios novos e construções irregulares em núcleos populacionais afastados, com uma tendência de concentração de moradias em torno de praças públicas. Essa configuração reflete a transformação urbana e a expansão desordenada da área (Simões, 2011), onde se nota o aumento da mancha urbana. Ao lado desses núcleos habitacionais, entretanto, ainda é observado a existência de várias extensões de campo aberto com pastagem e vegetação baixa, presença de pequenos ranchos, lotes e lavouras de produção agrícola e de agricultura familiar, o que denota um conflito espacial e uma dicotomia na presença simultânea entre universos periurbanos e rurais.

3.1 Os megaempreendimentos da CTR Ciclos e Pedreira Santa Luzia

Além dos processos de gentrificação acentuados no território rural de Chaperó, também ocorreram na região (e em seu entorno) a implementação de dois megaempreendimentos, sendo o Centro de Tratamento e Disposição Final de Resíduo de Santa Rosa – CTR Ciclos (Ciclus Ambiental do Brasil S/A, empresa concessionada da Companhia Municipal de Limpeza Urbana – Comlurb), comumente conhecido por CTR Ciclos, CTR Santa Rosa ou Lixão de Seropédica e a mineradora Santa Luzia (Grupo Santa Luzia S/A), comumente conhecida como pedreira do Chaperó. Ambos separados somente pela Rodovia Raphael

de Almeida Magalhães (Arco Metropolitano), apresentando ambos uma área total de 4.610 km² (Google Maps, 2020).

3.3 CTR Ciclus

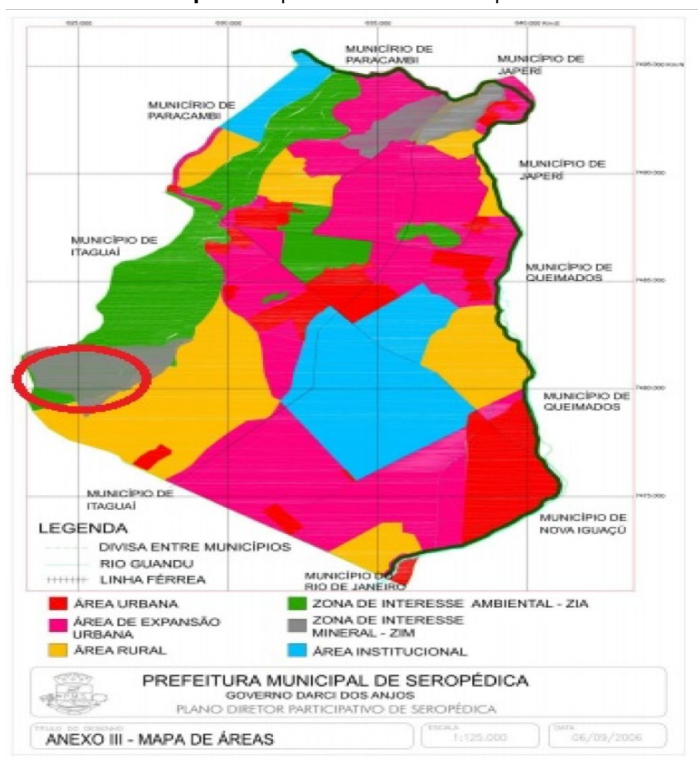
A instalação do CTR Ciclus teve início no ano de 2007, a partir da alteração da lei orgânica do município de Seropédica, que em seu Plano Diretor Municipal (Lei nº 328/06, 2008) alterou as áreas espaciais do território de Chaperó, originalmente deliberados como Zonas de Interesse Ambiental – ZIA, e que tinham historicamente um perfil agrícola e uma cultura orgânica (Quaino, 2012), e que passaram, grosseiramente, a serem estabelecidas como Zonas de Interesse Mineral – ZIM, facilitando a disposição de empreendimento desse porte no local (NEEPES / ENSP / FIOCRUZ, 2010).

Sendo possível observar mudança grosseira das áreas nos mapas de zoneamento do próprio Plano Diretor do município de Seropédica, onde uma mancha da cor cinza – ZIM aparece sobreposta em toda a área verde – ZIA (vide figura abaixo), sendo algo notoriamente feito às pressas e sem o devido rito temporal de uma decisão tão fundamental para o município. Esta medida descumpre o próprio Plano Diretor Municipal (Lei nº 328/06), que estabelecia a região de Santa Rosa (local onde foram implementados o CTR Ciclus e a pedreira de Santa Luzia) como área exclusivamente rural, tendo seu entorno caracterizado por pastagens, pequenas fazendas de gado e áreas de plantação (Veredas, 2007).

Tais incongruências no mapa de zoneamento geraram uma série de protestos públicos entre os anos de 2009 e 2010, realizados por moradores locais, conjuntamente corpo de discentes e docentes da Universidade Federal e Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ e por profissionais da Embrapa Agrobiologia (NEEPES/ENSP/FIOCRUZ, 2010).

As audiências públicas para análise do projeto de aterro sanitário foram marcadas por protestos em frente à câmara municipal. Apesar da oposição da sociedade civil local, o projeto foi aprovado em 13 de agosto de 2010. No mesmo ano, o Instituto Estadual do Ambiente (INEA) concedeu as licenças necessárias para a realização das obras, seguindo em frente com o projeto apesar da resistência local.

Mapa 3 – Mapa de Zoneamento Seropédica



Fonte: Plano diretor município de Seropédica (2008)

O aterro sanitário de Seropédica foi inaugurado oficialmente em 20 de abril de 2011, com uma área total de 2.226,000 m² (Vereda, 2007), o CTR Ciclus recebia inicialmente 7 toneladas de lixo por dia, sendo atuais 10 toneladas (Quaino2012). Desde a sua inauguração, o aterro sanitário

aparece envolvido em vários casos de impactos ambientais ao solo, riachos e afluentes que existem na região, tendo como maior destaque os dolos ocorridos nos anos de 2013, 2016, 2019 e 2020, respectivamente.

Apenas dois anos após o início das operações, o aterro sanitário de Seropédica já havia acumulado multas no valor de R\$ 300 mil, pagas ao INEA e à Comlurb, devido ao descumprimento da obrigação de construir a estação de tratamento de chorume, conforme exigido (a construção da estação de tratamento só ocorreu no ano de 2014, 3 anos após os inícios das atividades do aterro sanitário).

O aterro sanitário apresentava graves problemas operacionais, com o líquido poluente (chorume) exposto em piscinas, causando mau cheiro e risco de contaminação do solo e afluentes. Essa situação descumpria as exigências para o funcionamento do aterro e as determinações estabelecidas no Relatório de Impacto Ambiental (RIMA), que incluía a necessidade de um sistema de impermeabilização para prevenir a contaminação do solo e das águas subterrâneas.

Figura 6 - Vazamento de chorume no bairro Santa Rosa, decorrência do transbordo das lagoas de equalização (piscinas), de responsabilidade da CTR Ciclus



Fonte: Nascimento (2021)

Em virtude de fortes chuvas, no dia 20 de fevereiro de 2016, ocorreu o transbordo de 50 mil litros de chorume de suas estações de tratamento, vazando o líquido poluente no solo, afluentes e valões locais, deixando iminente a contaminação do aquífero Piranema⁵. O transbordo criminoso levou a CTR Ciclos (à época) a ser considerada pela Secretaria Municipal de Ambiente e Agronegócios de Seropédica como um projeto falho (Brasil, 2016), ocasião em que foi solicitado à empresa um relatório técnico sobre a real situação de segurança do empreendimento, documento que nunca foi entregue.

Segundo o movimento Baía Viva, a situação se tornou insustentável a partir do ano de 2019, devido ao aumento considerável do volume de chorume, com geração atual de dois milhões de litros/dia somente no CTR de Seropédica (Lucena, 2019), mais que o dobro estimado pela companhia, que era de 791,5 mil litros/dia. O fato motivou o Ministério Público Federal (Núcleo de Matéria Finalística) e o Ministério Público Estadual (Grupo de Atuação Especializada em Ambiente - GAEMA) a pedirem abertura de uma investigação sobre o caso, com intuito de averiguar a efetividade fiscalizadora de órgãos estaduais, como o CECA, INEA e Comlurb, com relação aos devidos cumprimentos legais estabelecidos para a concessão do registro de atividades da CTR Ciclus (Lucena, 2019).

Enquanto isso, o Tribunal de Contas do Município do Rio de Janeiro (TCMRJ) alertou autoridades e órgãos municipais e estaduais sobre o risco iminente de vazamento de chorume, conforme representação da 6ª Inspeção Geral de Controle Externo do Rio de Janeiro (6º IGE/SGCE),

⁵ Aquífero Piranema é uma reserva de água submersa de 180 km e que se estende entre os municípios de Itaguaí, Queimados, Japeri e Seropédica. É o terceiro maior do estado do Rio de Janeiro. O potencial utilizável do aquífero varia entre 35,5 x 106m³ e 30,8 x 106m³ /ano (aproximadamente 1,12 m³ /s e 0,97 m³ /s) e uma reserva reguladora entre 30 e 34,5 106m³ /ano, ou seja, uma vazão em torno de 1 m³ /s (Tubbs Filho, 2005),

demonstrando preocupação com a segurança ambiental e a necessidade de medidas preventivas. Existe um “risco de acidente, decorrente de um possível vazamento e contaminação do lençol freático, uma vez que a empresa Ciclus Ambiental do Brasil S/A, não tem tido, nos últimos anos, capacidade de tratar internamente todo o chorume gerado” (Portal Saneamento Básico, 2019),

As iminentes e múltiplas formas de poluição ambiental, causadas pela CTR Ciclus, afetam diretamente os agricultores familiares e os moradores do entorno, coletivos que atuam no “desenvolvimento de atividades agropecuárias: fruticultura, cultivos alimentares (mandioca, milho, feijão) e criação de gado bovino” (Vereda, 2007, p. 41). A área atingida fica a apenas 400 metros de uma comunidade local e a 484 metros de cultivos familiares⁶ (Google Maps, 2020b).

O entorno do CTR Ciclus enfrenta diversos problemas, incluindo erosão do solo, poluição dos recursos hídricos e aumento do risco de doenças crônicas devido a acidentes ambientais. Esses impactos negativos afetam diretamente a qualidade de vida da população local, expondo-a a múltiplos riscos ambientais e de saúde. (NEEPES / ENSP / FIOCRUZ, 2010), de quem vive no entorno do empreendimento, quem ingere água ou consome os produtos cultivados em agriculturas próximas.

Os impactos ambientais causados pelo CTR Ciclus têm afetado significativamente a rotina dos moradores e produtores rurais locais. Além disso, o CTR Ciclus parece estar em descumprimento das normas legais, especialmente no que diz respeito à disposição de resíduos, por não realizar um zoneamento ambiental adequado em torno de sua área de operação.

⁶ Estimava-se aproximadamente que 8 mil pessoas moravam no entorno da região do CTR Ciclus, antes do início da implementação do empreendimento na região (Veredas, 2007).

Figura 7 - Vista aérea do CTR Ciclus

Fonte: BNDES.gov (2025)

A localização do CTR Ciclus agrava o problema, pois está próxima a uma comunidade habitacional e áreas agrícolas, onde vivem e trabalham agricultores e lavradores. Essa proximidade aumenta os riscos de contaminação e impacto negativo na saúde e na atividade agrícola local, tornando ainda mais questionável a escolha do local para a implementação do empreendimento, que nitidamente não foi levado em consideração.

Na data de 3 de abril de 2020, a Secretaria Municipal de Ambiente e Agronegócios de Seropédica – SEMAMA, a partir de denúncias anônimas, realizou vistoria na unidade do CTR Ciclus, onde foram identificadas várias irregularidades no local, como acúmulo de resíduos a céu aberto, graves erosões nos taludes do maciço sem cobertura vegetal, canaletas rompidas sem a devida drenagem das águas pluviais e vazamento de chorume pelas dependências e no solo do entorno do empreendimento, revelando uma situação crítica em termos de gestão de resíduos e controle ambiental. (SEMAMA, ofício 26/2020º/relatório 02/2020), além do mau cheiro constante, o aumento no número de vetores e, principalmente, o elevado risco de poluição do aquífero Piranema, localizado abaixo do empreendimento.

Segundo informações atualizadas, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, o megaempreendimento terá ampliações em suas capacidades de armazenamento a partir do ano de 2025, com um aporte total de R\$ 132,3 milhões, divididos em R\$ 88 milhões para o fundo do clima, R\$ 37,7 milhões para linhas de saneamento, entretanto, ainda não foram apresentadas novas atualizações sobre as propostas do projeto.

Figura 8 - Acúmulo de resíduos a céu aberto, erosões nos taludes e canaletas rompidas – CTR Ciclus



Fonte: SEMAMA (2020)

Tais transgressões demonstram o descumprimento estabelecido na Norma Brasileira de Resíduos – NBR 13896, que trata sobre as condicionantes de aterros de resíduos, e na Lei Municipal de Seropédica, nº 428/2012, que versa sobre o cumprimento de normativas para o recebimento de licenciamento ambiental. Vale salientar que, até a data atualizada (maio de 2025), a CTR Ciclus continua a realizar suas atividades na região sem nenhum tipo de impeditivo aparente, continuando a prejudicar a comunidade local, em especial, agricultores e agricultoras locais.

3.4 Pedreira de Santa Luzia

O empreendimento da Pedreira de Santa Luzia S/A está localizada a apenas 1,53 km² (Google Maps, 2020) do CTR Ciclus, a mineradora comumente conhecida como pedreira do Chaperó, é outro empreendimento localizado na mesma região, situado no limite do território do Chaperó, e que realiza a extração de areias e britas em grande escala, com uma produção atual de 300 mil toneladas por mês. (Santa Luzia, 2020), e conta com uma usina de asfalto (Vereda, 2007), atividades que visualmente já alteram a morfologia da paisagem, até então predominantemente rural.

As atividades da mineradora Santa Luzia S/A representam uma ameaça significativa para a comunidade local de agricultura familiar e para as famílias que dependem da atividade agrícola na região. A extração de areias e britas afeta a cadeia sedimentar da região, especialmente o aquífero Piranema, que é vulnerável à exposição de suas coberturas naturais e alterações nos circuitos hídricos, colocando em risco a disponibilidade de água subterrânea e a sustentabilidade da região (Ferreira, 2016)

Entre os principais impactos ambientais resultantes das atividades de mineração e que afetam os agricultores rurais locais, destacam-se a redução dos recursos hídricos, levando ao assoreamento e entulhamento dos cursos d'água, alterações na fauna e flora, mudanças geomorfológicas de encostas e o empobrecimento do solo (Silva; Margueron, 2002). Os impactos causados pela mineradora Santa Luzia têm o potencial de degradar de forma irreversível o ecossistema local, tornando inviável a continuidade das atividades de agricultura familiar no território, o que pode ter consequências socioeconômicas graves para as comunidades que dependem dessa atividade para sua subsistência.

Figura 9 – Pedreira de Santa Luzia, com comunidade da Agrovila Chaperó ao fundo



Fonte: Grupo Santa Luzia (2020)

É possível assegurar que alguns dos principais impactos causados pela pedreira de Chaperó no território são em decorrência das alterações visuais, efeito do desflorestamento da mata natural local, impactos sonoros (decorrência das constantes explosões), riscos à saúde respiratória (dos moradores locais) devido às partículas de pó em suspensão no ar, risco de morte devido aos fragmentos de rocha lançados a longas distâncias em regiões habitáveis, como efeito da explosão, abertura de fissuras no aquífero Piranema, alteração no fluxo hídrico local, o eminente risco de depredação e destruição de áreas históricas (com tombamento municipal – Itaguaí/RJ), a coação na tentativa do fechamento de escolas rurais na localidade, além das alterações na morfologia da paisagem.

3.5 Ainda existe agro no Chaperó?

Apesar do processo de gentrificação em curso e dos impactos socioambientais crescentes causados pelos megaempreendimentos na

região, as práticas tradicionais ainda resistem e podem ser observadas em espaços onde a agricultura familiar continua a ser praticada. Entretanto, tais impactos na região têm alterado significativamente a multifuncionalidade das áreas agrícolas, que originalmente apresentavam uma grande diversidade de cultivos, como laranja, tomate e quiabo. Atualmente, essas áreas estão majoritariamente voltadas para a monocultura do coco da baía, devido à falta de apoio técnico e financeiro, bem como à escassez de mão de obra local.

É importante destacar que a atividade rural na Agrovila Chaperó ainda persiste, principalmente graças ao esforço e dedicação dos agricultores mais idosos, que continuam a trabalhar na terra e preservar as práticas agrícolas tradicionais, apesar dos desafios e mudanças que a região enfrenta. Não sendo observado o interesse dos mais novos em assumir os cultivos familiares já existentes para as próximas gerações, “dado isto, é nítida a necessidade de desenvolver uma visão empreendedora a partir da juventude rural, como forma de garantir sua permanência no campo com dignidade e qualidade de vida” (Brandão, 2019, p. 77).

Figura 10 - Propriedade familiar no Chaperó, próximo à estrada de Santa Rosa



Fonte: Nascimento (2021)

Esses fatores criam obstáculos significativos para as comunidades tradicionais, colocando em risco a continuidade de suas práticas para as gerações futuras. A desvalorização das práticas tradicionais e a priorização dos interesses do mercado sobre a cultura e o modo de vida local ameaçam a preservação da identidade e do patrimônio dessas comunidades. (Lisboa, 2009), arrefecimento na essência de práticas agroecológicas e sustentáveis e riscos no que se refere à segurança alimentar, principalmente das comunidades mais pobres.

Figura 12 - Monocultura do coco da baía – Chaperó



Fonte: Nascimento (2021)

É possível afirmar que o agro ainda persiste no território do Chaperó, mas não mais como Agrovila como foi outrora, ainda que seja possível observar existência cada vez mais rara de espaços agricultáveis como em décadas anteriores. É notório que, se medidas eficazes não forem implementadas para promover a ecologia social, a valorização socioeconômica e a proteção do espaço local, é provável que essas comunidades tradicionais desapareçam em breve, levando consigo seu modo de vida, cultura e patrimônio.

Figura 13 – Cultivos e agricultura familiar ao longo da estrada do Chaperó

Fonte: Própria

A partir dos atualizados do SICAR (2024), ainda existem na região de Chaperó uma quantidade entre 35 à 52 propriedades com cadastro rural ativo, No entanto, é possível estimar, com base nas observações realizadas do território, que ainda existam entre 30 e 40 propriedades que desenvolvem atividades de agricultura familiar, embora de maneira insipiente, por muitas vezes para subsistência ou como complemento à renda familiar.

As mudanças abruptas do espaço local, somadas as demais dificuldades descritas neste capítulo, apresentam um cenário onde o local vai perdendo a forma, descaracterizando-se e transformando-se abruptamente e em um curto espaço de tempo, gerando rupturas irreversíveis ao território e as suas comunidades tradicionais, resultando em processos contínuos de desterritorialização (Haesbaert, 2012). Dessa forma, os atores locais são forçados a se adaptar a essa nova realidade imposta, ou são expulsos de suas localidades de origem, o que resulta na transformação do espaço e na perda da identidade cultural e territorial dessas comunidades, transformando o território em um não lugar (Augé, 2012). Dessa maneira, tanto as pessoas quanto o

ecossistema vão perdendo rapidamente suas características tradicionais, tornando-se quase irreconhecíveis tanto para os moradores atuais quanto para as gerações futuras, o que implica uma perda significativa de identidade cultural e patrimonial.

Conclusões

Pode-se concluir que a então Agrovila Chaperó, território que se fez rural, como instrumento de ocupação espacial, implementado na década de 60, teve como auge de suas atividades de agricultura familiar durante as três décadas seguintes. Entretanto, a partir da virada do século, devido à expansão de práticas mercadológicas agressivas, a narrativa enganosa de empreendimentos imobiliários, aterros sanitários e mineradoras priorizou o lucro econômico em detrimento da qualidade de vida dos moradores, transformando o espaço de forma significativa e, de certa forma, irreversível.

