RIET - UFGD

REVISTA INTERDISCIPLINAR



EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade- PPGET

Ano I | Volume I | Número I

ISSN:

UFGD editora

REVISTA INTERDISCIPLINAR
R I E T
EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Ano I | Volume I | Número I

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

A Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (RIET) tem como objetivo fomentar resultados de pesquisas empíricas e teóricas que envolvem o território e sua relação com a educação – a partir de suas múltiplas dimensões social, ambiental, política, econômica e cultural. As áreas de abrangência da RIET são: sociologia, antropologia, geografia, história, pedagogia, linguagens, biologia e demais ciências da natureza e etnomatemática. Os artigos são avaliados pelos pareceristas em regime de double blind peer review.

RIET – Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade
Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade

Universidade Federal da Grande Dourados
Faculdade Intercultural Indígena - FAIND

Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade- PPGET
Coordenador: Dr. Walter R. Marschner.
E-mail: walmars@ufgd.edu.br
Vice-coordenador: Dr. Cássio Knapp.
E-mail: cassioknapp@ufgd.edu.br

Endereço: Rodovia Dourados - Itahum, Km 12 - Cidade Universitária,
Cx. Postal 533 - CEP 79804-970

Ano I • Volume I • Número I • Julho/Dezembro de 2020
ISSN:

Organizadores do dossiê: Territórios/Territorialidades das Populações do Campo, das Águas e das Florestas: Avanços e Desafios na constituição de Práxis Contra-Hegemônicas

Dr. Rodrigo Simão Camacho
E-mail: rodrigocamacho@ufgd.edu.br
Dr. José Sobreiro Filho
E-mail: sobreirounesp@gmail.com

Imagem da capa: Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel

Diagramação: M&W Comunicação Integrada
CNPJ - 09.656.613/0001-56

AS OPINIÕES EXPRESSAS NOS ARTIGOS SÃO
DE RESPONSABILIDADE DOS (AS) AUTORES (AS)

EQUIPE EDITORIAL
EDITORA-CHEFE
Dra. Andreia Sangalli **- UFGD**

EDITORES ASSOCIADOS
Dr. Cássio Knapp, **- UFGD**
Dr. Daniel Valério Martins **- UFGD**
Dra. Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel **- UFGD**
Dr. Rodrigo Simão Camacho **- UFGD**

EDITORES ASSISTENTES
Oscar Frank Junior – **Técnico FAIND/UFGD**
Ronivon Alves Moreira – **Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade - UFGD**

SUMÁRIO

ARTIGOS DO DOSSIÊ

Perspectivas teóricas e metodológicas para se pensar a identidade territorial camponesa nos livros didáticos de Geografia.....**16**
Francilane Eulália de Souza

Terra e território na produção didática dos Tremembé: uma análise de conteúdo e discurso.....**34**
Daniel Valério Martins • Ruan Rocha Mesquita

La comunidad tradicional quilombola de pescadores artesanales y recolectoras de mariscos de la isla de maré, en Brasil, y su exclusión social, histórica y cultural: um proceso de invisibilidade.....**48**
Ingrid Gil Sales • Juliete da Paixão Vidal

Extrativismo, territórios comunitários e violência em áreas de mineração em Moatize, Tete-Moçambique.....**71**
Lucas Atanásio Catsossa

Aprendizagens da terra nas narrativas das mulheres do Quilombo Mata Cavalo.....**97**
Junia Auxiliadora Santana • Regina Aparecida Silva • Giseli Dalla Nora

Cartografia social participativa desvelando territorialidades no Pacífico Colombiano.....**116**
Dorival Bonfá Neto • Julio César Suzuki

Território e territorialidades dos povos e "comunidades tradicionais" no Brasil: uma aproximação.....**137**
Gabriel Romagnos • Fortunato de Freitas Monteiro • Adriani Lameira Lameira Theophilo de Almeida

A auto-organização dos Coletivos de Juventude no MST: considerações a partir de uma experiência em Rio Bonito do Iguaçu-PR.....**166**
Natacha Eugênia Janata • Ana Cristina Hammel • Juliana Cristina de Mello

A cibercultura e o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) por lideranças indígenas como ferramentas de reconhecimento da identidade cultural: outros territórios e espaços de resistência **189**
Maria Veirislene Lavor Sousa

ARTIGO LIVRE

Cooperación universitaria al desarrollo: interculturalismo y enfoque socioafectivo.....**206**
Mara García Rodríguez • María Dolores Fernández Malanda

Organização político-pedagógica e curricular na formação de professores do campo em ciências da natureza no Brasil.....**221**
Geize Kelle Ribeiro • Wender Faleiro