As ações de expansão imobiliária e, posteriormente, a implementação de megaempreendimentos na região, resultam em uma escalar série de impactos socioambientais, como: **(a) iminente risco de depredação e destruição de áreas naturais, (b) poluição sonora, (c) cooptação do trabalhador rural (d) alterações na morfologia da paisagem e dos cursos hídricos locais, (e) poluição do solo freático e de áreas agricultáveis por chorume, (f) acúmulo de resíduos sólidos a céu aberto, (g) erosão nos taludes dos maciços, (h) mau cheiro constante, (i) aumento no número de vetores e principalmente (j) elevado risco de poluição do aquífero Piranema, (l) perda da identidade da comunidades local, (m) abandono gradativos das novas gerações, com relação as atividades rurais.** Alterando significativamente as territorialidades, ruralidades e tradicionalidades destes espaços,

colocando, conseqüentemente, em risco a sobrevivência das comunidades tradicionais existentes no território.

É válido também mencionar a perda da sensação de pertencimento entre os moradores mais antigos, especialmente os agricultores familiares, o prejuízo aos simbolismos locais, a fragmentação das relações sociais e a condução de processos de desterritorialização que afetam o espaço e o tempo. Diante disso, é possível afirmar que as comunidades tradicionais da então Agrovila Chaperó estão criticamente próximas do seu desaparecimento, É plausível afirmar que, sem a implementação de amplas estruturas de ecologia humana como mecanismos de manutenção dessas atividades naturais, esses coletivos tradicionais locais podem sofrer impactos ainda mais severos, podendo levar ao seu total desaparecimento nas próximas décadas.

Por fim, propõe-se como indicações de ações práticas, com perspectivas futuras a serem utilizadas como instrumentos de mitigações destes impactos citados ao longo deste caminho, o implemento e ampliação de espaços públicos deliberativos e de participação coletiva, como instrumentos de autogestão, inserção destas práticas tradicionais em um bojo de tecnologias sociais, promoção de espaços de gestão e controle social, a valorização do saber-fazer local bem como a aproximação entre entidades de ensino, pesquisa e extensão com a comunidade.

Processos dialógicos, estes que servem como tentativas de reterritorialização dialógica, consistem em um processo de escuta e perpassam por processo de governabilidade por meio da participação direta da sociedade civil, enquanto ente fiscalizador das atividades públicas e do território, tendo discurso paritário e decisório junto ao Estado e ao mercado, onde as decisões seriam a partir de acordo entre as partes, e que resultaria (nessa respectiva ordem) no bem primordial

da sociedade, do Estado e do mercado, onde a sociedade se sobrepõe ao mercado em caso de desequilíbrio ou harmonia territorial.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. São Paulo / SP: Editora Pioneira, 1998.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 2012.

BNDES, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. **BNDES aprova R\$ 125,7 mi para a Ciclus ampliar aterro sanitário bioenergético no RJ**. Disponível em: [https://agenciadenoticias.bndes.gov.br/detalhe/noticia/BNDES-aprova-R\\$-1257-mi-para-a-Ciclus-ampliar-aterro-sanitario-bioenergetico-no-RJ/](https://agenciadenoticias.bndes.gov.br/detalhe/noticia/BNDES-aprova-R$-1257-mi-para-a-Ciclus-ampliar-aterro-sanitario-bioenergetico-no-RJ/). Acesso em 30 maio 2025.

BONNAL, Philippe; MALUF, Renato S. **Do uso das noções de multifuncionalidade e território nas políticas agrícolas e rurais no Brasil**, in: BRASIL. Ministério de desenvolvimento Agrário. Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. Brasil Rural em debate. DELGADO, Nelson Giordano (Org.). Brasília/DF. CONDRAF/MDA, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A gênese dos conceitos de habitus e de campo**. In: BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro/RJ, Bertrand Brasil, 5. Ed, 2002.

BRASIL. Lei 6.040, **Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais** (PMPCT), Brasília – DF, Presidência da república, 07 de fevereiro de 2007.

BRANDÃO, Vinícius Henrique. **Formação de jovens em agroecologia como meio de ampliar conhecimentos e re-territorialização dos espaços rurais**. Dissertação de mestrado (mestrado em desenvolvimento territorial e políticas públicas) – Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento territorial e Políticas Públicas. Universidades Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica / RJ, 2019.

DEMO, Pedro. **Educação & Conhecimento** - Relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

FERREIRA, Paulo Henrique Zuzarte. **Diagnóstico e propostas de uso para as áreas degradadas no município de Seropédica-RJ pela extração de areia em cava**. Dissertação (**Mestre em Desenvolvimento territorial e políticas públicas**), Programa de Pós-Graduação em desenvolvimento territorial e Políticas Públicas. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, 2016.

FLECK, Luiz Fernando; KUHN, Daniela Dias; SOARES, Mariana da Andrade Soares; BERBIGIER, Márcio Marrek. **Programa de fomento às atividades produtivas rurais e o combate à pobreza rural no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre / RS, Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2019

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

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

GOOGLEMAPS. [Mapa do distrito de Santa Rosa]. [2020]. Mapa do distrito de Santa Rosa - Mazomba, Raiz da Serra e Agrovila Chaperó. **Disponível em:** <https://www.google.com.br/maps/@-22.7906361,-3.7782783,4614m/data=!3m1!1e3>. **Acesso em: 17e abril 2020b.**

GOOGLEMAPS. [Mapa da Baía de Sepetiba]. [2020]. Mapa da Agrovila Chaperó. **Disponível em:** <https://www.google.com/maps/place/Chapero,+Itagua%C3%AD+-RJ/@-22.8180029>. **Acesso em: 7 ago. 2024.**

HABERMAS, Jurgen. **Teoria do agir comunicativo I: Racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo/SP: Marthins Fontes, 2012.

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

ITAGUAÍ. **Decreto nº 3.331**, de 17 de janeiro de 2008.

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

LUCENA, Felipe. **#RioDeLixo**: Chorume não tratado pode causar crise ambiental no estado do Rio. Revista diário do Rio. Disponível em: <https://diariodorio.com/riodelixo-chorume-nao-tratado-pode-causar-crise-ambiental-no-estado-do-rio/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MOREIRA, Herivelto.; CALEFFE Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. DP&A, Rio de Janeiro / RJ, 2006.

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

NASCIMENTO, Carlos Alberto Sarmiento; [TESE] **Território identitário de Itaguaí - Tidi**: Desterritorialização, resistência e articulações de agricultores familiares e pescadores artesanais (NASCIMENTO, 2021). PPGCTIA/UFRRJ, Seropédica, RJ: UFRRJ, 2021.

NEEPES – Núcleo de Ecologias, Epistemologias e Promoção Emancipatória da Saúde; ENSP – escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca; Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. **Moradores de Seropédica lutam contra instalação de aterro sanitário**. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/?conflito=rj-moradores-de-seropedica-lutam-contrainstalacao-de-aterro-sanitario>. Acesso em: 19 abril 2020.

PORTAL SANEAMENTO BÁSICO. **O Tribunal de Contas do Município (TCM) está alertando autoridades para o risco de grave acidente ambiental decorrente de um possível vazamento de chorume no Centro de Tratamento de Resíduos Sólidos Urbanos do Rio de Janeiro – CTR-RIO**. Disponível em: <https://www.saneamento.basico.com.br/vazamento-chorume-tratamento-residuos/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

QUAINO, Lilian. Lixo do Rio em Seropédica divide opiniões. Jornal G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/rio-mais-limpo/noticia/2012/04/lixo-do-rio-em-seropedica-divide-opinioes.html>. Acesso em: 17 abr. 2020.

RADOMSKY, Guilherme Francisco Waterloo. CONTERATO, Marcelo Antônio; SCHNEIDER; Sergio. **Pesquisa em Desenvolvimento Rural: técnicas, bases de dados e estatística aplicadas aos estudos rurais**. Porto Alegre /RS. Editora UFRGS, 2015.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ; Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso:** aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. Revista ALEA VOLUME 7, NÚMERO 2, JULHO – DEZEMBRO, p. 305-322, 2005

SABIRON, Fernando. e ARRAIZ, Alfredo. **El trabajo de campo en investigación etnográfica:** dilemas en una paradójica vertebración multirreferencial. Revista Europea de Etnografía da Educação. 4ed., p. 11 – 25, 2005.

SANTA LUZIA, **Quem Somos.** Disponível em: <http://gruposantaluzia.com.br/Mineracao/>. Acesso em: 20 abr.e 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAGUAÍ – SMEC; **A importância do trabalho em equipe em seus projetos pedagógico**, extraído de: <https://conselhoescolar.blogspot.com/2009/05/smec-itagua-i-rj-apresenta-escola.html>, em 08 de agosto de 2024. ITAGUAÍ, 2009.

SECRETARIA DE AMBIENTE E AGRONEGÓCIOS DE SEROPÉDICA – SEMAMA. **Fiscalização Ambiental da Empresa Cilus Ambiental do Brasil S.A.** Seropédica / RJ, 17 de março de 2020.

SEROPÉDICA (cidade). **Projeto de Lei do Plano Diretor Participativo do Município de Seropédica.** Lei 328/062008. Disponível em <http://www.seropedicaonline.com/wp-content/uploads/2014/08/Plano-Diretor.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

SILVA, Elisa Coppedê; MARGUERON, Claudio. **Estudo Ambiental de uma Pedreira de Rocha Ornamental no Município de Santo Antônio de Pádua – Rio de Janeiro**, Anuário do instituto de Geociências da universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. v.. 25, p. 151-171, 2002.

SIMÕES, Manoel Ricardo. **Ambiente e Sociedade na baixada fluminense.** Mesquita/RJ: Editora Entorno, 2011.

SISTEMA DE CADASTRO AMBIENTAL RURAL – SICAR. **Mapa de Propriedade Rurais - Itaguaí.** Disponível em <https://consultapublica.car.gov.br/publico/imoveis/index>. Acesso em 14 ago. 2024.

SPINK, Peter Kevin. **Ética na Pesquisa Científica.** Revista GVexecutivo, v. 11, n. 1, p. 38-41, jan./jun. 2012.

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

TUBBS FILHO, Décio. **A Recarga Artificial no Distrito Areeiro da Piranema, Conseqüências Ambientais e Implicações para o Gerenciamento dos Recursos Hídricos na Bacia do Rio Guandu, Estado do Rio de Janeiro**. Qualificação de Tese de Doutorado Instituto de Geociência - DGRN –UNICAMP. Dezembro de 2005.

VEREDAS estudos e Execuções de Projetos. **Relatório de Impacto Ambiental – RIMA do Centro de Tratamento de Resíduos Sólidos - CTR Santa Rosa, Ciclus S/A**. Disponível em: http://arquivos.proderj.rj.gov.br/inea_imagens/downloads/rima/RIMA_CTR_SantaRosa.pdf, acesso em 20 abril 2020, 2007.

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

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

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO QUILOMBO: DAS RAÍZES ÀS FOLHAS DO UMBUZEIRO

STORYTELLING IN THE QUILOMBO: THE ROOTS TO THE LEAVES OF
THE UMBUZEIRO

*Saulo Luders Fernandes*¹

*Beatriz Amorim Neri*²

*Carolina Ventura Cavalcante Barbosa*³

*Daniella Vieira de Almeida*⁴

*Luana Cláudia Ferreira Magalhães*⁵

*Marina Geraldj*⁶

*Ranielli Oliveira Barbosa*⁷

1. Introdução: Entre as memórias quilombolas: experiências com o Grande Umbuzeiro.

Plantado por dona Firmina, matriarca da comunidade quilombola Poços do Lunga, o Pé de Umbu esteve presente em diversos momentos ao longo da história do quilombo. Festas, missas, casamentos, aulas, aniversários... Esse quilombola cheio de galhos e frutos já presenciou

¹ Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), Docente no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (IP-UFAL), saulo@ip.ufal.br, <http://lattes.cnpq.br/9402587671031665>, <https://orcid.org/0000-0003-2335-0030>. UFAL-Campus A. C. Simões, Av. Lourival Melo Mota, S/n, Cidade Universitária, Maceió, AL - Brasil, 57072970.

² Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas, <https://lattes.cnpq.br/1493660639900596>, <https://orcid.org/0009-0000-2570-6542>.

³ Mestranda em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, <http://lattes.cnpq.br/3125528936626877>, <https://orcid.org/0009-0005-6173-9401>.

⁴ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas, <http://lattes.cnpq.br/6543813979744514>, <https://orcid.org/0009-0007-1023-0722>.

⁵ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas, <http://lattes.cnpq.br/2501555445235626>, <https://orcid.org/0000-0001-6727-2295>.

⁶ Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo, graduanda em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, <http://lattes.cnpq.br/7624592205821519>, <https://orcid.org/0009-0007-0029-3383>.

⁷ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas, <http://lattes.cnpq.br/3839201513748556>, <https://orcid.org/0000-0002-5173-5985>.

muitas alegrias, assim como foi um ponto de apoio e sobrevivência nos momentos de fome e seca. Em meio às fortes chuvas que assolaram o quilombo em junho de 2023, esse ancestral antigo e simbólico da comunidade tombou, sua queda, embora marcada por tristeza e saudade, não representou um fim definitivo. Pois, como afirma Santos (2023), nos territórios quilombolas as vidas percorrem ciclos de início, meio e novo início, em um movimento contínuo de renovação e ressignificação. A queda do Umbuzeiro, nesse sentido, abriu espaço para outros ciclos de vida e memória, ativando novas formas de contar suas histórias e de reafirmar os vínculos profundos que a comunidade mantém com suas raízes. Longe de desaparecer, o Grande Pé de Umbu transformou-se em símbolo ainda mais potente da resistência e da continuidade, enraizando-se ainda mais fundo na memória coletiva dos que cresceram, aprenderam e celebraram sob sua sombra acolhedora, bem como dos que ainda virão. Suas narrativas, agora rememoradas com ainda mais intensidade e afeto, fortalecem a identidade comunitária, reafirmando o papel do umbuzeiro como elo entre as gerações passadas, presentes e futuras. A memória viva do Grande Pé de Umbu torna-se, assim, uma semente para novas histórias, novos começos e novos ciclos de pertença e resistência no território quilombola.

Este trabalho é fruto de um projeto de extensão realizado por uma universidade brasileira junto à Comunidade Quilombola Poços do Lunga, localizada no agreste de Alagoas, no município de Taquarana. O projeto teve como objetivo mapear e identificar guardiãs/ões da memória e histórias da comunidade; organizar e realizar as rodas de conversa das/os participantes junto com outros membros da comunidade; fortalecer os vínculos comunitários com o território por meio dos causos compartilhados entre as/os moradoras/es do quilombo. Por mais de dois séculos, o grande Pé de Umbu alimenta a vida

comunitária e acompanha a história de muitas pessoas que ali vivem e viveram. Para a comunidade quilombola Poços do Lunga e tantas outras comunidades tradicionais, as relações de amizade e parentesco estão para além das produções humanas. Essas relações são baseadas na lógica da biointeração, que semeia envolvimento com território e todos os seus pertencentes humanos e mais que humanos (Santos, 2023). Na biointeração a vida humana é apenas um componente da vida do território, no qual ela se envolve como parte das outras vidas que ali se produzem, não há uma prerrogativa extrativista que condiciona a existência humana à submissão da natureza (Santos, 2023).

Esta concepção ampliada de mundo pode ser compreendida como parte da cosmopercepção quilombola que desafia e contrapõe o pensamento moderno que busca hierarquizar a vida em lógicas dicotômicas, colocando a natureza como recurso a serviço da humanidade (Mariconda, 2006). Como afirma Santos (2023), os humanistas se descolam da natureza, se colocando como criadores, donos da racionalidade, que podem manipular e tratar a natureza como objeto. Essa humanidade, fabricada pelo ocidente, impõe uma relação de exploração com a natureza, realizando uma cisão entre estas esferas, negando sua ínfima existência frente à vastidão e à pluralidade do cosmos, se colocando como o centro de tudo, propagando uma perspectiva antropocêntrica que vai fundamentar sua filosofia e ciência (Fernandes; Gonçalves; Silva, 2022). É nesse entremeio de mundos epistêmicos distintos que emerge a inquietação sobre como os saberes da universidade, forjados na centralidade do humano podem aprender, dialogar e construir com as comunidades quilombolas, cujos saberes pulsam ao ritmo da terra, em alianças com a vida para além do humano. Este giro e deslocamento é necessário e urgente, pois o encontro destes mundos pode atualizar, o que Krenak (1999) define como: o eterno

retorno do encontro. Ou seja, que o encontro entre o ocidente e os povos tradicionais desde o período colonial nunca aconteceu, que a possibilidade de encontro entre esses mundos atualiza as relações assimétricas de poder e violência. Promover esta possibilidade de aprendizagem mútua é permitir um giro contracolonial que não valida os conhecimentos dos povos por meio das matrizes modernas/ocidentais, mas busca em suas próprias raízes epistêmicas e ontológicas plantar e semear seus saberes.

O encontro com a comunidade quilombola Poços do Lunga já vem sendo alinhavado há mais de cinco anos pelo grupo de pesquisa e extensão. Nas caminhadas percorridas em nossas atividades, principalmente o projeto de extensão que trata o presente texto, nos encontramos com pessoas que ampliaram nossos horizontes de vida e conhecimento ao afirmarem a realidade do território como um tecido vivido com outros entes e sujeitos não apenas humanos. A realidade da comunidade foi nos sendo apresentada a partir de outros viventes do local, desde: o próprio Rio Lunga, as plantas de cura e poder, a árvore de Mulungu, o cão guia Pepe, o Umbuzeiro, os encantos do terreiro Palácio de Ogum e tantos outros entes. Nestas outras racionalidades, aprendemos que a divisão entre sujeito e objeto é uma hierarquização moderna que desqualifica tantas outras vidas que não se enquadram à racionalidade humana ocidental. Em nossos estudos, aprendemos a desmanchar o entendimento da relação racionalista entre sujeito e objeto e adentramos as relações de sujeito e sujeito. Na vida do Poços do Lunga, prolifera-se a noção da ontologia relacional, afirmada por Glissant (2023), na qual os seres em relação não buscam atribuir uma hierarquia valorativa de seus horizontes epistêmicos, o conhecimento é uma possível a partir de suas diferenças. No Quilombo Poços do Lunga é possível viver um mundo onde caibam outros mundos.

São com estes variados mundos em relação que o território é forjado e seus saberes ancestrais transpassam o tempo por meio da oralidade. Suas narrativas são plurais e seus ensinamentos se constituem a partir das pessoas, habitantes e de todo o território que permeia o espaço, incluindo animais, plantas e, inclusive, a terra em que se pisa. Como exemplificado na figura 2, O Grande Pé de Umbu, sujeito das narrativas deste trabalho, narra sua história a partir de seus galhos, troncos e folhagens, nela habita a própria história da comunidade que ganha voz narrativa humana com: Dona Francisca, Dona Firmina, Dona Tonha, lideranças ancestrais do quilombo (Barbosa; Fernandes, 2023). O ato de contar para as comunidades quilombolas é um modo de narrar e exige o outro, humano ou mais que humano, como sujeito da experiência. Contra a pobreza de experiência moderna que aposta na informação e na ausência da narrativa e da experiência para forjar sua proposta de sujeito, tão bem debatida por Benjamim (1994), no quilombo a experiência de viver no coletivo e com o território são as raízes de onde brotam os saberes (Mumbuca, 2022), afinal: só conta histórias quem viveu.

Assim, é na relação diária com o território quilombola que os sentidos sobre a realidade são forjados, e as experiências coletivas são construídas, pois os quilombos são territórios experienciados e compreendidos enquanto instâncias produtivas de modos de viver (Fernandes; Munhoz, 2013). Quilombo é lar de compartilhamento, local onde o conhecimento é passado através da experiência de integrar os ciclos e processos naturais, compreendendo a si enquanto sujeito-natureza. Aprender exige estar em relação com as mais velhas e mais velhos, guardiões das práticas de cuidado e manutenção da vida performadas naquele local (Almeida, 2022). Neste sentido, as comunidades quilombolas se constituem como um espaço de luta

política e resistência negra em meio a um sistema que incentiva e produz a exploração e exclusão das pessoas e demais integrantes da natureza. Leite (2008) destaca a resistência contra o sistema violento e avassalador do capital transnacional e de empreendimentos agroindustriais, em que as comunidades lutam contra os processos de marginalização e expropriação agrária. Ademais, apenas em 1988, durante a Assembleia Nacional Constituinte, as terras pertencentes a essas comunidades passaram a ser reconhecidas como patrimônio afro-brasileiro, devendo o Estado garantir e emitir tais títulos de propriedade definitiva (Leite, 2008). Entretanto, a inclusão na ordem jurídica não garante de forma efetiva a sua legitimidade social, como apontado por Leite (2008), que destaca que, mesmo com direitos assegurados, sua aplicabilidade é deficitária ou até mesmo nula.

A força de resistência das comunidades quilombolas está presente em diversas esferas, tanto em seu modo de enfrentar historicamente as lógicas coloniais infiltradas em seus territórios, que as colocam em experiências de violência, quanto também em suas formas de reexistir, através da capacidade de dar continuidade a vida (Santos, 2018). É possível perceber esse movimento no quilombo Lunga, quando paramos para escutar as narrativas dos sujeitos mais velhos que ali habitam, cujas histórias de vida estão majoritariamente cruzadas pela experiência da reinvenção frente à escassez enfrentada em períodos de seca, na qual o abandono do Estado se expressa de forma perversa em um projeto organizado para a negação de direitos a estes povos. Porém, mesmo em meio ao descaso e adversidade, a comunidade Poços do Lunga traçou estratégias de organização política junto às forças do território, que a permitiram inventar suas vidas a partir de tecnologias ancestrais, como: a umbuzada, o café de andu, os mutirões nas roças, os

festejos de Meado de Agosto, as garrafadas, as rezas, as reuniões comunitárias, e as aulas debaixo do querido Pé de Umbu.

As comunidades quilombolas são permeadas por alianças cosmológicas transpostas por trocas de conhecimento historicamente estabelecidas entre negros e indígenas, na qual suas práticas e expressões convivem de maneira intrínseca com o território (Ratts, 2007), essas alianças também são nomeadas como confluências culturais (Santos, 2018). Como aponta Fernandes, Gonçalves e Silva (2022), para os povos tradicionais, o território é vivido e entendido enquanto instância produtiva dos modos de viver. É nele que os sentidos sobre a realidade são forjados, que suas experiências coletivas são construídas e que seus corpos podem ser habitados pela natureza, pelas cosmovisões, pela experiência coletiva, pela vida política, pelos conhecimentos tradicionais e pelas práticas cotidianas. A relação das/os moradoras/es com as plantas presentes no território é expressa em uma lógica relacional de reconhecimento de si enquanto território.

Portanto, ao compreender as nuances históricas envolvendo humanos e não humanos, propomos neste trabalho trazer a narrativa da vida do Grande Umbuzeiro a partir das vozes dos humanos que dele partilharam momentos significativos da vida. O Umbuzeiro narra sua história na vida de outros entes que nele habitam. Despret (2022) aborda justamente essas sensibilidades e essa outra forma de pesquisar outras narrativas mais que humanas, que se produzem a partir de diversas formas de comunicação e interação entre espécies e ambientes, como ocorre entre a comunidade quilombola Poços do Lunga e o Umbuzeiro. Este narrar com outros seres é uma forma de contar as histórias dos povos quilombolas, que também são as narrativas de seus próprios territórios.

2. Desenvolvimento

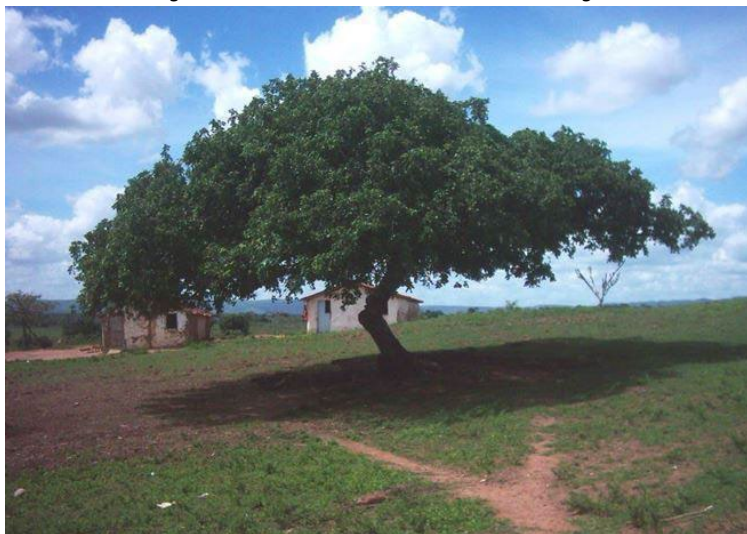
2.1. O percurso do trabalho e a trilha das narrativas pelos galhos do Umbuzeiro.

A ação de extensão foi realizada no Quilombo Poços do Lunga, comunidade quilombola reconhecida, com associação comunitária ativa, situada no interior da cidade de Taquarana, no agreste alagoano. A comunidade também é reconhecida como ponto de cultura pela Secretaria de Cidadania e Diversidade Cultural do Ministério da Cultura desde 2024. Atravessado pelo Rio Lunga, o quilombo é lar de 200 famílias, que compartilham o território com moradores bicentenários, como o ilustre Pé de Umbu (Figura 1), semeado pelas mãos de Mestre Francisca, as crianças por ele cuidadas e tantos outros seres vivos que por lá habitam. Poços do Lunga é famoso pela Festa do Meado de Agosto, que ocorre sem falta no dia 15 do referido mês, aos pés do Grande Umbuzeiro. É tradição inquebrável, uma festa tão antiga que seu início se confunde com a própria história do território.

No coração de Poços do Lunga, reside o ilustre Umbuzeiro, primeiro e mais antigo ponto de encontro, avô e amigo da comunidade. Ao redor dele, foram erguidos espaços como a cozinha comunitária do quilombo, sede da fábrica de beneficiamento de frutas. Lá, as mulheres quilombolas fabricam geleias de umbu e pimenta comercializadas nas feiras por onde circulam, e polpas de fruta advindas das inúmeras árvores da comunidade vendidas para as escolas da rede municipal de Taquarana. Esse comércio garante a independência financeira e o sustento das mulheres que ali trabalham, não sendo apenas fonte de renda, mas também de resistência, autonomia e organização política. Avizinhada pela cozinha, está a escola da comunidade, que funciona diariamente. Lá, além do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), ocorrem

reuniões, ensaios para eventuais festividades e encontros entre moradoras/es. Próximo à escola, encontra-se também o Centro de Tecnologia e Audiovisual do quilombo, construído através do esforço das lideranças para levar acesso à tecnologia para toda a comunidade.

Figura 1 - Grande Pé de Umbu do Quilombo Lunga



Fonte: ESPÍRITO SANTO (2005).

Como proposta metodológica o projeto de extensão segue o modelo da pesquisa-ação, uma perspectiva que reconhece todos os sujeitos acadêmicos e comunitários como produtores e detentores de conhecimento, cada um em seu respectivo horizonte, auxilia na compreensão crítica da realidade no ato de conhecer para transformar. Trata-se de uma pesquisa participativa, que rejeita o ideal de neutralidade e reconhece todos os envolvidos como agentes na produção de saberes, sendo estes partilhados entre comunidade e academia (Thiollent, 1985). Essa abordagem fortalece a ação e a transformação social, tanto dentro quanto fora dos territórios percorridos. O material didático infantil produzido ao longo do trabalho

é uma das ações decorrentes da pesquisa participativa que busca construir objetivos do pesquisar juntos com os agentes da comunidade.

Como afirma Thiollent (1985), não só o saber científico como o popular estão implicados nas contradições existentes no modo de produção da vida. Esta perspectiva metodológica não crê na neutralidade científica, ao contrário, afirma que esta suposta neutralidade apenas perpetua e não evidencia as contradições presentes na realidade trabalhada. Toda atividade realizada dentro de uma organização social tem um posicionamento político, ora emancipatório, ora opressor, não pode ser dita neutra; nela está imbricado o contexto social que a formou (Thiollent, 1985). Uma vez que se trata de atividades situadas em uma sociedade que apresenta relações desiguais, pesquisar, em um contexto social como este, já é assumir um posicionamento, para manter ou para superar as relações de dominação estabelecidas (Thiollent, 1985).

Nesta perspectiva epistemológica latino-americana, os participantes apresentam-se enquanto sujeitos conhecedores, capazes de ações, decisões, carregados de valores e experiências que o colocam enquanto agente na relação do trabalho. Portanto, o que se estabelece são inter-relações entre os acadêmicos e a comunidade, ambos produtores de saberes que encontram-se como agentes no desenvolvimento das ações. Cada qual com seus históricos, compreensões e experiências para compor em conjunto uma ecologia de saberes (Santos, 2007).

A pesquisa e os trabalhos de extensão passam a ser composta no encontro com o outro, este como alteridade capaz de deslocar o universo acadêmico e fazê-lo adentrar a um universo emergente, na produção conjunta de saberes que auxiliem ambos a analisar e interpretar a realidade investigada. Este deslocamento torna-se possível quando o

outro não é visto como objeto a ser capturado pelos instrumentos de trabalho, mas como sujeito capaz de conhecimento, de compartilhar suas experiências e concepções, como sujeito produtor da realidade (Montero, 2006). Este outro, como afirma Santos (2018), é constituído no território quilombola a partir das experiências de circularidade, que permitem que todas e todos sejam sujeitos de conhecimento e criação. Nos círculos de capoeira, contação de histórias, rodas de samba e terreiros, a palavra não é propriedade de ninguém, mas encontra-se como lugar de aprendizado mútuo (Simas; Rufino, 2020). Ela é expressão que clama pela experiência do outro para ser lançada à vida coletiva. Por isso, neste trabalho, as contações de histórias sobre o umbuzeiro sempre se fizeram no coletivo, ou em grupos, ou nas casas e quintais de pessoas conhecidas.

Para a seleção do território, também considerou-se a organização comunitária já existente, aspectos logísticos e os vínculos previamente estabelecidos entre a comunidade e os acadêmicos, uma vez que, simultaneamente, outras ações estavam sendo desenvolvidas em parceria com o quilombo Poços do Lunga. O projeto culminou na produção de um livro infantil que narra a vida, as lembranças e as memórias da comunidade, as quais permeiam e circundam o Grande Pé Umbu, elemento central da narrativa e testemunha-participante das histórias contadas e recontadas. As/Os participantes do projeto foram moradoras/es reconhecidas/os pelas histórias que tinham a contar sobre o umbuzeiro e as memórias da comunidade, como griôs do Lunga. A proposta inicial foi de mapear estas/es moradoras/es, fortalecendo e afirmando os papéis dos mesmos como contadoras/es de história da comunidade. Após esta etapa, buscamos realizar encontros com as/os contadoras/es de histórias para a partilha dos causos e saberes sobre o Grande Umbuzeiro. Foram realizados cinco encontros, sendo que dois

deles foram encontros menores em duplas na casa das/os participantes. As narrativas partilhadas foram registradas pelo gravador, com autorização prévia, e permitiram a construção do livro didático sobre as memórias coletivas e experiências vividas junto ao umbuzeiro. Participaram do estudo 21 pessoas de idades entre 31 à 78 anos.

Após a colheita das narrativas, as mesmas foram transcritas e foi realizada a leitura exaustiva do seu conteúdo, sendo os mesmos inseridos em tópicos narrativos para criação das histórias infantis do livro. Importante frisar que em conversas com a comunidade surgiu a necessidade do livro ser narrado na perspectiva do próprio Umbuzeiro, ou seja, ele enquanto narrador das histórias vividas e experienciadas juntos aos seus parentes na Comunidade Poços do Lunga nestes últimos 200 anos. Dar vida ao Umbuzeiro pelas experiências narradas pelos quilombolas possibilita ampliar o horizonte político e histórico, que não se restringe às experiências humanas, ao contrário, estas se espraiam e produzem histórias de relações multiespécies (Haraway, 2023). Cabe frisar a importância da narrativa nos quilombos na relação com o lugar e o território. Na comunidade o território é um espaço ocupado, manejado e nutrido com memórias coletivas e afetividades partilhadas entre os agentes do lugar, uma experiência não antropocêntrica, que não se finda no humano como centro, estes apresentam-se como mais um na composição da teia viva do quilombo. Contar não é um mero ato de falar, mas sim de fazer da palavra condução geracional para outros tempos, na qual a presença do outro torna-se fundamental para semear outros passados, presentes e futuros.

Após a reescrita das entrevistas na voz do Grande Pé de Umbu, iniciou-se o processo de ilustração das narrativas para a produção do livro infantil quilombola. Para a parte da ilustração, nos baseamos nas histórias contadas, bem como nos registros fotográficos de variados

tempos históricos da comunidade e do Umbuzeiro. A cada passo realizado na produção do livro, o mesmo era apresentado aos participantes e lideranças para reformulações das escritas e das ilustrações. Antes de enviar o rascunho final para tentativa de publicação, o livro foi apresentado para a liderança do quilombo e outros membros da comunidade, para que pudessem opinar a respeito das semelhanças e discrepâncias entre os causos que viveram ou ouviram de suas antepassadas - amigas do Grande Umbuzeiro - e o livro que foi coletivamente construído durante o projeto. Além disso, o projeto incluiu a realização de uma oficina na universidade com o foco na contação e na partilha de saberes produzidos no percorrer do trabalho. Destaca-se que esse momento foi protagonizado por moradoras/es da comunidade - com o apoio e a parceria do grupo universitário envolvido no projeto -, fato que incentivou o processo contínuo de ação e reflexão, que poderá possibilitar novos desdobramentos no território quilombola.

2.2. Os frutos das narrativas do Umbuzeiro

As narrativas nas comunidades tradicionais não são apenas palavras sem sentido, ao contrário, são palavras sementes que, quando lançadas ao vento, possibilitam a germinação de outras histórias no território quilombola. As narrativas atualizam as lutas, fazem das memórias lembranças compartilhadas que não se restringem a vivências pessoais, mas às experiências de luta e afirmações de seus modos de viver. Narrar torna-se, portanto, um ato político, capaz de refazer histórias, atualizar lutas e fortalecer os vínculos da comunidade com seu território e a natureza. Essas narrativas orais são veículos do cotidiano dos territórios tradicionais que promovem a integração de

formas de saberes produzidos em outros espaços temporais, e que simultaneamente compõem novas experiências, de modo a reafirmar as particularidades na promoção de vínculos e cuidado da saúde coletiva (Ratts, 2006). Ao adotar a memória e a oralidade como categorias centrais da investigação, foi possível compreender a realidade alagoana a partir das vozes e vivências do quilombo Poços do Lunga.

Bosi (1978, p. 413) defende que: “Para localizar uma lembrança, não basta um fio de Ariadne, é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência de muitos planos do nosso passado”. Essa perspectiva ilumina de maneira sensível o processo pelo qual as narrativas relacionadas ao Umbuzeiro se entrelaçam ao longo das conversas. As memórias, longe de serem lineares ou isoladas, emergiram como teias vivas: complementam-se mutuamente, questionaram-se, enriqueceram-se e, ao fim, costuraram-se umas às outras, tecendo uma rede coletiva de lembranças. Cada relato evocava outros, cada voz despertava ecos adormecidos na memória dos demais.

Esse entrelaçamento de histórias resultou na criação do Livro de Histórias do Umbuzeiro, uma obra que não apenas resgata, mas revivifica experiências vividas sob a sombra generosa do umbuzeiro. Nele, o próprio umbuzeiro assume a voz narrativa, como guardião da memória coletiva, símbolo da comunhão entre os integrantes do território, da troca de saberes, da partilha do alimento e da sustentação da vida comunitária. Assim, o umbuzeiro não é apenas pano de fundo, mas elemento vital, testemunha silenciosa e ativa dos afetos, dos aprendizados e dos ciclos de resistência e pertencimento que estruturam a vida social.

Algo que se buscou cuidadosamente preservar no processo de tradução das narrações orais para a escrita foi a intimidade com que os

moradores compartilham suas histórias sob a sombra acolhedora do Umbuzeiro. Essas narrativas, carregadas de afetividade, são expressões de uma forma de viver e de se relacionar que vai além da simples transmissão de informações: são práticas de cuidado, memória e pertencimento. Como nos fala Sobonfu Somé (2003), a comunidade é o espaço no qual as pessoas se reúnem não apenas para conviver, mas para ajudar umas às outras a realizarem seus propósitos, partilhando seus dons e recebendo, por sua vez, as dádivas alheias. O ato de contar histórias, nesse contexto, é um gesto de partilha e fortalecimento da vida coletiva.

Com o objetivo de não diluir essa subjetividade e potência afetiva na passagem da oralidade para a escrita, o texto preserva a autenticidade das narrativas, mantendo as expressões regionais, os modos próprios de falar, de sentir e de lembrar. As ilustrações, por sua vez, foram cuidadosamente elaboradas a partir de fotografias e descrições narradas pelos próprios moradores, garantindo que cada ser vivo retratado — pessoas, animais, plantas e outros elementos — fosse representado em sua inteireza, como presença viva e significativa no ecossistema comunitário.

Nesse gesto, ecoa o pensamento de Santos (2023), ao nos lembrar que no território não há apenas existência, mas também confluência: tudo que ali vive está em constante relação, em fluxo e em pertencimento mútuo. Assim, o livro de histórias do Umbuzeiro torna-se não apenas um registro, mas uma celebração viva dessa rede de afeto, memória e resistência, onde o umbuzeiro, como testemunha e personagem, é símbolo maior da comunhão entre as vidas que ali se entrelaçam.

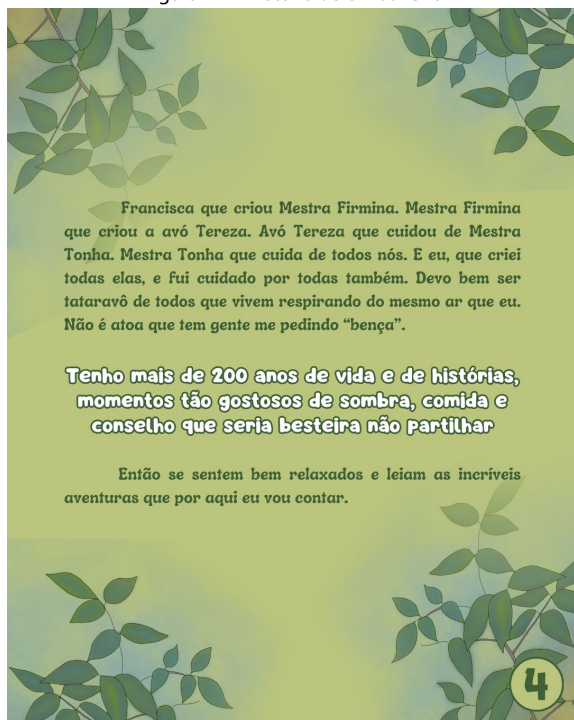
Considerando que o livro foi concebido a partir das rodas de conversa e dos relatos de experiências dos membros da comunidade

quilombola, todas e todos que contribuíram com a partilha de histórias de vida relacionadas ao Umbuzeiro são reconhecidos enquanto autores da obra. Parte-se da compreensão de que a autoria antecede o ato de registrar a narrativa no papel; ser autor, nesse contexto, é vivenciar, sentir e deixar-se afetar pelas experiências compartilhadas.

A autoria, portanto, não se limita ao registro escrito, mas é intrinsecamente ligada à vivência e à memória afetiva. Sendo o Grande Pé de Umbu um membro originário e simbólico de todo o quilombo, sua história não poderia ser atribuída a outros senão àqueles que estiveram presentes desde o início de sua existência, acompanhando seus ciclos de vida, morte e renascimento. Assim, reafirma-se a necessidade de reconhecer a comunidade como legítima narradora e guardiã dessa memória. A maioria dos autores reside ali desde criança e se viu amadurecer junto aos frutos do quilombo, outros moram em quilombos próximos e conheceram o Umbuzeiro num dos dias de festa de Meado de Agosto, e assim a história do Umbuzeiro vai se ligando à história do quilombo.

Atualmente, o livro caminha para ser publicado por uma editora universitária, possibilitando sua circulação em espaços educativos e formativos. Apesar disso, o desenvolvimento do livro a priori teve como objetivo dar continuidade na vida do Umbuzeiro para as próximas gerações que poderiam vislumbrar e acessar esse ente querido mesmo sem sua presentificação. Entende-se que a circulação do livro na área acadêmica carrega sua importância, já que o mesmo possibilita diálogos interculturais entre conhecimentos diversos em vias de desarticular relações hierárquicas historicamente arraigadas entre o conhecimento popular e o saber acadêmico.