O cuidador da pessoa idosa: processo educativo ou formação para o mercado?.....**245**
José Raimundo Oliveira Lima • Alcione Assunção Correia Lima
Fernando Luís de Queiroz Carvalho

RELATO DE EXPERIENCIA

Pesquisa de Campo em Território Tradicional na Fronteira Brasil/Paraguai.....**258**
Antonio Hilario Aguilera Urquiza • Andréa Lúcia Cavararo Rodrigues

ENTREVISTA

Dra. Mônica Castagna Molina professora - Universidade de Brasília (UnB).....**270**
Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel • Rodrigo Simão Camacho

RESENHA

Luna García, Rosa y Sanchez Tafur, Claudia. Diccionario básico de educación e inclusión lingüística peruana.....**282**
Mercedes Elvira Mere Chávez • Gerardo Manuel Garcia Chinchay

APRESENTAÇÃO

É com imenso orgulho que a Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (RIET), ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET), Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), lança seu primeiro Dossiê intitulado: **"Territórios/Territorialidades das Populações do Campo, das Águas e das Florestas: Avanços e Desafios na Constituição de Práxis Contra-Hegemônicas".**

O Dossiê surge baseado no escopo analítico da revista, qual sejam, as reflexões acerca dos processos socioterritoriais engendrados pelas populações do campo, das águas e das florestas em suas múltiplas dimensões (social, econômica, política, cultural, educacional e ambiental), sob uma perspectiva teórico-metodológica, crítica, holística, interétnica/intercultural, dialética/dialógica, multiescalar, emancipatória/contra-hegemônica.

Foi com base nestas reflexões que pesquisadores nacionais e internacionais puderam colaborar com o Dossiê tendo como escopo analítico as temáticas:

- a economia, a política, a cultura, o meio ambiente e a diversidade geracional, étnica-racial e de gênero nos territórios/territorialidades camponeses (as), indígenas, quilombolas e ribeirinhos (as);
- o modo de vida e a identidade territorial das populações do campo, das águas e das florestas;
- os conflitos/disputas e as diferenças de racionalidades entre as classes socioterritoriais no campo (latifundiários/empresários do agronegócio versus indígenas, quilombolas, camponeses (as) e ribeirinhos (as));
- a recriação e resistência camponesa por meio da luta pela/na terra/território dos movimentos socioterritoriais do campo;
- a luta pela demarcação de territórios indígenas e quilombolas;
- a construção de territórios/territorialidades educativos(as) (educação camponesa, indígena, quilombola e ribeirinha);
- a diversidade das relações de trabalho no campo;
- a agroecologia, os agroecossistemas sustentáveis, a soberania alimentar e a relação sustentável das populações do campo, das águas e das florestas com os ecossistemas/biomas/domínios morfoclimáticos locais;
- as políticas públicas de desenvolvimento territorial no campo.

O território é entendido neste Dossiê, como o espaço onde os camponeses (as) (acampados (as), posseiros (as), foreiros (as), assentados (as), colonos (as), pequenos (as) agricultores (as), faxinalenses (as), sitiantes, meeiros (as) etc.), seringueiros (as), indígenas, quilombolas, ribeirinhos (as), extrativistas, caiçaras, pescadores (as) artesanais, cerradeiros (as), catingueiros (as), pantaneiros (as), quebradeiras de coco etc. realizam sua existência, produzindo-se /reproduzindo-se/re(existindo)/recriando-se neste/deste espaço. Pode ser definido, na prática, como o

espaço de realização da vida.

Para os/as camponeses (as), pode ser visualizado materialmente na paisagem, como o Sítio, o lote, a propriedade familiar, o Assentamento, a unidade de produção-consumo, o local de residência da família, onde ocorre a produção de alimentos por meio do trabalho familiar, associativo, comunitário e/ou cooperativo. Para os/as indígenas, é a terra ancestral, tradicionalmente ocupada, a Aldeia, mais especificamente, o Tekoha, para os Guarani e Kaiowá; São os Rios e a várzea dos/das ribeirinhos e, também, o Mar, para (as) pescadores (as) artesanais; O Território Remanescente de Comunidade Quilombola, dos afrodescendente no Brasil, denominados de quilombolas; a Floresta, dos povos tradicionais (seringueiros (as), extrativistas (as), caiçaras (as), cerradeiros (as), catingueiros (as), pantaneiros (as), quebradeiras de coco etc.).

Estes territórios/territorialidades fazem parte da diversidade específica que forma o campo, as águas e as florestas, mas que, necessariamente, se articula com a totalidade das relações socioterritoriais (a luta de classes no capitalismo globalizado). Na perspectiva dialética, neste processo de relações multiescalares (local/global) é que os territórios/territorialidades se formam.