Figura 2 - A história do umbuzeiro



Fonte: Livro Das raízes às folhas do Umbuzeiro em processo de finalização, p.4.

Além do livro, o presente trabalho teve como culminância a oficina: "Poéticas Quilombolas: Narrativas de um Umbuzeiro". Nela, os extensionistas, a liderança da comunidade, o coordenador do projeto e diversos estudantes dialogaram sobre as vivências e bases do projeto. Enquanto se sucedia, os extensionistas leram trechos do livro e mostraram fotos do território, numa tentativa de apresentar o ponto de vista do Pé de Umbu, responsável por narrar o livro infantil. Elas também destacaram a importância de considerar cosmovisões outras na vida cotidiana, fato que já é praticado por muitas/os quilombolas que residem em Poços do Lunga. Trecho retirado do livro:

Alimentar é um dos meus jeitos de cuidar de todos aqui, porque sou muito bem cuidado. Vó mesmo vinha com seus netinhos me zelar, varrendo tudo bonitinho pra só apanhar umbu no limpo. Depois que Vó varria, o povo chegava com as cuinhas pra encher e levar pras suas casas. Com meus frutos, seja maduro e inchado ou verdinho, faziam umbuzada, sucos, polpas, geleias e tantos outros alimentos que dá saudade quando falta. Quando não tinha o que comer, meus frutos eram botados no fogo pra cozinhar e comer com farinha, era o alimento da roça (Trecho do livro *Das raízes as folhas do Umbuzeiro em processo de finalização*, p. 17).

Ao passar a palavra para a Liderança da Comunidade, ela partilhou causos e visões sobre e com o Pé de Umbu, ampliando a discussão a respeito de como essas narrativas são significativas dentro do território, servindo tanto para o fortalecimento da cosmopercepção quilombola que compreende o Umbuzeiro como sujeito parente que partilha a vida com as/os moradoras/es, afirmando a preservação das práticas culturais e espirituais da comunidade. Polinizar e apresentar a cosmopercepção quilombola do Poços do Lunga como prática de vida possibilitou a ampliação dos horizontes ontológicos e epistêmicos da universidade para além da percepção restrita e limitada da ciência ocidental.

A experiência proporcionada pelo projeto evidencia de maneira contundente a importância das políticas públicas voltadas para a educação quilombola, como a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), instituída em 2024. Essa política tem como objetivo assegurar o direito à educação nas comunidades quilombolas, com especial atenção à valorização de suas culturas, identidades e modos próprios de existência, ela desempenha papel crucial na promoção da preservação e da transmissão de conhecimentos tradicionais, fortalecendo as práticas culturais e os vínculos comunitários que sustentam a memória e a resistência quilombola (Brasil, 2024). Além

disso, contribuem para o enfrentamento da marginalização histórica a que essas comunidades foram submetidas, criando condições para o exercício pleno da cidadania e para a construção de uma educação antirracista, democrática e plural.

Como afirma a resolução número 8 de 2012 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012), é fundamental a produção constante de obras de literatura infantis e juvenis que valorizem e respeitem a história, os saberes e a cultura local das comunidades quilombolas. Esse é um dos caminhos importantes para garantir alguns princípios da educação escolar quilombola. Como o reconhecimento e valorização da história dos quilombos, bem como os espaços e tempos próprios onde as pessoas de todas as idades vivem e aprendem, isso inclui também garantir o direito de estudantes, educadores e da comunidade de acessar e se apropriar dos saberes e modos de vida tradicionais, fortalecendo sua preservação e continuidade (Brasil, 2012).

Essas políticas possibilitam a preservação e a transmissão dos saberes ancestrais, e a luta contra a marginalização dessas comunidades. Desta forma, a construção do livro infantil pela memória compartilhada do quilombo Poços do Lunga está alinhada a esses princípios, buscando fortalecer a construção de uma educação quilombola coletiva e localizada, na qual a comunidade se reconheça e se sinta representada por suas histórias, suas vivências e sua cultura. Como afirma Gagnebin (2006), rememorar antigas histórias não significa apenas guardar memórias, mas é fundamentalmente uma forma de agir e transformar o presente. Nesse caminho, o narrar e o experienciar se misturam em um ciclo de produção e afirmação da vida.

O impacto social e educativo do projeto também se insere em um debate mais amplo sobre o paradigma estético-político no sentido de

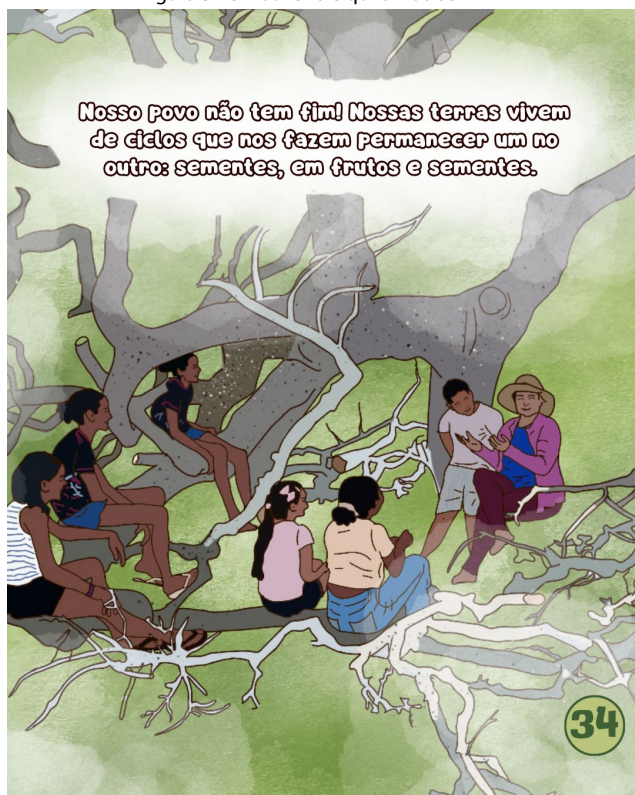
como contar histórias e estórias. Como afirma Le Guin (2021), a ascensão do homem ocidental está marcada pela ficção trágica de um único ator produtor de mundo, o herói, que com lanças e espadas afiadas vence suas batalhas ferindo, matando e dominando. Esses mitos se passam em uma terra passiva, na qual mulheres, plantas, natureza e os demais componentes, dos contos fálicos, são apenas adereços (Haraway, 2023). Essa é a estética da perigosa estória única eurocristã difundida amplamente pelos colonizadores, que contribui para o racismo estrutural.

Por outro lado, essas não são as únicas estórias possíveis. Le Guin (2021) nos propõe resgatar um elemento central no envolvimento humano com o mundo, a Bolsa, e todos os outros recipientes, como sacos, casas, cumbucas e úteros, que permitem explorar, aprender, guardar e compartilhar. Dentro das bolsas também há estórias de partilha, estórias de vida, contadas às margens, nas conversas e de tantas outras maneiras, por aquelas/es que estão exilados junto às sementes selvagens (Le Guin, 2021). Aquelas/es muitas vezes esquecidos e violentados pelo estado e pela sociedade, mas que seguem em luta, vivendo e contando histórias. Como afirma Souza e Silva (2021), no mesmo país que passou por quase quatro séculos de escravidão e cuja sociedade ainda é permeada pelo racismo estrutural propagado pela narrativa colonial, também há milhares de outras canções, outras histórias, outras narrativas que são parte fundamental da riqueza plural da sociedade. Narrativas que não estão escritas e que não se baseiam em grandes batalhas, mas no fazer cotidiano estabelecido por relações plurais. Essas permanecem sendo compartilhadas ao longo das gerações, resistindo às novas formas de opressão e produzindo vida, crescendo e regenerando a terra do Quilombo Lunga e de tantos outros povos tradicionais.

Ao repensar as formas de produção e reconstrução de narrativas, a iniciativa evidencia a necessidade de semear histórias em alianças multiespécies (Haraway, 2023) que dialoguem com a paisagem, a ficção e a ancestralidade. Distante da lógica binarista que afirma a humanidade ao subjugar outras espécies, Núñez (2022) afirma que, para os povos tradicionais, a terra com sua ampla biodiversidade não é um simples receptáculo passivo, ela é ativa, pulsante, viva. Quando Francisca, Tonha e outras pessoas abraçam o umbuzeiro, são também abraçadas por ele, quando conversam com ele, escutam e são escutadas. As relações com todos os integrantes humanos e não humanos não se organizam por dicotomias entre atividade e passividade, mas sim por meio de encontros (Núñez, 2022). Desta forma, as memórias e histórias não são produzidas e transmitidas apenas por humanos, mas sempre envolvidas por biointeração.

Como cita Ana Mumbuca, “Quilombo é um conjunto de vidas em defesas contínuas sustentadas em compromissos do compartilhar ancestral e cosmológico” (Mumbuca, 2022). É através do compartilhamento que a vida ocorre enquanto possibilidade nesses territórios. Portanto, podemos considerar a importância que o conceito de biointeração suscita, pois compreendemos a ideia de biointeragir enquanto prática de agir em conjunto com as demais espécies da natureza para produzir e reproduzir vida, e nesse processo de respeito a ciclicidade natural, apenas quantidade necessária de matéria orgânica seria colhida para garantir a subsistência da comunidade (Santos, 2015). Ao invés da exploração capitalista do meio, são gestados nos quilombos espaços de compartilhamento com o território, ou seja, uma cosmopoética de sentidos intrincada, que dá luz aos processos de biointeração (Santos, 2018), como podemos observar na figura 3, que perpassa o sentido de circularidade intergeracional.

Figura 3 - Umbuzeiro e quilombo sem fim



Fonte: Livro Das raízes às folhas do Umbuzeiro em processo de finalização, p.34.

3. Considerações finais: As narrativas quilombolas não tem fim: sementes, raízes, sementes.

A manutenção do modo de vida quilombola se dá, primordialmente, pelas práticas que fortalecem os vínculos coletivos e a relação intrínseca com o território, evidenciando a profunda ligação dos quilombolas com a natureza e com todos os seres vivos do lugar (Santos, 2023). Este elo territorial transcende a mera ocupação do espaço físico e se configura como fundamento da identidade cultural, política e social da comunidade. Ao adentrar o território quilombola, é possível

reconhecer um modo singular de produzir saúde, no qual o cuidado se manifesta de maneira integrada às práticas culturais, religiosas, alimentares e espirituais, revelando um modelo de atenção que respeita e valoriza os saberes ancestrais. Nesse contexto, o projeto de extensão universitária, ao promover rodas de conversa centradas em "causos", contações de histórias e narrativas do território, alcançou um impacto expressivo na preservação e valorização da memória comunitária.

O trabalho possibilitou identificar as/os guardiãs/ões da memória, figuras centrais na transmissão intergeracional dos saberes, e promoveu momentos de partilha que fortaleceram os vínculos entre os moradores e com o próprio território. A escuta atenta e o reconhecimento das narrativas locais proporcionaram um vislumbre da potência da narração oral como instrumento de coesão e resistência comunitária. O êxito do projeto é evidenciado na concretização de seus objetivos principais, entre eles a produção de um livro didático que compila as histórias contadas durante as rodas, servindo como material de apoio pedagógico para escolas da região e como instrumento de reflexão sobre a identidade quilombola. Assim, a universidade, ao se fazer presente de maneira respeitosa e participativa, reafirmou seu compromisso social por meio da extensão, promovendo o diálogo entre saberes acadêmicos e tradicionais e contribuindo efetivamente para a valorização da cultura quilombola.

O encontro com as outras formas de vida do território faz germinar transformações, nas quais cada um se torna um pouco do outro, na afirmação de uma cosmopercepção onde o humano torna-se apenas mais um sujeito que partilha o território com outros seres. Para transcrever a sabedoria e experiências multiespécies, a oralidade tem papel importante para a comunidade quilombola. A experiência sensível com o território e a criação coletiva tornam-se ferramentas de

resistência e reinvenção das epistemologias dominantes. Assim, o projeto reafirma a importância de outras invenções com a natureza e de novas narrativas partilhadas com outras espécies (Despret, 2022).

A avaliação do impacto do projeto na comunidade foi positiva. A mobilização de diferentes agentes — lideranças comunitárias, professores, alunos e mestres de saberes populares — demonstra que a experiência fortaleceu laços intergeracionais e consolidou o quilombo Poços do Lunga como um território vivo. Para os acadêmicos envolvidos, a experiência proporcionou uma formação crítica e regionalizada aliada à construção do conhecimento. O desenvolvimento do projeto possibilitará o desdobramento para a continuidade dos trabalhos na comunidade, pois, como na proposta de pesquisa-ação, o término de uma etapa não significa o fim do trabalho, mas abre espaço para o início de novas propostas de ação e estudos nos territórios.

Referências:

ALMEIDA, Mariléia. **Devir quilomba**. São Paulo: Elefante, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 92-B, p. 1, 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 2012.

DESPRET, Vinciane. **Autobiografia de um polvo**. Bazar do Tempo, 2022.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura – Volume 1**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. Lembranças de Velho. In: **Memória e Sociedade**, 1979. p. 405-415.
ESPÍRITO SANTO, Antônia do. **Grande Pé de Umbu**. 2005. 1 fotografia. 300 x 210 pixels.

FERNANDES, Saulo Luders; MUNHOZ, Julia Minossi. Políticas públicas quilombolas e produções identitárias: percursos históricos e conflitos políticos. In: **Psicologia e Contextos Rurais**. LEITE, Jader Ferreira; DIMENSTEIN, Magda (org.). EDUFRN: Natal, 2013. p. 357-384.

FERNANDES, Saulo Luders; GONÇALVES, Bruno Simões; SILVA, Liliane Santos Pereira. Psicologia, Povos Tradicionais e Perspectivas De(s)coloniais: Caminho para Outra Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, p.1-14, 2022.

FERNANDES, Saulo Luders; BARBOSA, Carolina Ventura Cavalcante. Práticas de cuidado no Quilombo Poços do Lunga: entre os refúgios do terreiro, da oralidade e da natureza. In: BATISTA, Lázaro (org.). **Por um nordeste desdobrado: veredas e devires da pesquisa em psicologia**. Maceió: Edufal, 2023. p.110-122.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 44-57.

GLISSANT, Édouard. **Poética da Relação**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

KRENAK, Ailton. Eterno retorno do encontro. In: Novaes Adatao. **A outra margem do ocidente**. São Paulo: companhia das letras, 1999. p. 23-32.

HARAWAY, Donna. Semear mundos: uma bolsa de sementes para terraformar com alteridades terrestres. In: HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema: fazer parentes no Cth Luceno**. São Paulo: n-1 edições, 2023. p. 235-250.

LE GUIN, Ursula. **A teoria da bolsa de ficção científica**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, p. 965-977, 2008.

MARICONDA, Pablo Rubén. O controle da natureza e as origens da dicotomia entre fato e valor. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 453-472, 2006.

MONTERO, Maritza. **Hacer para transformar: el método em la psicología comunitaria.**

Buenos Aires: Paidós, 2006.

MUMBUCA, Ana. Somos Religião e Subjetividade. In: SANTOS, Antonio Bispo dos;

RODRIGUES, Maria Sueli; RUFINO, Luiz; MUMBUCA, Ana. **Quatro Cantos.** São Paulo: N-1 Edições, 2022.

NÚÑEZ, G. Efeitos do binarismo colonial na Psicologia: reflexões para uma Psicologia

anticolonial. In: NÚÑEZ, G. **Psicologia brasileira na luta antirracista.** Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2022. p. 44-57.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.** São

Paulo: Imprensa oficial, 2006.

SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Abu Editora/PISEAGRAMA,

2023.

SANTOS, Antônio Bispo. Somos da terra. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51,

2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a

uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento sobre política de vida.** Rio de

Janeiro: Mórula, 2020.

SOMÉ, Sobonfu. **Espírito da intimidade.** 2003.

SOUZA, Bárbara Oliveira; SILVA, Givânia Maria da. Introdução. In: SILVA, Givânia Maria

da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (org.). **Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos.** São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 31-56.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

14

BIODIVERSIDADE ECONÔMICA E INOVAÇÃO NO CERRADO DO SUDESTE DO TOCANTINS DA COMUNIDADE TRADICIONAL DA PONTINHA

ECONOMIC BIODIVERSITY AND INNOVATION IN
THE CERRADO OF SOUTHEASTERN TOCANTINS IN THE
TRADITIONAL COMMUNITY OF PONTINHA

*Gabriel Machado Santos*¹

*Maria Regina Teixeira da Rocha*²

*Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior*³

*Marcos Antonio Dozza*⁴

1. Introdução

Este relato de experiência apresenta a oficina **“Agricultura Familiar: Agregando Valor na Pontinha”**, realizada na Comunidade Tradicional da Pontinha, em Dianópolis – TO, no âmbito do projeto **“Economia Solidária e Cooperação: construindo estratégias para inclusão produtiva das mulheres agroextrativistas da Comunidade Pontinha”**, vinculado ao Edital Fapt/Seplan – Projeto Rede Deser, lançado pelo Governo do Estado do Tocantins em 2021. O referido edital tem como objetivo apoiar Projetos de Pesquisa, Desenvolvimento e

¹ Mestre em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduado em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Unitop e em Ciências Econômicas pela UFT. Docente da UFT. **Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3554063534431198> | **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9689-8190> | **E-mail:** gabrielms11@mail.uft.edu.br

² Doutora em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). **Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2419129767617134> | **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0535-7661> | **E-mail:** maria.tr@unitins.br

³ Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (FACOM/UFBA). Docente da UFT. **Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8025807807825011> | **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5335-6428> | **E-mail:** gilsonporto@uft.edu.br.

⁴ Mestre em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/ESAG). Docente da UFT. **Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8239695430147492> | **E-mail:** marcosdozza@mail.uft.edu.br.

Inovação (PD&I), contribuindo para a implementação da carteira de projetos do CDR Sul e para a estruturação dos Centros de Desenvolvimento Regional no estado, no contexto da Rede de Desenvolvimento Regional do Tocantins (Rede Deser).

A oficina teve como propósito central fortalecer a agricultura familiar e valorizar os produtos do agroextrativismo local por meio de práticas de capacitação, organização social e inovação. Para tanto, foi adotada uma metodologia participativa, fundamentada na escuta sensível, na valorização dos saberes ancestrais e na mobilização coletiva das mulheres da comunidade.

O Cerrado brasileiro, segundo maior bioma da América do Sul, é reconhecido mundialmente por sua extraordinária biodiversidade e por sua relevância ecológica. Ocupando cerca de 22% do território nacional, abriga milhares de espécies endêmicas da fauna e da flora, além de ser berço de importantes nascentes e rios que formam grandes bacias hidrográficas do país. No sudeste do Tocantins, essa riqueza natural se entrelaça com a diversidade sociocultural das comunidades tradicionais, como a da Pontinha, cujos modos de vida estão profundamente vinculados aos ciclos da natureza, à oralidade dos saberes e ao uso consciente dos recursos do território.

Esse vínculo vai além da dimensão utilitária, assumindo sentidos simbólicos, espirituais e identitários que estruturam a organização social e econômica local. Nesse contexto, a valorização da biodiversidade econômica — compreendida como o uso sustentável da diversidade biológica com fins econômicos, sociais, culturais e ecológicos — surge como instrumento estratégico para a geração de renda, a segurança alimentar e nutricional, a conservação ambiental e o fortalecimento da identidade comunitária.

Promover o uso consciente de espécies nativas, como frutos, sementes, óleos e fibras, significa não apenas conservar o Cerrado, mas também estimular cadeias produtivas solidárias, inclusivas e sustentáveis. A inovação, nesse sentido, não se opõe à tradição; pelo contrário, fortalece os saberes locais, amplia mercados para produtos da sociobiodiversidade e legitima práticas que historicamente foram marginalizadas pelas lógicas dominantes do agronegócio e pelas políticas públicas convencionais. Tecnologias sociais, estratégias de manejo sustentável e arranjos de comercialização justa podem, assim, potencializar a economia de base comunitária, com destaque para o protagonismo feminino.

Apesar desse potencial, persiste uma lacuna na valorização das espécies do Cerrado. Seu aproveitamento alimentar, farmacológico, cosmético e agrícola ainda é limitado, reflexo da escassez de políticas públicas voltadas para pesquisa, inovação e acesso a mercados, além da invisibilidade histórica das comunidades tradicionais nos espaços de decisão.

É nesse cenário que se insere a oficina **“Agricultura Familiar: Agregando Valor na Pontinha”**, ação que articulou biodiversidade econômica, inovação social e protagonismo feminino em uma perspectiva de desenvolvimento local sustentável. Por meio de rodas de conversa, oficinas práticas, experimentação de receitas com frutos do Cerrado e planejamento coletivo, a experiência possibilitou o fortalecimento dos vínculos comunitários, o resgate de conhecimentos tradicionais e a construção de novos arranjos produtivos. Como resultado concreto, destaca-se a criação da Associação das Mulheres Agroextrativistas da Pontinha (CNPJ 54.482.752/0001-65), marco na organização comunitária e no avanço da autonomia econômica feminina.

O presente capítulo apresenta o relato expandido dessa experiência, analisando seus aprendizados, os desafios enfrentados e as

perspectivas abertas para o fortalecimento da agricultura familiar e da economia solidária no Cerrado. Trata-se de um convite à reflexão sobre caminhos possíveis para a construção de alternativas mais justas, equitativas e ambientalmente responsáveis, a partir da valorização das comunidades tradicionais e de seus modos de vida.

2. Desenvolvimento

O Cerrado brasileiro, reconhecido como o segundo maior bioma da América do Sul, é um ecossistema de importância ecológica, econômica e sociocultural global. Estendendo-se por aproximadamente 22% do território nacional, o Cerrado abriga uma biodiversidade extraordinária, com milhares de espécies de fauna e flora, muitas delas endêmicas e ainda pouco estudadas. Além disso, é conhecido como berço das águas, por abrigar nascentes que alimentam as principais bacias hidrográficas da América do Sul, como a do Rio São Francisco, do Tocantins-Araguaia e do Prata, o que o torna estratégico para a segurança hídrica nacional e internacional.

Contudo, o bioma enfrenta uma série de ameaças, entre as quais se destaca o avanço do desmatamento e da fronteira agrícola, que impacta diretamente a biodiversidade e os modos de vida tradicionais. Segundo Pfaff et al. (2015), a destruição de espécies vegetais antes mesmo de serem identificadas, estudadas ou catalogadas compromete não apenas a conservação dos ecossistemas, mas também o potencial de uso sustentável da flora, especialmente na produção de fitoterápicos e medicamentos.

A perda de espécies nativas também representa uma perda de conhecimento, pois, como afirma Diegues (2000), a conservação da natureza não deve excluir as populações locais, mas sim integrar seus modos de vida e respeitar seus saberes ancestrais. Nesse sentido,

comunidades como a Pontinha, no município de Dianópolis (TO), revelam-se guardiãs de um patrimônio imaterial que conecta biodiversidade, cultura e território. Espécies como buriti, pequi, jatobá, mangaba, caju, baru e sucupira fazem parte do cotidiano da comunidade, não apenas como alimentos, mas também como elementos medicinais, simbólicos e rituais.

Na Comunidade da Pontinha, a biodiversidade do Cerrado é ressignificada como estratégia econômica e de resistência cultural. O buriti é transformado em óleo e cosméticos naturais; o jatobá em farinha medicinal e suplemento alimentar; o baru em licor e pasta gourmet; e o pequi em conserva e tempero artesanal. Essa valorização dos saberes tradicionais gera oportunidades de autonomia financeira, sobretudo entre as mulheres, que historicamente desempenham papel central na preservação e na transmissão dos conhecimentos relacionados às plantas e seus usos.

De acordo com Çiçek et al. (2023), o potencial farmacológico da flora nativa, especialmente nas regiões tropicais como a Amazônia e o Cerrado, está diretamente associado à diversidade de compostos bioativos presentes nas plantas. No entanto, o subaproveitamento científico e econômico desses recursos reflete lacunas nas políticas públicas e na ausência de incentivo à inovação social baseada no conhecimento tradicional.

A Comunidade da Pontinha, formada majoritariamente por famílias agricultoras e agroextrativistas, representa um modelo de resistência frente às pressões externas, como o avanço do agronegócio, as queimadas, a especulação fundiária e a escassez de políticas específicas para comunidades tradicionais. A relação com a terra vai além da dimensão produtiva — é cultural, espiritual, afetiva e coletiva. Os modos de vida estão ancorados na reciprocidade com o território,

nos rituais do plantio e da colheita, e na transmissão oral dos saberes de geração em geração.

Nesse contexto, a inovação aliada à tradição e a organização comunitária emergem como estratégias fundamentais para a permanência no território, a valorização do Cerrado e a geração de alternativas sustentáveis de renda. É nesse ambiente que se insere o conceito de economia solidária, compreendido como um modelo de organização econômica baseado na cooperação, autogestão, inclusão social e valorização dos recursos locais.

Segundo Schiochet (2009), a economia solidária constitui um sistema produtivo alternativo, caracterizado por atividades econômicas desenvolvidas coletivamente por trabalhadores e trabalhadoras, que assumem a gestão democrática dos meios de produção, deliberam coletivamente sobre o destino da produção, os usos dos excedentes (as chamadas “sobras”) e também sobre a responsabilidade compartilhada quanto aos riscos e prejuízos da atividade econômica. Esse modelo rompe com a lógica individualista e excludente do mercado tradicional, e se fundamenta em princípios de justiça social, equidade e sustentabilidade.

Assim, iniciativas como a criação da Associação das Mulheres Agroextrativistas da Pontinha, a partir da oficina “Agricultura Familiar: Agregando Valor na Pontinha”, refletem um movimento de base que articula empoderamento feminino, valorização da biodiversidade do Cerrado e práticas de economia solidária, promovendo desenvolvimento local com identidade, dignidade e respeito à ancestralidade.

2.1 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e aplicada, desenvolvida a partir do relato de

experiência da oficina “*Agricultura Familiar: Agregando Valor na Pontinha*”, realizada em novembro de 2023 na Comunidade Tradicional da Pontinha, em Dianópolis (TO). A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir compreender os significados atribuídos pelas mulheres participantes ao uso da biodiversidade do Cerrado e às práticas de organização comunitária (Minayo, 2016).

A pesquisa bibliográfica foi conduzida em artigos, como SciELO, Google Scholar, Web of Science e Scopus, utilizando descritores como *Cerrado*, *economia solidária*, *saberes tradicionais*, *protagonismo feminino* e *agroextrativismo*. Os critérios de seleção consideraram: (i) pertinência temática; (ii) publicações dos últimos dez anos, assegurando a atualidade do debate; e (iii) inclusão de obras clássicas fundamentais (Freire, 1987; Diegues, 2000; Schiochet, 2009).

No campo aplicado, a investigação adotou elementos da pesquisa-ação, compreendida como “um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (Thiollent, 2011, p. 20). Foram utilizadas técnicas como rodas de conversa, observação participante e registro de depoimentos espontâneos, permitindo captar a dinâmica de construção coletiva do conhecimento.

A metodologia esteve ancorada nos princípios da educação popular, conforme Freire (1987), priorizando a escuta ativa, o respeito à experiência vivida e a valorização dos saberes tradicionais como ponto de partida para o aprendizado. Também se apoiou na proposta da Intervenção Participativa dos Atores – INPA, que adota a concepção dialética da educação popular e a pesquisa-ação como instrumento de intervenção, baseada na participação, na construção do conhecimento e no diálogo crítico (Furtado de Souza & Furtado, 2000).

Nessa perspectiva, o protagonismo feminino foi colocado no centro das ações, reconhecendo o papel histórico das mulheres como guardiãs da agrobiodiversidade e como agentes fundamentais de transformação social. A participação comunitária foi concebida como processo de aprendizagem construído em espaços sociais coletivos e não formais, nos quais o saber emerge da experiência vivida (Gohn, 2014).

A oficina contou com a adesão de mais de 30 mulheres, organizadas em etapas metodológicas sequenciais e integradas:

- Diagnóstico participativo em rodas de conversa sobre saberes tradicionais do Cerrado;
- Mapeamento coletivo de espécies nativas com potencial econômico;
- Oficinas práticas de beneficiamento, com experimentações no preparo de polpas, geleias, farinhas e cosméticos naturais;
- Debates sobre comercialização e cooperativismo, com foco em cadeias curtas, feiras solidárias e mercados locais;
- Planejamento participativo para criação da Associação das Mulheres Agroextrativistas da Pontinha, com definição de missão, objetivos e estrutura organizacional.

O impacto da metodologia pôde ser percebido tanto na liderança ativa das participantes em todas as etapas quanto nos depoimentos coletivos, que revelaram valorização dos saberes tradicionais e fortalecimento dos vínculos intergeracionais. Como desdobramento, consolidou-se a Associação das Mulheres Agroextrativistas da Pontinha (CNPJ 54.482.752/0001-65), voltada à geração de trabalho e renda com base em práticas sustentáveis.

A experiência contribui diretamente para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, com destaque para: ODS 5 (Igualdade de Gênero), ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis) e

ODS 15 (Vida Terrestre). Assim, a metodologia mostrou-se eficaz na integração entre saberes tradicionais, inovação social e sustentabilidade, abrindo caminhos para novas formas de organização produtiva e comunitária.

A metodologia aplicada revelou-se, portanto, eficaz na articulação entre saber tradicional, inovação social e sustentabilidade, abrindo caminhos para novas formas de organização produtiva e comunitária. A oficina demonstrou que, quando as mulheres têm espaço para liderar, as soluções geradas são mais justas, enraizadas na realidade local e com maior potencial de continuidade.

2.2 Resultados e discussões

A oficina *Agricultura Familiar: Agregando Valor na Pontinha* teve como objetivo central capacitar mulheres da comunidade para identificar, transformar e valorizar produtos oriundos da agricultura familiar e do extrativismo, de modo a fortalecer a geração de renda, a autonomia produtiva e a economia solidária. Essa proposta está alinhada ao entendimento de que a agricultura familiar desempenha papel fundamental na segurança alimentar, na preservação da biodiversidade e na inclusão social em territórios tradicionais (SCHNEIDER, 2016; WANDERLEY, 2014).

O processo formativo contemplou ações como: diagnóstico participativo dos saberes locais e das práticas agroextrativistas; identificação de espécies do Cerrado com potencial econômico; aplicação de técnicas de beneficiamento e transformação de alimentos (geleias, doces, conservas); introdução a noções de comercialização, rotulagem e acesso a mercados institucionais; além do estímulo a práticas de cooperativismo e organização produtiva. Tais iniciativas

estão em consonância com a literatura que destaca a importância da inovação social como estratégia de fortalecimento da agricultura familiar e da economia solidária (BAVA, 2010; CORAGGIO, 2015).

A oficina também constituiu um espaço de troca intergeracional, fortalecendo vínculos entre jovens e anciãs e reforçando a identidade cultural da comunidade. Nesse sentido, a valorização dos saberes tradicionais e a integração entre técnica e cultura revelam-se centrais para promover processos de desenvolvimento territorial sustentável (DAGNINO, 2014; PLOEG, 2008).

Figura 1 – Capacitação na comunidade Pontinha.



Fonte: prof. Gabriel Machado Santos

***Oficina de Sensibilização**

Durante as atividades, foram discutidas oportunidades de agregação de valor a partir do uso sustentável dos recursos naturais.

Os produtos oriundos do extrativismo e da agricultura familiar apresentam potencial de inserção em feiras locais, bem como em mercados regionais e especializados, voltados a produtos naturais,

orgânicos e da sociobiodiversidade (ALMEIDA et al., 2019; SILVA; PEREIRA, 2021).

A **Tabela 1** evidencia exemplos de produtos com potenciais benefícios segundo a literatura e seus respectivos valores de mercado, ressaltando o caráter econômico dessas iniciativas, sobretudo quando associadas à organização coletiva, como no caso da criação da Associação das Mulheres Agroextrativistas da Pontinha.

Tabela 1 – Potencial de agregação de valor de produtos agroextrativistas na Comunidade da Pontinha

Produto	Potenciais Benefícios segundo a Literatura	Valor de Mercado
Óleo vegetal de sucupira	Propriedades anti-inflamatórias e analgésicas; uso em práticas tradicionais de saúde.	R\$ 25,99 / 30 ml
Sucupira em cápsulas	Complemento fitoterápico para dores articulares e fortalecimento imunológico.	R\$ 104,63 / 60 cápsulas (500 mg)
Baru torrado sem sal	Fonte de proteínas, fibras e antioxidantes; consumo saudável e sustentável.	R\$ 95,00 / kg
Pasta de baru (ervas/picante)	Alternativa saudável a pastas industrializadas; inovação gastronômica regional.	R\$ 35,00 / 200 g
Licor de baru	Valorização cultural e turística; geração de renda a partir da biodiversidade.	R\$ 80,00 / 700 ml
Caju in natura	Rico em vitamina C e minerais; consumo in natura fortalece cadeias curtas e mercados locais.	R\$ 27,00 / kg
Castanha de caju torrada	Produto de alto valor nutritivo e aceitação internacional; diversificação da renda.	R\$ 75,00 / kg
Farinha de jatobá	Rica em fibras e ferro; alternativa para alimentação escolar e segurança alimentar.	R\$ 26,88 / 85 g
Seiva de jatobá	Uso tradicional como xarope natural; potencial de aproveitamento em fitoterápicos.	R\$ 40,00 / 500 ml

Fonte: Dados levantados durante a oficina **Agricultura Familiar: Agregando Valor na Pontinha** (2023), com base em preços de mercado obtidos em lojas virtuais e feiras regionais; literatura sobre agroextrativismo e produtos do Cerrado (ALMEIDA et al., 2019; SILVA; PEREIRA, 2021; BARBOSA, 2022).

Entre os desafios identificados estão:

- A dificuldade de acesso a políticas públicas específicas para comunidades tradicionais.
- Barreiras logísticas para comercialização em mercados mais amplos.
- Falta de estrutura física para beneficiamento e armazenamento dos produtos.
- Necessidade de continuidade das capacitações e apoio técnico.

Por outro lado, as potencialidades são numerosas:

- A biodiversidade do Cerrado como fonte de riqueza ainda pouco explorada.
- A sabedoria tradicional e o engajamento das mulheres da Pontinha.
- A construção de redes de cooperação com outras comunidades e organizações.
- O crescente interesse por produtos naturais, orgânicos e de origem tradicional no mercado.

Apesar das potencialidades, alguns desafios foram identificados: a dificuldade de acesso a políticas públicas específicas para comunidades tradicionais; barreiras logísticas para a comercialização em mercados mais amplos; ausência de infraestrutura adequada para beneficiamento e armazenamento dos produtos; e a necessidade de continuidade das capacitações e do apoio técnico.

Por outro lado, destacam-se fatores positivos como a biodiversidade do Cerrado, a sabedoria tradicional das mulheres, a possibilidade de articulação em redes comunitárias e o crescente interesse por produtos sustentáveis e de origem tradicional (BARBOSA, 2022; ALMEIDA et al., 2019).

Nesse contexto, a inovação não se restringe ao uso de tecnologias industriais, mas envolve a valorização de recursos locais, a ressignificação de práticas culturais e a construção de alternativas econômicas alinhadas à sustentabilidade. Conforme assinala Dagnino (2014), a inovação social se dá pela capacidade de articular saberes, cultura e práticas produtivas em prol do desenvolvimento regional.

Considerações finais

As análises desenvolvidas ao longo deste trabalho permitem afirmar que a oficina “Agricultura Familiar: Agregando Valor na Pontinha” alcançou plenamente seus objetivos centrais: (i) capacitar mulheres para identificar, transformar e valorizar produtos agroextrativistas do Cerrado; (ii) fortalecer o protagonismo feminino na organização comunitária; e (iii) estimular a criação de alternativas econômicas baseadas em práticas sustentáveis.

A experiência demonstrou que o processo de agregação de valor vai além da dimensão mercadológica, configurando-se como estratégia de fortalecimento cultural, social e ambiental. O uso sustentável dos frutos, sementes e raízes do Cerrado, aliado ao resgate dos saberes tradicionais, revelou potencial significativo para a geração de renda, a preservação da biodiversidade e a afirmação identitária da comunidade.

A Tabela 1 reforça esse potencial ao evidenciar que produtos como o óleo de sucupira (R\$ 25,99/30 ml), a castanha de caju torrada (R\$ 75,00/kg) e o licor de baru (R\$ 80,00/700 ml) apresentam margens expressivas de valorização em relação à sua forma in natura. Isso confirma que o processamento e a diversificação produtiva constituem estratégias fundamentais para ampliar a renda comunitária, reduzir a vulnerabilidade econômica das famílias e fortalecer os laços de solidariedade e cooperação.

Entre os impactos concretos observados destaca-se a criação da Associação das Mulheres Agroextrativistas da Pontinha, um marco de organização coletiva e de ampliação da autonomia econômica local. Os produtos destacados — como óleo de sucupira, pasta e licor de baru, castanha de caju e farinha de jatobá — evidenciam ainda o potencial competitivo da biodiversidade quando articulada a práticas de

beneficiamento e comercialização em circuitos curtos e mercados solidários.

Essa iniciativa contribui de forma concreta para o cumprimento de diferentes Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), em especial o **ODS 5 – Igualdade de Gênero**, ao promover o empoderamento feminino, ampliar a participação das mulheres nos espaços de decisão e fortalecer seu papel na economia local; o **ODS 15 – Vida Terrestre**, ao incentivar o uso sustentável dos recursos naturais, a conservação da biodiversidade e a valorização dos conhecimentos ecológicos tradicionais; e o **ODS 12 – Consumo e Produção Responsáveis**, ao estimular práticas produtivas baseadas em circuitos curtos, no reaproveitamento de insumos locais e no respeito aos ciclos naturais do Cerrado.

Conclui-se, portanto, que a iniciativa analisada aponta para um modelo de desenvolvimento que integra saber tradicional, inovação social e sustentabilidade, evidenciando que comunidades tradicionais podem, a partir de suas próprias práticas, construir soluções viáveis diante dos desafios socioambientais contemporâneos.

Ressalta-se, contudo, a necessidade de continuidade das ações, com destaque para o fortalecimento de políticas públicas de apoio, a ampliação da infraestrutura de beneficiamento e a consolidação de canais de comercialização justos.

Assim, a experiência da Pontinha configura-se como um exemplo inspirador de que o uso sustentável da biodiversidade, aliado ao protagonismo feminino, pode gerar transformações duradouras, articulando economia solidária, resistência cultural e justiça socioambiental.

Referências

- ALMEIDA, A. W. B. de. **Territórios e territorialidades: teoria, processo e conflitos**. Manaus: UEA Edições, 2010.
- ALMEIDA, A. W. B. de; et al. **Sociobiodiversidade e economia solidária: experiências em comunidades tradicionais brasileiras**. Brasília: Ipea, 2019.
- BARBOSA, L. M. **Agroextrativismo e biodiversidade: perspectivas para o Cerrado brasileiro**. Goiânia: Editora UFG, 2022.
- BAVA, S. C. **Economia solidária e desenvolvimento local**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ÇIÇEK, C.; et al. **Agroecology and food sovereignty: pathways for sustainability**. Sustainability, v. 15, n. 2, p. 1234-1248, 2023.
- CORAGGIO, J. L. **Economia social e solidária: uma visão latino-americana**. Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- DAGNINO, R. **Ciência, tecnologia e inovação para o desenvolvimento: uma perspectiva latino-americana**. Campinas: Unicamp, 2014.
- DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FURTADO DE SOUZA, S.; FURTADO, L. G. **Extrativismo e comunidades tradicionais**. Belém: MPEG, 2000.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2014.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.
- ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. Brasília: Nações Unidas Brasil, 2024. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 10 set. 2025.
- PFAFF, A.; et al. *Deforestation in the Brazilian Amazon: what can we learn from past policies?* **Environmental and Resource Economics**, v. 63, n. 2, p. 367-391, 2015.

PLOEG, J. D. van der. **Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

SCHIOCCHET, T. **Economia solidária e autogestão: fundamentos e práticas**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SCHNEIDER, S. **A agricultura familiar e o desenvolvimento rural**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

SILVA, A. F.; PEREIRA, R. L. **Mulheres, agroextrativismo e protagonismo comunitário**. Palmas: Unitins, 2021.

WANDERLEY, M. N. B. **Agricultura familiar e campesinato: práticas sociais e desafios teóricos**. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

15

DIÁLOGOS ENTRE AS DIMENSÕES SOCIOAMBIENTAIS E AS ENTIDADES CABOCLOS: DA ENCANTARIA ATÉ A ACADEMIA (TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES)

DIALOGUES BETWEEN SOCIO-ENVIRONMENTAL DIMENSIONS
AND CABOCLO ENTITIES: FROM ENCHANTMENT TO ACADEMIA
(CAPES THESES AND DISSERTATIONS)

*Laura del Pilar Jiménez Sánchez*¹

*Marcelo Aranda Stortti*²

Nossa gira vai se abrir
Nossa gira vai girar
Gira gira a nossa gira
Os caboclos vêm trabalhar (...)

Lê, lele lere, lere lere lere lerá
Lê, lere lere, lê, lere lere,
Caboclo Sete Flechas no congá
Saravá Seu Sete Flechas,
ele é o rei da mata (...)
(Ponto/música para Cabloco)

1. Introdução

Apesar da grande variedade de manifestações culturais e religiões afrobrasileiras, há símbolos, entidades, e características que podem ser encontradas na grande maioria delas. Um exemplo são os espíritos de caboclos, que por meio da incorporação, ou da influência indireta, se

¹ Doutoranda, UFBA, CNPQ, <http://lattes.cnpq.br/4332325120999466>, <https://orcid.org/0000-0002-9712-2287>, laurasanchez@ufba.br.

² Doutor, CETEAL, GEASur/UNIRIO, CNPQ (Observatório de EABC), <http://lattes.cnpq.br/2106651931972194>, <https://orcid.org/0000-0003-1400-9834>, marcelostortti@gmail.com.

fazem presentes nos terreiros, espaços sagrados de realização, manutenção e resistência das comunidades das religiões de matriz africana. Nesse sentido, os caboclos são entidades afroindobrasileiras muito conhecidas e respeitadas, que carregam profunda simbologia associada à diversidade sociocultural do Brasil.

Essas e outras entidades são descritas desde os tempo dos Padres Jesuítas, como o Curupira e os despacho (oferendas), tecnologias ancestrais, deixadas nas encruzilhadas das matas, seguindo a ressignificação e transformação das chibatas e dos couros percutidos em instrumentos musicais para encantar, pelas línguas do congo misturadas ao tupi, chamando um mundo “outro” e seus encantados, onde um deles são os caboclos (Simas, 2021).

Sabe-se, ainda, que esse encantados eram encontradas em trabalhos nos cultos aos orixás realizados nas senzalas desde a época da escravização, junto com pretos velhos e erês (crianças) (Mercês, 2024), muito antes da institucionalização da umbanda. Pois, segundo Trindade (2014), a data de fundação da Umbanda teria ocorrido no dia 15 de novembro de 1908, quando após o médium Zélio Fernandino de Moraes, em Niterói (RJ), ter manifestado algumas vezes o Caboclo das Sete Encruzilhadas fundou um terreiro e proferiu os princípios que viriam a fundamentar a Umbanda.

Porém, para Simas (2021) não possui uma data de fundação única e linear, mas sim uma história orgânica e plural que se desdobra ao longo do tempo, em diferentes espaços e com múltiplas influências, sendo constituindo como uma manifestação do cruzo sociocultural brasileiro, podendo ser entendido como um fenômeno histórico e cultural complexo, cujas raízes e desenvolvimento estão profundamente entrelaçados com a própria formação do Brasil. Além disso, considerar Zélio o precursor dessa religião é também resultado de um processo de

embranquecimento — é negar que a umbanda já vinha sendo praticada por negros oriundos da África e seus descendentes em solo brasileiro, é entregar a primazia da religião afrobrasileira a um homem branco.

A partir dessas reflexões históricas iniciais e sendo parte de comunidades de axé, compreendemos a importância destes guias nas nossas espiritualidade e nas de outros adeptos. (retirar do texto). Sejam espíritos de pajés ou caciques (Mercês, 2024), ou descendentes de indivíduos que fizeram parte de povos originários, possuem relações com os territórios que habitaram, e, sendo assim, com diversos temas socioambientais, tanto atuais como ancestrais. O direito dos povos originários à terra é discutido até os dias de hoje nas diversas instâncias da sociedade, mobilizando as comunidades em amplos espaços de lutas, como o Acampamento Terra Livre, que em abril de 2025 teve sua 21 edição, e cuja carta final faz um chamado sobre a emergência climática³.

Além disso, essas comunidades tradicionais de matriz africana (povos de terreiros) já tiveram os seus direitos ancestrais e materiais reconhecidos juridicamente através da criação de políticas públicas específicas, como a Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro e Matriz Africana com a publicação do Decreto nº 12.278, de 29 de novembro de 2024. Esse reconhecimento legal dos povos de terreiro significa, antes de tudo, combater o racismo religioso e o preconceito estrutural. Ao instituir políticas e marcos jurídicos específicos, o Estado assume sua responsabilidade de proteger essas comunidades, garantindo a liberdade de culto, a segurança de seus membros e a integridade de seus espaços sagrados, além de desempenhar um papel essencial na preservação da cultura,

³ Carta Final do Acampamento Terra Livre 2025 disponível em: <https://apiboficial.org/2025/04/11/a-resposta-somos-nos-vinte-anos-de-apib-e-a-emergencia-climatica/>

espiritualidade e identidade afro-brasileira, sendo espaços de resistência e transmissão de saberes ancestrais.

Ademais, o reconhecimento da legislação dos povos de terreiro é um imperativo para a preservação do patrimônio cultural imaterial brasileiro. Terreiros são muito mais do que templos religiosos; são centros de conhecimento, de arte, de línguas, de culinária e de relações sociais que moldaram e continuam a moldar a identidade nacional. A formalização de seus direitos e de sua condição como "povos e comunidades tradicionais" eleva o status de suas práticas e tradições, garantindo que sejam protegidas, fomentadas e transmitidas às futuras gerações. É o reconhecimento de que os saberes ancestrais desses povos são uma valiosa contribuição para a diversidade e a riqueza do Brasil (Moraes, 2021).

Nesse sentido, podemos supor que essas comunidades de "sabenças", constroem nas suas práticas sociais diárias as epistemologias de terreiro, entendidas nesse texto como um conjunto de saberes, práticas e conhecimentos originados nos espaços sagrados das religiões de matriz afro-brasileira, como o Candomblé e a Umbanda (Dantas, 2022). Esses saberes são construídos a partir da oralidade, da vivência comunitária, da ancestralidade e da relação com o sagrado, desafiando modelos eurocêntricos de conhecimento, logo para nosso ritual de escrita, entendemos a encruzilhada como um ponto em que diferentes caminhos se cruzam, e no centro dela, situamos a problemática desta investigação, que tem: por um lado a crise socioambiental; por outro o racismo religioso que prolifera discursos de ódio e preconceito com as religiões de matriz africana; por outro a continua problemática do genocídio indígena e suas lutas ancestrais; e por outro o racismo epistêmico que resulta na pouca produção teórica associada às epistemes de matriz africana. As problemáticas do centro do cruzo – que é a potência da encruzilhada (Rufino, 2019, p. 14), são as motivações para este estudo.

Como integrantes de comunidades de terreiro, o autor sendo da umbanda desde criança, a autora sendo iniciada no Candomblé Ketu, compreendemos que existem epistemologias que circulam, resistem e continuam se multiplicando nas religiões afroindobrasileiras. Como pesquisadores em Educações Ambientais, entendemos a importância da produção do conhecimento *com*, e principalmente, *desde* os territórios. Não se trata de “chancelar” estes saberes a partir da academia, mas de unir ambos os mundos, pois, concordando com Simas (2013):

Quando a razão observa a natureza, surge a ciência. Quando é a poesia que olha o que nos cerca, surge o orixá, o encantado, o caboclo de pena e o catiço da rua. Os dois olhares não se excluem, antes se complementam. (Simas, 2013, p. 15)

Em um mundo cada vez mais superficial e materialista, em que tudo tem valor de mercado, a poesia e as artes se fazem necessárias. E mais do que poesia, enxergamos muita formalidade e ciência dentro dos terreiros. Há conhecimentos que permitiram que populações marginalizadas sobrevivessem às diferentes violências estruturais da sociedade, a partir de mundos encantados de resistências ancestrais.

E o que poderia existir de mais encantado que um orixá ou uma entidade afroindobrasileira, que através de um médium se manifesta compartilhando conhecimento, conselhos para melhoria de vida, dicas de sobrevivência? E se a ciência deveria estar à serviço da sociedade, buscando melhorar a vida das comunidades: trata-se então de uma “ciência encantada” (Simas; Rufino, 2018).

Escolhemos analisar o que foi produzido em relação às entidades caboclas por estarem no centro do cruzo, desde essa ciência encantada, e especificamente da umbanda pois, apesar de uma denúncia histórica de certo embranquecimento (Barros, 2022) ou desafricanização da religião (Barros, 2023), buscamos elementos que possam indicar certa

disputa e resistência a partir destes guias dentro da religião. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi identificar as dimensões socioambientais associadas aos caboclos e a umbanda nas publicações do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

2. Desenvolvimento

2.1 Metodologia.

Para alcançar o objetivo, foi desenvolvida uma investigação do tipo “estado da arte”, sendo que

Em suma, as pesquisas de estado da arte consistem de estudos de revisão bibliográfica de natureza avaliativa (Gay, 1981; Best, 1967) e permitem um balanço do estágio de conhecimento alcançado em determinada área, em um amplo período ou em um período previamente estabelecido (Megid Neto; Carvalho, 2018, p. 7)

Contudo, mais do que uma busca teórica ou mecânica a partir de referências das pesquisas de tipo documental, olhar, analisar e se debruçar sobre aquilo que já foi produzido também pode ser interpretado como um respeito àqueles que pensaram e produziram sobre estes temas antes de nós. Esta busca e valorização de quem veio antes é parte essencial das filosofias de terreiro, pois tem sua base na ancestralidade, sem a qual estas entidades não poderiam estar em terra compartilhando sua sabedoria conosco.

A busca dos textos para compor o *corpus* documental, foi feita em dois bancos de dados. Primeiramente, com uma busca no Banco de Teses e Dissertações “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte), que possui um catálogo de 6142 Teses e Dissertações em Educação Ambiental do país⁴, por ser da área de interesse dos autores. Contudo, usando somente o

⁴ Link da Plataforma Fracalanza <https://earte.net/teses/>

descriptor “*caboclo*”, tivemos uma única produção, que não entrou para o corpus documental final, pois citava uma reserva com a palavra em questão no seu nome, mas não estudava ou tinha mais relação com o foco do estudo. Após a descoberta da ausência de pesquisas com esse descritor, continuamos o estudo, inserindo outro descritor, “umbanda”, onde identificamos 4 pesquisas (<https://www.earte.net/teses/>). Como esse número ainda era baixo e o portal do Projeto EArte só tem as dissertações e tese até o ano de 2020, buscamos ampliar esse levantamento de dados no Portal de periódicos Capes, usando os dois descritores “caboclo” AND “umbanda”, onde foi identificado 20 trabalhos.

Para analisar essas Teses e Dissertações utilizamos a abordagem brasileira da Análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2016).

E utilizamos como referencial teórico os seguintes autores: Walter Mignolo (2005);

2.2 Resultados e discussões

Ao observar que na plataforma do Projeto EArte, com 6142 Teses e Dissertações em Educação Ambiental do Brasil, ao utilizarmos como descritor a palavra “*caboclo*”, só encontramos uma pesquisa. E quando inserimos um novo descritor “umbanda” aumentou para 4 investigações.

Este dado chama a atenção para a ausência de produções sobre estas entidades, mesmo possuindo um forte componente socioambiental e importância histórica nas comunidades de terreiro. Diferentes questionamentos e possibilidades podem ser referências para possíveis investigações em relação à falta de produções dentro do campo da Educação Ambiental. Segundo Carneiro (2005):

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de

qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. (Carneiro, 2005, p. 97)

Com a política de ações afirmativas, e a busca por incluir cada vez mais vozes dentro da academia, temas que não eram pesquisados (ou eram pouco investigados) passam a ser foco das pesquisas das diferentes áreas. Neste sentido se destacam as pesquisas com comunidades tradicionais, como é o caso das Comunidades de Terreiro, que vem ganhando destaque e contribuindo para a construção de ciências plurais e diversas.

Buscando continuar o estudo, fez-se uma busca no Portal de periódicos Capes, usando os descritores “caboclo” AND “umbanda”, da qual resultaram vinte **(20) artigos**, sendo dezoito (18) em português, um em espanhol e um em francês. Após uma leitura detalhada dos artigos encontrados, foram selecionados onze (11), com base em excertos que relacionam as entidades caboclas com a dimensão socioambiental, mesmo que brevemente.

Para análise, foram realizadas várias e exaustivas leituras de cada um dos artigos, selecionados os excertos que abordavam questões relativas ao objetivo deste estudo e organizando em tabelas a fim de otimizar sua classificação. A partir dessa seleção tivemos como *sul* de análise o que Nêgo Bispo denomina de “confluências”:

[...] sendo, ao mesmo tempo, capaz de elaborar uma crítica que as articula a convergências e divergências. [...] Sem negar os eventos políticos nem querer escapar do sentido histórico das coisas, ele diz [Nêgo Bispo] que não precisamos ficar subordinados a essa mesma lógica e procura animar uma

perspectiva em que as confluências não dão conta de tudo, mas abre possibilidades para outros mundos. (Krenak, 2022, p. 24 e 25)

A seguir apresentamos o Quadro 1 com as referências completas dos artigos que compõem o *corpus* documental final, e os excertos selecionados.

Quadro 1: Artigos selecionados e excertos encontrados no *corpus* documental, organizados em ordem cronológica.

Referência	Excertos
<p>ROTTA, Raquel Redondo; BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Inscrições do feminino: literatura romântica e transe de caboclas na umbanda. Revista Estudos Feministas, vol. 15, p. 629-646, 2007.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. No contexto da religiosidade popular, “caboclo” nomeia um tipo de entidade espiritual muito comum no panteão umbandista. Nesse universo, os caboclos são valorizados e associados aos índios: fortes, sábios e os verdadeiros donos da terra. (Jocélio SANTOS, 1995.) p. 630 2. A presença das caboclas nos rituais poderia ser explicada pela necessidade africana de cultuar ancestrais ligados à terra p. 631 3. na religiosidade brasileira, as caboclas parecem não se importar muito com seus pares românticos. Aparecem outras prioridades, como a guerra e a sobrevivência de seu povo. P 634 4. caráter nobre, independência, capacidade guerreira e intimidade arguta com a natureza silvestre, suas plantas e bichos, ao ponto de uma certa identificação, podem ser encontrados na composição de espíritos caboclas. P 635 5. Nas descrições de si próprias, há uma identificação com a natureza, ou mais precisamente com o cenário em que se descrevem, bem como com os animais. Assim, elas e a natureza podem se fundir em uma única composição. Caboclas umbandistas podem literalmente declarar que elas e aspectos da natureza são a mesma coisa: <i>eche, como natureza saísse de dentro de Cabocla e Cabocla saísse de dentro de natureza, eche, eche quando Cabocla pegasse esse pedaço de planta, filha, é como se Cabocla, eche, estivesse lá dentro, filha. Echa, como fosse pedaço de Cabocla</i> (Cabocla Sete Espadas). P.635
<p>DIANTEILL, Erwan. Le caboclo surmoderne. Globalisation, possession et théâtre dans un temple d'umbanda à Fortaleza (Brésil). Gradhiva. Revue d'anthropologie et d'histoire des</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lorsque je suis arrivé, trois esprits étaient présents. Le premier était le caboclo Roxo lui-même, que João, le père-de-saint, avait incorporé. Le nom Roxo provient d'un type de bois violet tirant sur le jaune, le pau-roxo do Amazonas ; ce nom indique que ce caboclo est bien un esprit de la forêt. Selon João, interrogé après la fin de la cérémonie, c'est l'esprit d'un vieil Indien plein de sagesse ; il aime fumer des cigarettes et boire de la bière quand il descend sur terre. p. 31 e 32 (Quando cheguei, três espíritos estavam presentes. O primeiro foi o próprio caboclo Roxo, que João, o pai-de-santo, havia incorporado. O nome Roxo vem de um tipo de madeira roxa tendendo ao amarelo, o pau-roxo do Amazonas; Este nome indica que este caboclo é de fato um espírito da floresta. Segundo João, quando questionado depois

arts, no 7, p. 24-37, 2008.	que a cerimônia termina, é o espírito de um velho indígena cheio de sabedoria; ele gosta de fumar cigarros e beber cerveja quando ele desce à terra. Tradução nossa.)
GARCÍA, José Luis Cancelo. Mi experiencia con la religión Umbanda en el templo Lar de Ita. Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, no 13, p. 40-66, 2012.	1. Oxossi es el Orixá del arco y la flecha, el protector de aquellas personas que viven de la caza y el que vela para que siempre haya caza. Por ello, protege la vegetación, los matorrales, la selva, la fecundidad. Es el patrono y protector de los caboclos o indios, pues vivían de la caza. P. 58
SILVA, Marco Antônio Duarte; NETTO, Maria Amélia Gimmler; FERNANDES, Fernanda Vieira. Corpo Ancestral: processo de criação do personagem Alboury no "Laboratório de Dramaturgismo e Direção Rotativa de Cenas". RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, vol. 3, p. 89-95, 2017.	1. Através da tradição oral, forma principal como os ensinamentos da Umbanda são passados e aprendidos, conta-se que os Caboclos representam o "povo da mata", enviados pelo Orixá Oxossi, mas também se manifestam através de outros Orixás. Em algumas histórias os Caboclos são representados simbolicamente pelos descendentes da Cabocla Jurema, uma indígena guerreira. p. 93
PEREIRA, Anderson Lucas da Costa. A festa da princesa Mariana: a dança revelando a" turquia cabocla" na Amazônia. Proa: Revista de Antropologia e Arte, vol. 8, no 2, p. 67-87, 2018.	1. No caso da umbanda, índios são espíritos que incorporam nos filhos de santo, são relacionados aos espíritos da mata. Na maioria das vezes, em festas e obrigações, são chamados como "caboclos índios".p. 73 2. No caso da Cabocla Mariana, logo no início deste texto apresento parte da etnografia que fiz da sua festa, nela está exposto, tanto na mitologia quanto na fala do pai de santo, que a cabocla tem uma forte ligação com os astros e elementos da natureza, materializada nos objetos sagrados do altar e no movimento corporal do seu giro. Ao mesmo tempo em que recebe essa energia a mesma irradia aos que estão ao seu redor.p 81
RAMOS, João Daniel Dorneles.	1. Para Peixoto (2008, p. 27), os caboclos são: [...] espíritos de índios brasileiros, sul ou norte-americanos, que dispõem de

<p>Espíritos indígenas, mensageiros dos Orixás: cruzamentos, passagens e caminhos na religião afro-brasileira. Debates do NER, p. 307-333, 2019.</p>	<p>conhecimento milenar xamânico do uso de ervas para banhos de limpeza e chás para auxílio à cura das doenças. São entidades simples, diretas, por vezes altivas, como velhos índios guerreiros [...] São exímios na limpeza das carregadas auras humanas, experientes nas desobsessões⁹ [...] Na magia que praticam, usam pombas para rascar seus pontos, fogo, essências cheirosas, flores, ervas, frutas, charutos e incenso.</p> <p>Por sua vez, Paulo d'Ogum¹⁰ aponta que os caboclos eram caciques e que eles têm o conhecimento das ervas, da medicina. Isso nos mostra que a força indígena, enquanto fluxo energético, é operada como síntese disjuntiva – a conexão entre diferenças –, como uma abertura ao diferente. A Umbanda opera potências e vibrações cósmicas ligadas aos espíritos indígenas, que podem estar tanto na Amazônia como em uma pedreira, com grafismos, localizada no interior do município de Mostardas, como veremos. p. 314 e 315</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Os processos de cura e de auxílio às pessoas ocorrem na religião e estão ligados, a meu ver, com o xamanismo indígena, à pajelança e também às relações com a natureza que os diferentes coletivos não ocidentais operam. P. 316 3. O Xangô trabalha na pedreira e tem como aliados os caboclos, que possuem práticas indígenas milenares. Na pedreira do Rincão, segundo as pessoas da terreira, havia os pajés, os preservadores da religião, os feiticeiros, como foi dito na conversa que tivemos. Essas forças podem ser acionadas na terreira e em outros momentos – como em um atendimento, quando o caboclo ou a cabocla possuem a força de curar, mesma força que tem um pajé, porque ele tem o conhecimento das ervas, da medicina. <p>Conhecer a força dos índios é a parte da aprendizagem que a pessoa opera na religiosidade afro-brasileira: ela não pode e não deve conhecer sem ter a vivência na e da religião, a percepção da natureza e de tudo aquilo que envolve seu corpo, seu espírito e suas relações com os orixás, com substâncias, com outras entidades, com animais, com plantas, com o Cosmos. É pela vivência, pelo entrosamento ritual e cotidiano entre humanos e extra-humanos, que a pessoa vai conhecer mais e saber como fazer (n)a religião.p. 318 e 319</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Para afrorreligiosos(as), a meu ver, a “natureza” é também permeada por diversos entes partícipes dela, sendo permeada pelas relações humanas e extra-humanas, em interação constante e diferenciante. O peso que essa dimensão possui se dá em termos de cruzamentos possíveis, entre diversos modos de existência e nas práticas de cura e saúde. Não se trata apenas de um “cuidado” com a natureza, mas sim de uma relação intensiva entre Cosmos, pessoas e outros entes, operada em um plano de coexistência em que a natureza (a mata) é conectada a outras dimensões (Cabrera, 2012) p 320 5. (...) quando um caboclo faz as curas de um pajé indígena na Umbanda e, na virada, faz a intermediação entre as pessoas e as divindades, como exu, que as entidades produzem e operam suas relações e fazem cosmopolítica, conectando territórios, corpos e
--	--

	<p>agenciamentos extra-humanos. Em uma benzedura, um banho de ervas, uma proteção estão sendo agenciadas potências, forças cósmicas, natureza, pessoas, locais, acontecimentos. As relações se constituem nos caminhos percorridos e traçados pela religião afro-brasileira. P. 330</p>
<p>CANDEMIL, Luciano da Silva. Ressonâncias históricas das religiões afro-brasileiras em santa catarina: Florianópolis, Itajaí e Joinville. Orfeu, vol. 5, no 3, 2020.</p>	<p>1. Além disso, podemos adicionar a importância da figura do “caboclo” e de sua crença polissincrética. Segundo Lody (1977), “a imagem do indígena, nativo da terra, também significando mestiçagem entre branco e índio, mestiço que mora no mato, mulato de cabelo liso”, “o caçador liberto”, o “defensor da terra”, “que não se deixou escravizar”, carrega consigo práticas que evidenciam o sincretismo religioso entre os símbolos católicos e os elementos da tradição africana, que o tornam uma espécie de semideus cultuado em diversos tipos de terreiros para amenizar a vida dos humanos (LODY, 1977, p.3-8). P 525</p>
<p>FREITAS, Morena Barroso Martins de. Comida de Criança: doces (e) ibejadas da umbanda. Religião & Sociedade, vol. 42, no 2, p. 67-91, 2022.</p>	<p>1. O cheiro de charuto, a visão embaçada em um salão fumigado, os assobios que parecem vocalizar aves; nos permitem farejar, ver e ouvir os caboclos. P 88</p>
<p>GUIMARÃES, César. “Eu sou a força de puxar”: o encontro interepistêmico com Maria Luiza Marcelino, mestra quilombola e umbandista. Saúde e Sociedade, vol. 31, no 2, p. e220047pt, 2022.</p>	<p>1. No caso de Maria Luiza Marcelino, a originalidade de sua crítica àquilo que é nocivo no mundo dos brancos, bem como o que garante a saúde dos povos quilombolas, aparece em uma correlação intrincada que envolve a violência das relações étnico-raciais (tanto no período da escravização, quanto na continuação das formas de racismo na atualidade), a expropriação da terra e a atuação das entidades espirituais da Umbanda, tal como os caboclos e as pretas velhas e pretos velhos. Em um artigo dedicado ao processo de criação do filme Nas giras do vento, protagonizado por Maria Luiza Marcelino e realizado dois anos após o nosso primeiro encontro, tentamos compreender o que aconteceu naquela aula no Jardim Mandala.</p> <p>As entidades – em especial o caboclo Marunguinho – nos convocavam para ressuscitar a terra, que está morrendo. Mas esse possível encontro entre os nossos projetos e o trabalho espiritual que ela faz, ao nos puxar para a luta deles – não se faz sem levar em conta o que também nos separa: vocês, que acabaram com nós, vocês tem que nos ressuscitar (é o que os espíritos pensam na cabeça deles, ela ressalta). Quem nos atraiu para esse encontro foram os negros sábios, os espíritos daqueles que foram maltratados e encurralados. Eles guiavam nossa conversa naquela tarde. Aqueles que um dia foram escravizados e perseguidos querem voltar, estão voltando, e nós somos instrumentos para essa volta que – somente ela – pode trazer a vida de volta à terra. Eles, que foram mortos violentamente, não</p>

	<p>querem que a terra morra também, ela enfatiza. (...) (Aspahan; Brasil; Guimarães, 2020, p. 4-5, grifo do autor).</p> <p>Como escutam de Maria Luiza, ela está nas mãos dos espíritos que nos tornaram – professores e alunos – como instrumentos para ressuscitar a terra. Segundo ela, quando os povos indígenas tiveram suas terras roubadas pelos brancos, os caboclos ficaram flutuando, perdidos, entristecidos. Foram os povos quilombolas que deram abrigo a eles e compartilharam com eles as técnicas de plantio e cuidado com a terra, além de se dedicarem a curar os doentes e os que sofriam. Para Maria Luiza, trazer a vida de volta à terra, curando-a, é a tarefa para qual os caboclos nos convocaram P. 8</p> <p>2. Na condição de liderança política, benzedeira, curandeira e zeladora de um terreiro de Umbanda, Maria Luiza Marcelino é uma franqueadora de passagens e vias inesperadas entre domínios que, aos nossos olhos, aparecem separados: o mundo histórico e social e o mundo espiritual. Mas, para ela, desde que Marunguinho, o caboclo dono das ervas, apareceu para sua bisavó Deija na beira do rio, nunca mais deixou-se de trabalhar para que a terra ressuscitasse, e as pessoas de sua comunidade recobrassem a saúde e a fertilidade. P. 10</p>
<p>GUERRA, Gabriela Thaisa Dantés. Dois amigos que eu tenho. Revista Calundu, Vol.6, N.1, Jan-Jun, 2022.</p>	<p>1. A manifestação dos Caboclos de Pena se assemelha aos indígenas de tribos, que viviam da caça, da pesca e das folhas que eram usadas para cura. Eles normalmente têm brados que expressam sua presença e força, diretamente ligados à natureza. P. 66</p>
<p>ANTONANGELI, Claudia. Vovó não quer casca de coco no terreiro para não lembrar do tempo do cativeiro: Memória e mediação nos terreiros de umbanda. Revista de Estudios Brasileños, vol. 9, no 20, p. 61-74, 2022.</p>	<p>1. (...) índios dizimados e expropriados de suas terras, ou que resistiram à escravidão (caboclos) p. 68</p> <p>2. <i>Caboclos... esse monte de antepassados... caboclos que com certeza têm nessa terra diaspórica, que foram assassinados, dizimados! Temos um compromisso com essa ancestralidade; eles eram os donos desse lugar, a gente foi chegando e fazendo um monte de coisas, destruindo tudo e agora fica assim? Não, nós temos que emprestar o nosso corpinho sim! Talvez prestar caridade inclusive com eles, para a gente aprender o que a gente destruiu</i> (Entrevista de 8 de junho 2018, Campinas). (...) Como declara a médium, emprestar o próprio corpo aos caboclos significa reconhecer os indígenas como donos da terra expropriada e, portanto, ancestrais do Brasil. p 71</p>

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos artigos completos.

Com base em alguns excertos apresentados acima, ressaltamos que as entidades caboclas são comumente associadas à espíritos de “(...) índios dizimados e expropriados de suas terras, ou que resistiram à escravidão (caboclos)” (Antonangeli, 2022, p. 68), ou então “espíritos da mata” (Pereira, 2018) ou “povo da mata”, ou descendentes de caboclos (Silva; Netto; Fernandes, 2017) fazendo alusão também ao processo de mestiçagem (Candemil, 2020). Em outras religiosidades afrobrasileiras, estas entidades também podem estar associadas a espíritos de pessoas não-indígenas, contudo, dentro da umbanda, são majoritariamente associados a pessoas que foram, ou descendem de povos originários. Nesse sentido, notamos o uso recorrente da denominação “índio”, mesmo em trabalhos mais recentes como Pereira (2018), Ramos (2019), Candemill (2020) e Antonangeli (2022). Desde a invasão europeia ao nosso continente, a categoria identitária de “índio” – assim como a de negro, asiático, entre outras -, elaborada tendo como referência um sujeito universal branco, masculino, europeu e cristão, não somente foi resultado de um equívoco, ao acreditar que eram populações da Índia encontradas pelos colonizadores, mas foi adotada pelas hegemonias, e reproduzida nos processos educativos dentro e fora das instituições.

Essa categorização racial não se limita a nomear determinado grupo, mas sim na ideia de hierarquizar estas populações, colocando-as como inferiores em relação aos ocidentais cristãos (Mignolo, 2005). Mais do que isso, trata-se de uma cosmovisão, que segundo hooks (2017) separa o mundo e as pessoas em categorias binárias, e que também separa a natureza da cultura e a razão das crenças, nas quais uma categoria sempre é superior à outra, criando a “base ideológica dos sistemas de opressão” (hooks, 2017, p. 136, tradução nossa), e que é característica marcante do pensamento ocidental predominante e eurocêntrico.

Assim mesmo, a denominação “índio”, vem sendo questionada há décadas principalmente pelos próprios povos originários, que possuem suas identidades ancestrais, construídas ao longo do tempo por eles mesmos. Segundo Almeida (2010) essa denominação foi equivocadamente dada a aproximadamente, mas de mil nações para atender ao projeto colonizador. Apesar de que o termo foi reapropriado pelas comunidades brasileiras no contexto de luta unificada pelos seus direitos, após a Constituição de 1988, “Ao invés de apenas se identificarem como “indígenas” ou “índios”, as comunidades passaram a declarar suas pertencas étnicas” (Rosa, 2015, p. 270), uma vez que o nome é parte fundamental da identidade de uma comunidade.

Ainda, em relação a nomeações e identidades, no excerto de Dianteill (2008) se faz alusão ao nome do caboclo. Os nomes destas entidades estão majoritariamente associados a algum elemento da natureza, ou algum animal. Alguns exemplos conhecidos pelos autores deste texto, são os caboclos de pena, como Pena Verde, Pena Branca, entre outros. Também podem ser citados os caboclos da Lua, os Sultão das Matas, os Sete Montanhas e Sete Pedreiras, Cobra Coral, Cipó, Arruda, Jurema, entre outros. Nesse sentido, no trecho de Guerra (2022), confirma o que apresentamos, fazendo alusão aos caboclos de Pena, e citando algumas de suas características e sua ligação com a natureza. Freitas, (2022) cita os “assovios que parecem vocalizar aves”, que os autores já puderam presenciar inúmeras vezes em diferentes casas de axé frequentadas. Esta característica cria um vínculo direto, sonoro, que transporta as pessoas presentes aos territórios que os caboclos ocuparam em suas vidas na terra.

Durante conversa com a entidade chefe Zé da Boiada, na casa de axé da autora, o Ilê Iya Omi Asé Oiyá Bocossun⁵, localizado em Rio Claro, interior de São Paulo, o boiadeiro, guia do Babalorixá da casa se dirigiu às filhas e filhos da casa, como registrado nos *diários de axé*⁶ da pesquisadora para falar das entidades caboclas. A entidade disse que a partir do entendimento dos nomes dos caboclos poderíamos entender as próprias entidades, e usou como exemplo o guia da autora, cujo nome é Araponga, uma ave conhecida pelo seu canto alto e metálico. Após a conversa, a autora procurou mais informações sobre a ave, compartilhando esses conhecimentos com adultos, crianças e adolescentes da casa que estavam presentes e que mostraram curiosidade sobre o assunto. Isto também pode ser evidenciado em Rotta; Bairrão (2007, pág 635) quando afirma que as caboclas têm “*intimidade arguta com a natureza silvestre, suas plantas e bichos, ao ponto de uma certa identificação*”.

No excerto de Antonangeli (2022), a entrevistada cita diretamente a “*terra diaspórica*”, fazendo alusão às pessoas escravizadas na diáspora no território brasileiro, assim como o genocídio dos caboclos e sua relação com a terra ao chamá-los de “*donos desse lugar*”. Também chama a atenção ao compromisso com a **ancestralidade** ao reconhecer os povos originários e seu direito ao território, assim como a aprender o que foi feito com estas comunidades, fato que pode ser um chamado a se educar

⁵ Conversa realizada em 11 de fevereiro de 2025.

⁶ Os *diários de axé* são os registros que a autora leva desde suas primeiras aproximações com as religiões de matriz africana, tanto umbanda quanto candomblé, e para a atual investigação se optou por não apresentar os trechos na íntegra por conter algumas informações restritas de serem compartilhadas. Cabe ressaltar que os terreiros são espaços mantidos graças aos segredos que somente pessoas da comunidade possuem acesso após um tempo de caminhada na casa. O segredo contribui com a conversação das práticas tradicionais, assim como com a segurança das pessoas e das casas.

com os caboclos sobre questões históricas, muitas vezes silenciadas ou romantizadas nas escolas e universidades.

Em consonância com essas afirmações, o excerto de Guimarães (2022) é importante ao ressaltar que “*As entidades – em especial o caboclo Marunguinho – nos convocavam para ressuscitar a terra, que está morrendo.*”. Nesse trecho, a mensagem é direta em relação à crise socioambiental, e o compromisso das comunidades que recebem os ensinamentos e avisos dos seus guias. Sendo o próprio nome “*guias*” escolhido não por acaso, mas podendo marcar uma dimensão educativa de orientações para o **bem-viver** dos médiuns e interlocutores e de toda a comunidade. No mesmo excerto de Guimarães (2022, p.7), que é uma citação textual de outro artigo do autor com mais dois autores, cita que os espíritos de pessoas negras escravizadas foram os que os atraíram para esse encontro, fazendo alusão ao legado afro na religiosidade e sua importância, e que, segundo a entrevista, a volta deles por meio dos médiuns é que trará a vida de volta à terra, uma vez que “*Eles, que foram mortos violentamente, não querem que a terra morra também, ela [Maria Luzia, a entrevistada] enfatiza. (...) (Aspahan; Brasil; Guimarães, 2020, p. 4-5, grifo do autor).* Neste trecho, além de compreender a conexão entre a ancestralidade africana, se entende a importância da ancestralidade indígena na luta pelos territórios e pela natureza como um todo. É um chamado pela Terra.

Em consonância com esse chamado, vemos que há uma recorrente associação destas entidades com a floresta, o mato, as ervas, plantas, folhas (Rotta, 2007; Ramos, 2019; Candemil, 2020; Guimarães, 2022; Guerra, 2022). Guerra (2022), ao afirmar que são “*usadas para cura*” faz alusão a conhecimentos das características e propriedades destes elementos, desde tempos que a ciência ocidental poderia desconhecer.

Ou seja, trata do que citamos na introdução como essa “ciência encantada” ancestral. Mais do que isso:

Caboclas umbandistas podem literalmente declarar que elas e aspectos da natureza são a mesma coisa: *eche, como natureza saísse de dentro de Cabocla e Cabocla saísse de dentro de natureza, eche, eche quando Cabocla pegasse esse pedaço de planta, filha, é como se Cabocla, eche, estivesse lá dentro, filha. Echa, como fosse pedaço de Cabocla (Cabocla Sete Espadas).* (Rotta, 2007, p. 635, grifo nosso)

Neste excerto que apresenta uma parte de uma fala da Cabocla Sete Espadas, podemos ver uma relação sociedade/natureza que não compreende o mundo de forma binária, como no pensamento branco ocidental, mas sim integrada, em que a entidade, a partir do manuseio da planta se identifica como parte da natureza, e a natureza como parte dela. Esse é um dos conhecimentos básicos de terreiro: a não separação do ser humano da natureza. Ao compreender orixás como a própria natureza, e entender que orixá está em nós, mas também somos parte de orixá, não é possível dissociar nossas existências da existência da natureza. É por isso que a proteção dela também costuma ser ensinada em muitos terreiros. Um exemplo é quando Garcia (2012) afirma que:

Oxossi es el Orixá del arco y la flecha, el protector de aquellas personas que viven de la caza y el que *vela para que siempre haya caza*. Por ello, *protege la vegetación, los matorrales, la selva, la fecundidad*. Es el patrono y protector de los caboclos o indios, pues vivían de la caza. (Garcia, 2012, p. 58, grifo nosso)

Neste excerto, que cita o Orixá Oxóssi, como explicitado acima, que é patrono dos caboclos e indígenas, se faz referência direta ao cuidado da natureza, pois, no trecho com grifo nosso, cita que, assim como ele protege quem vive da caça, também trabalha e cuida para que sempre haja caça. Isso quer dizer que, segundo as histórias deste orixá contadas nos terreiros, ele tem o conhecimento de que não pode caçar mais do

que o necessário para alimentar a si mesmo e sua comunidade, pois o excesso vai gerar falta no futuro, e ele deve prezar por manter o equilíbrio na mata para que algum dia não falte a comida para seu povo. O caçador de uma flecha só (como é conhecido Oxóssi) sabe a hora de caçar, e a hora de parar, só dispõem do necessário. Essa visão de mundo é completamente oposta à ideologia neoliberal atual, na qual nos vemos constantemente expostos a diversidade de produtos que não são necessários, e que além de reproduzir um consumismo exacerbado, fortalecem a ideia de que o objetivo da vida em sociedade é o acúmulo de riqueza. Mesma ideologia que vê além de ver a natureza como algo distante da nossa condição de seres humanos, a enxerga como mercadoria, não como começo, sustento, e fim da nossa experiência humana na Terra.

Considerações finais

Ao refletirmos sobre as pesquisas em torno das dimensões socioambientais e os caboclos e a umbanda identificamos que a racialização; embranquecimento; reconexão com a natureza; identificação; repensar a relação sociedade x natureza; crise socioambiental; bem viver; saúde; cura; “ciência socioambiental encantada”; cuidado da natureza.

As entidades caboclas se mostram como importantes elos com a história do Brasil. Estando nos terreiros, guiando médiuns e consulentes, possuem um potencial educativo inestimável. Contudo, poucas pesquisas foram desenvolvidas nesse sentido.

Consideramos necessário e urgente o desenvolvimento de mais investigações sobre as entidades caboclas e sua dimensão socioambiental, assim como sua ação como agentes educadores

socioambientais nas comunidades de terreiros. Com especial recomendação para o campo das Educações Ambientais que trabalhem desde a perspectiva comunitária e desde as epistemologias afroindígenas.

Acreditamos numa ciência *com e desde* os territórios. Nesse sentido, também fazemos um chamado para as pessoas que fazem parte das comunidades de terreiro, para que desenvolvam estudos acadêmicos e registros que salvaguardem as filosofias e epistemes que ali resistem e se multiplicam apesar das violências e intolerâncias. As produções acadêmicas desde nossos terreiros também são meios poderosos de resistência ao epistemicídio. Já dizia a saudosa Iyalorixá Mãe Stella de Oxóssi, grande intelectual do Candomblé, filha do orixá associado aos caboclos e às matas (e talvez, não coincidentemente, pai dos autores deste texto): “*O que não se registra, o vento leva*”. Ainda mais em tempos de descaso com a ciência, educação, e de consumismo rápido como modo de vida. Reivindicar a escrita em tempos de redes sociais, também é um movimento de resistência.

Assim mesmo, é importante que os estudos busquem referências atualizadas em relação a discussões como o uso de diferentes terminologias para que não reproduzam categorizações ultrapassadas que não estão em consonância com a própria luta dos povos originários. Trata-se de construir produções com compromisso e responsabilidade política com os grupos foco dos estudos.

Finalmente, não pretendemos romantizar os espaços dos terreiros, pois cada casa é diferente, e sabemos que mesmo tendo como base as epistemologias ancestrais, ainda somos seres humanos imersos no capitalismo, educados majoritariamente pela ideologia neoliberal e as cosmovisões predominantes. Contudo, muitas das casas de axé ainda permanecem como espaços de acolhimento, de resistência e de

construção de conhecimentos contra-hegemônicos, assim como foi possível observar na leitura das investigações analisadas. É nestes territórios que se mantém germinando e brotando continuamente a esperança da ciência encantada.

Outras pesquisas são necessárias para aprofundar as investigações sobre essas “ciências socioambientais encantadas”, as epistemologias de terreiro e seus diálogos com a questão socioambiental e com a educação ambiental.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2010.

BARROS, Valquiria da Silva. O I Congresso de Espiritismo de Umbanda (1941) e o discurso de desafricanização da umbanda: a gramática da repressão. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, 2023, vol. 21, no 46, p. 167-189.

BARROS, Valquiria da Silva. Racismo religioso, branqueamento e legitimidade: o caso da primeira onda da umbanda no Rio de Janeiro do início do século XX. **Revista Inter-Legere**, 2022, vol. 5, no 35, p. c29459-c29459.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

hooks, b. **El feminismo es para todo el mundo**. [S.l.]: Traficantes de sueños, 2017.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. Companhia das Letras, 2022.

MEGID NETO, Jorge; CARVALHO, Luiz Marcelo. Pesquisas de Estado da Arte: fundamentos, características e percursos metodológicos. In: ESCHENGAGEN, M. L.; CUARTAS, G. V.; MALDONADO, C. **La Producción de Conocimiento en la Universidad: Metodologías y Políticas de Investigación**. Medellín: Editora de la Universidad de Antioquia, 2018.

MERÇÊS, Claudio Cristiano Chaves das. A performance do caboclo zé pelintra: carne trêmula. **Arteriais-Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes**, p. 215-224, 2024.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2005.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. A invenção do índio. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 257-277, jul./dez. 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula editorial, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Mórula editorial, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio. **Pedrinhas miudinhas**: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros. MV Serviços e Editora LTDA-Mórula Editorial, 2013.

ÍNDICE REMISSIVO POR ASSUNTOS E TEMAS DESTE VOLUME

ASSUNTOS E TEMAS	CAPÍTULOS
Ação afirmativa	5.
Agricultura familiar	14.
Agroextrativismo	14.
Agrovila Chaperó	12.
América Latina	9.
Araribá (SP), terra indígena	3.
Bem viver	7.
Caboclos	15.
Candomblé	8.
Cerrado	14.
Cidadania	5.
Ciência do sagrado	7.
Comércio justo	8.
Comunidade tradicional	4; 11
Comunidades quilombolas	5.
Corpo-território	7.
Cultura	11.
Cultura Terena	3.
Currículo	2.
Decolonialidade	3.
Desconectados	10.
Desenvolvimento econômico	8.
Desterritorialização	9.
Diálogo intercultural	3.
Dimensões socioambientais	15.
Direitos fundamentais	6.
Economia solidária	14.

Educação diferenciada	1.
Educação indígena	2.
Espiritualidade	7.
Etnia Warao	9.
Exclusão Digital	10.
Impacto ambiental	11.
Intolerância religiosa	8.
Invisibilizados	10.
Mediação da informação	5.
Megaempreendimentos	12.
Memória quilombola	13.
Migração	9.
Mitos	6.
Morfologia da paisagem	12.
Mulheres indígenas	7.
Narrativa	13.
Oralidade	13.
Pesca artesanal	11.
Políticas públicas	2.
Povos indígenas	6.
Preconceito	6.
Preservação cultural	8.
Protagonismo feminino	14.
Psicologia Social	13.
Reterritorialização	9.
Ruralidades	12.
Saberes ancestrais	2.
Território	13.
Território pesqueiro	4.
Territórios rurais	12.
Teses e dissertações	15.
Umbanda	15.
Uso Comum	4.

ÍNDICE REMISSIVO POR ASSUNTOS E TEMAS DE TODA A SÉRIE DE LIVROS (COLETÂNEAS DE CAPÍTULOS) DA REDECT

ASSUNTOS E TEMAS	VOLUMES/CAPÍTULOS
Acará/PA	11/6.
Acauã, comunidade quilombola	12/8.
Ação afirmativa	14/5.
Afetividade	8/11.
Agenda 2030	12/5.
Agricultura familiar e de subsistência	8/8; 9/9; 14/14
Agroextrativismo	14/14.
Agrovila Chaperó	14/12.
África/Diáspora Africana	2/1; 3/8; 6/7; 7/4.
Alagoas, estado de	11/5.
Alemanha	2/2.
Amazônia	2/2; 3/3; 8/3; 9/8; 9/10; 10/3; 10/10; 13/3; 13/11.
Amazônia legal	12/6.
Aquicultura	3/10.
Amapá, estado do	7/10.
América Latina	14/9.
Ancestralidade	1/6; 3/2; 3/8; 8/1; 12/2.
Araponga (RJ), aldeia indígena	5/3.
Araribá (SP), terra indígena	14/3.
Argentina	3/1.
Arte popular/Artesanato/Cestaria	8/5; 8/3.
Aspectos culturais	8/13.
Audiovisual/imagens	1/7; 9/9.
Autodeclaração	13/13.
Bahia, estado de	3/13; 7/6.

Bananal, Ilha do (APA Cantão)	1/4.
Belo Monte, usina	9/3.
Bem viver	7/8; 9/7; 14/7.
Bolívia	1/1; 12/10.
Brumadinho/MG	11/11.
Cabo Verde (Santo Antônio/Alta Mira)	2/1.
Caboclos	14/15.
Candomblé	14/8.
Casas de comunidades tradicionais	8/9.
Caiçaras, comunidade tradicional de	3/10; 5/7; 7/2.
Canavieiras, RESEX	7/8.
Capitalismo moderno	13/8.
Carroceira (MG), comunidade tradicional	9/11.
Cartografia social	9/5; 9/6; 11/11.
Censo Demográfico	13/13.
Cerâmica	13/9.
Cerrado	14/14.
Cerradeiros, comunidade tradicional de	1/8; 3/5.
Cidadania	4/12; 14/5.
Ciência do sagrado	14/7.
Ciganos, comunidade tradicional de	10/2.
Cinta Larga, povo indígena	11/1.
Colômbia	6/10.
Colonização	12/9.
Comércio justo	14/8.
Compromisso socioambiental	12/8.
Comunicação	3/15; 3/16; 3/17; 6/10; 8/6; 12/7.
Comunidades tradicionais	13/6; 14/4; 14/11.
Conflitos ambientais/crimes ambientais/conservação ambiental	9/2; 9/3; 9/4; 9/5; 9/6; 9/10; 9/10; 11/4; 11/11.
Conhecimentos, produção de	1/6; 1/8; 3/4; 4/6.
Conhecimento tradicional/saberes	1/8; 3/4; 3/22; 4/5; 5/2.
Cooperação internacional	2/2.
Corpo	3/9; 7/5; 8/3; 14/7.

Córrego Rico, assentamento	12/5.
Cosmovisão	1/1; 3/1; 11/7; 11/9; 12/11; 12/2.
Covid-19	7/9; 10/4; 11/1; 11/3; 11/8.
Criticidade/estudos decoloniais	5/8; 7/4; 7/7; 7/5.
Cultura/multiculturalismo/interculturalidade	1/1; 3/2; 3/12; 3/17; 3/20; 3/22; 4/9; 4/10; 5/1; 5/6; 5/7; 6/7; 7/1; 7/2; 7/7; 8/2; 8/3; 8/5; 8/11; 9/3; 10/1; 11/1; 11/3; 11/7; 11/9; 11/10; 12/11; 14/11.
Cultura Afro-brasileira	13/10.
Cultura originária	13/4.
Currículo	14/2.
Danças tradicionais	3/2; 8/1.
Decolonial	13/5; 14/3.
Dendecultura	10/10.
Desconectados	14/10.
Desenvolvimento econômico	14/8.
Desmatamento	3/5.
Desterritorialização	14/9.
Diálogo Intercultural	14/3.
Direitos, Direitos Humanos e questões jurídicas	2/5; 2/6; 3/23; 7/1; 7/3; 7/7; 9/8; 11/5; 12/5; 14/6.
Ecologia decolonial	12/8.
Economia solidária	14/14.
Ecopraça	12/8.
Educação	2/2; 3/14; 4/3; 4/8; 4/9; 4/10; 5/1; 5/8; 6/3; 7/1; 7/2; 7/5; 7/6; 7/9; 7/10; 10/3; 10/6; 11/2; 11/6; 11/8.
Educação brasileira	12/3.
Educação ambiental	7/8; 9/4; 9/8; 9/10.
Educação antirracista	12/3.
Educação diferenciada	14/1.
Educação Indígena	14/2.
Educomunicação socioambiental	13/1.
Efemeridades	12/2.

Emancipação	12/4.
Ensino Superior	13/3.
Epistemologias Indígenas	13/3.
Escola	12/3.
Espírito Santo, estado de	5/10.
Espiritualidade	14/7.
Estigmas	12/4.
Etnobiologia	9/10.
Etnodesenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável	2/7; 3/1; 7/8; 8/5; 9/9.
Etnoesporte	13/2.
Etnofutebol	13/2.
Etnografia/Imersão antropológica	2/3; 3/14; 4/1; 7/6; 8/8.
Etnomatemática	5/1; 7/2.
Etnopsicologia	13/2.
Exclusão digital	14/10.
Extensão popular	12/8.
Extensão universitária	2/3; 4/2; 4/3; 5/4; 9/6; 10/3; 10/6; 11/11; 12/5.
Extratativismo/agroextrativismo	1/4; 9/8.
Faxinalenses, comunidades tradicionais	9/9.
Facebook	12/6.
Feminismo negro decolonial	13/12.
Formação de professoras	13/11.
Fortalecimento comunitário	13/12.
Geopoética	11/12.
Geração de renda	3/3.
Gerações e relações intergeracionais	8/7.
Geraizeiros, comunidade tradicional de	1/5; 2/7.
Gestão Social/comércio justo/economia solidária/ inovação social	4/2; 10/9; 13/6.
Grotão, comunidade quilombola	6/5.
Grafismo	11/3.
Guarani, povos indígenas	11/1.

História Regional	12/9.
Identidade/pertencimento comunitário	3/6; 3/12; 3/18; 5/1; 5/7; 5/5; 7/2; 7/5; 12/7; 13/11.
Ilha Grande (RJ), Baía da	1/2; 4/1; 5/3; 5/4; 7/2; 8/8; 11/4.
Imigração	12/9.
Imigrantes, comunidades tradicionais de	3/11; 9/9.
Impacto ambiental	14/11.
Indicadores de Mortalidade	13/7.
Indígenas, povos	1/7; 3/1; 3/12; 3/13; 3/15; 3/16; 3/17; 3/18; 3/19; 3/20; 3/23; 4/2; 4/3; 4/4; 4/5; 4/6; 4/8; 5/2; 5/3; 5/6; 5/8; 5/10; 6/1; 6/10; 9/3; 9/6; 10/11; 11/1; 11/2; 12/9; 13/5; 14/6.
Infância e juventude de PCT	3/13; 7/6; 8/1; 13/10.
Instagram	12/6.
Intolerância religiosa	14/8.
Invisibilizados	14/10.
Jaboticabal/SP	12/5.
Jambuaçu (Mojú/PA), comunidade quilombola	10/10.
Juatinga, Reserva Ecológica	9/2.
Jurema Sagrada (PB)	10/7.
Juscelina (TO), comunidade quilombola	6/4.
Kaingang, povos indígenas	6/2; 12/1.
Kambeba, etnia	12/7.
Karipuna, povos indígenas	7/10.
Kokama, povo indígena	11/3.
Krenak, povos indígenas	6/2; 10/11.
Kurâ-Bakairi (MT), povos indígenas	4/10.
Lajeado (Dianópolis/TO), comunidade quilombola	1/6; 2/6; 3/2; 3/21; 5/5; 10/3.
Lendas e mitos	4/9.
Letos, comunidade tradicional de	3/11.
Língua/linguística	3/12; 11/3; 12/1.
Mangueiras (Salvaterra/PA), Vila das	6/3.

Makuxi (RR), povos indígenas	1/7.
Marambaia (RJ), comunidade quilombola	1/2; 9/1.
Maranhão, estado de	10/1; 11/1.
Matinha (Guaraí/TO), comunidade de geraizeiros	1/5; 2/7.
Mato Grosso, estado de	3/16; 4/10; 10/9.
Matopiba	3/5.
Mêbêngôkre-Kayapó Gotirê, povos indígenas	4/8.
Mediação da informação	14/5.
Médio Solimões	12/7.
Meio ambiente	12/1.
Megaempreendimentos	14/12.
Memória	3/9; 5/5; 6/3; 7/9; 8/1; 8/7; 8/11; 10/11; 13/4; 13/9; 14/13,
Mídias/internet	1/7; 3/16; 6/10; 8/4; 8/6.
Midiativismo	12/6.
Migração	14/9.
Minas Gerais, estado de	4/4; 9/5; 9/11; 11/11.
Missão Amazônia (UNESP)	2/3.
Missões	12/9.
Mitos	14/6.
Mocajuba (PA)	7/4.
Morfologia da paisagem	14/12.
Mortalidade	13/7.
Mulheres	1/4; 3/7; 3/8; 6/3; 9/9; 13/11; 14/7.
Museologia	10/11.
Nahô Xohã (MG), comunidade indígena	4/4.
Narrativa	14/13.
Natividade (Estado do Tocantins)	3/9.
Nhandereko Guarani-Mbya (RJ), povos indígenas	5/3; 10/8.
ODS	10/6.
ONU	12/5.
Oriximiná (Pará), comunidade quilombola	3/3.

Oralidade	1/6; 8/7; 13/1; 14/13.
Pacoval (PA), comunidade quilombola	6/6.
Pará, estado de	3/3; 6/3; 6/6; 7/5; 10/10; 11/6.
Paraíba, estado de	10/7.
Participação/controlado social/conselhos	1/2; 3/12; 3/15; 3/20; 6/3; 12/4; 13/6.
Pataxó (sul da Bahia), povos indígenas	3/13; 9/6.
Patrimônio	8/2; 8/5; 10/11.
Peropava, comunidade quilombola	7/1.
Pedagogia Intercultural	13/1.
Perfil de vulnerabilidade	13/7.
Pesca artesanal	14/11.
PNAE	3/3; 6/6.
Pobreza/proteção social	6/9; 10/4; 10/7.
Poço Branco/RN	12/8.
Políticas públicas	1/3; 2/6; 3/3; 3/18; 3/22; 3/23; 4/2; 6/6; 7/1; 14/2.
Pós-Modernidade	12/2.
Potiguara Mendonça do Amarelão, Comunidade Indígena	4/2.
Povos e comunidades tradicionais (estudos gerais)	2/3; 2/4; 2/5; 3/1; 7/5; 7/6; 7/3; 8/4; 8/5; 8/8; 9/2; 9/4; 10/1; 10/2; 10/7; 10/8; 10/9; 13/5.
Povo Kyikatejê	13/2.
Práticas colaborativas	12/8.
Preconceito	14/6.
Preservação cultural	14/8.
Protagonismo feminino	12/5; 14/14.
Psicologia comunitária	13/12.
Psicologia social	14/13.
Quebradeiras de Coco Babaçu, comunidades tradicionais de	6/8; 6/9; 8/11.
Quilombola, comunidade tradicional	1/2; 1/6; 2/6; 3/2; 3/3; 3/7; 3/20; 3/21; 4/7; 5/1; 5/5; 5/10; 6/3; 6/4; 6/5; 6/6; 8/1; 8/6; 9/1; 9/5; 9/7;

	10/5; 10/6; 10/10; 11/5; 11/6; 11/10; 11/11; 12/4; 13/7; 13/13
Racismo Religioso	13/10.
Rádio rural	12/7.
Rede Constelar Ancestral	13/5.
Redes de cooperação	5/4; 8/4.
Região fronteira	12/9.
Relações étnico-raciais	12/3.
Religião/religiosidade	5/9.
Responsabilidade Social Empresarial	2/7.
Residência Artística	13/5.
Resistência	12/4; 12/5.
Ressignificação Identitária	12/4.
Reterritorialização	14/9.
Ribeirinhos/pescadores artesanais, comunidades tradicionais de	4/1; 7/2; 8/9; 8/8; 8/9; 9/10; 10/6; 13/11.
Rio de Janeiro, estado de	½; 4/1; 5/3; 7/2; 9/1; 9/7; 11/4.
Rio Grande do Norte, estado do	4/2.
Ritual	12/10.
Rituais indígenas	11/7; 11/9.
Roraima, estado de	1/7; 3/12; 3/15; 4/6; 6/1; 6/10; 8/2; 11/2.
Ruralidade	3/6; 9/9; 9/11; 14/12.
Saberes	13/4; 13/8; 13/10; 14/2.
Santana (MT), Aldeia indígena	4/10.
Santa Rita do Bracuí (RJ), comunidade quilombola	9/7.
São Paulo, estado de	2/8; 10/11.
São Roque, comunidade quilombola	4/7.
Saúde de povos e comunidades tradicionais	1/3; 7/9; 10/5.
Simbolismo	13/9.
Segurança Alimentar e Nutricional	3/22; 4/2; 5/9; 6/6; 9/9.
Seringueiros, comunidades de	8/10.
Significados simbólicos	12/4.

Sincretismo	12/10.
Sociologia Rural	12/2.
Sustentabilidade	12/5.
Tapajós, povos indígenas	5/6.
Tefé/AM	12/7.
Terceiro setor	2/2.
Terenas, comunidades indígenas	3/16; 6/2; 14/3.
Terra Rica, assentamento	12/5.
Terras indígenas	2/8; 9/7; 9/8; 13/1.
Terreiros, povos de	5/9; 10/7; 14/15.
Território/territorialidade, questões fundiárias	1/4; 1/8; 2/1; 2/6; 3/6; 4/5; 6/4; 6/5; 6/8; 8/10; 9/2; 9/3; 9/5; 9/7; 9/8; 11/4; 11/5; 12/1; 14/13; 14/12.
Território pesqueiro	14/4.
Teses e dissertações	14/15.
Tinku	12/10.
Tocantins, estado de	1/3; 1/4; 1/5; 1/6; 2/2; 2/3; 2/6; 2/7; 3/2; 3/7; 3/9; 3/19; 3/21; 4/8; 5/2; 5/5; 6/4; 6/5; 6/8; 6/9; 10/3; 10/8; 13/13.
Truaru da Cabeceira (RR), povos indígenas	4/6.
Turismo	3/11; 4/7; 10/8.
UFOPA	13/3.
Unemat	13/1.
Universidade/Cotas/Acesso	3/19; 3/21; 4/3; 5/2; 5/8.
Uso comum	14/4.
Vanuíre (Arco-Íris/SP), Terra Indígena Índia	2/8; 6/2; 10/11.
Varpa (Tupã/SP), comunidade leta de	3/11.
Violência/Racismo/Preconceito	2/4; 3/7; 6/7; 9/11.
Waraó, povos indígenas	6/1; 14/9.
Xerente/Akwe-xerente (TO), povos indígenas	1/3; 3/14; 8/7.
YouTube	12/6
Zeca Gavião	13/2.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org

O volume 14, edição 2025, reúne 15 capítulos dedicados à análise e à valorização dos povos e comunidades tradicionais, com especial atenção àqueles de matriz africana, tal obra apresenta reflexões no campo da educação, das dimensões socioambientais, da biodiversidade e da cultura, a partir de experiências desenvolvidas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Ao promover o diálogo entre saberes tradicionais e conhecimento científico, este volume contribui para o fortalecimento de práticas acadêmicas comprometidas com a diversidade, a sustentabilidade e a produção de novos conhecimentos, evidenciando a grande relevância e importância dessa temática na contemporaneidade, especialmente diante dos desafios sociais, ambientais e culturais atuais. A RedeCT – Rede de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais deseja uma excelente leitura aos interessados na temática.