Consideramos o lançamento dessa edição relevante, não somente pela função de sistematizar e difundir importantes referências acadêmicas sobre a temática do Dossiê, mas, sobretudo, porque ocorre em um trágico momento histórico de perda de direitos territoriais; de redução das oportunidades políticas; de esvaziamento cotidiano do significado da democracia; da amplificação e avanço da necropolítica levada a cabo pelo governo vigente em conluio com o capitalismo neoliberal; de ataque aos territórios e modos de vida que resistem a subordinação e/ou integração às verticalidades das lógicas hegemônicas do capitalismo globalizado; de transformação dos sujeitos populares organizados no campo, nas águas e nas florestas em possíveis terroristas; de instauração de um modelo único de desenvolvimento agrário/agrícola que condena a diversidade sócio-política-cultural-ambiental dos sujeitos/classes/grupos socioterritoriais do campo, das águas e das florestas, condenando-os a processos de pauperização e/ou desterritorialização, por meio da imposição de uma razão hegemônica predatória respaldados por um suposto "Estado democrático de direito".

Os dados apontam que, desde a redemocratização do país, pós período da ditadura militar, esse é o momento histórico de maior retrocesso dos direitos territoriais no Brasil. Desde o golpe de 2016, o Estado brasileiro tem aprofundado a negação do direito de acesso e permanência aos territórios por parte das populações que produzem sua existência material e simbólica no campo, nas águas e nas florestas. Não apenas o ser humano, mas também, a natureza tem sofrido os impactos dessa política devastadora. O desmatamento de biomas (Amazônico, Mata Atlântica, Cerrado e Pantanal) e a liberação da venda de novos tipos de agrotóxicos, bateram recordes em 2020, colocando em risco a reprodução da sociobiodiversidade e causando impactos biofísicos e sociais que inviabilizam a reprodução do modo de vida dessas populações.

Enquanto o Estado segue sendo tomado, deformado e seus recursos drenados, especialmente, pelo capital mínero-agrário-exportador e pelas oligarquias latifundiárias-capitalistas regionais, do outro lado, na contra-hegemonia, encontramos a práxis nas ações coletivas que desvelam a existência de inúmeras formas de luta e resistências às formas hegemônicas.

Assim, neste Dossiê, está contido, a priori, que para as populações do campo, das

águas e das florestas, a simples existência, pressupõe um conflito face à territorialização e penetração da razão totalitária neoliberal em todas as esferas da vida cotidiana. Tendo em vista que a sua re(existência) passa, necessariamente, pelo conflito com a lógica capitalista de produção, pois há uma constante disputa desses sujeitos com a territorialização do capital monopolista agro-hidro-minerador (agronegócio), que concentra a terra e desterritorializa essas populações.

Face ao amplo conjunto de problemas de ordem política-econômica-territorial que tecem o nosso tempo histórico e atravessam territórios, é imprescindível reconhecer que, embora também alvejada pela conjuntura pós-golpe de 2016, a universidade pública e democrática resiste no cumprimento de sua função social, produzindo conhecimento com rigor e qualidade, cuja missão não é somente a de denunciar os problemas relacionados aos sujeitos socioterritoriais do campo, das águas e das florestas, mas também o de anunciar a importância que tem a sua reprodução para a totalidade da sociedade brasileira e latino-americana, pois produzem alimentos saudáveis, livre de transgênicos e agrotóxicos e, também, desenvolvem uma relação com a natureza, por meio de agroecossistemas sustentáveis, que caracterizam uma forma equilibrada de intervenção nos ecossistemas locais.

A educação, como fenômeno sócio-político-cultural, por excelência, é tema que atravessa este Dossiê e se evidencia, imprescindivelmente, na relação territórios-sujeitos. O território é, também, lócus, da materialização da educação desses sujeitos, pelo contrário, não há como se constituir a Educação do Campo, das Águas e das Florestas. A conquista e a resistência nos territórios é que possibilitam a criação e a reprodução da Educação.

A gênese da Educação do Campo, das Águas e das Florestas está relacionada com as experiências pedagógicas emancipatórias que os movimentos socioterritoriais já vinham desenvolvendo durante seu processo de luta pela terra/território. São estas iniciativas que marcam o início da construção de uma escola que tenha como referência teórico-metodológica político/ideológica/cultural as experiências concretas de resistência destas populações e dos seus movimentos socioterritoriais e se estabelece como um elemento de resistência para auxiliar na luta pelo território e pela permanência no território.

Visando à emancipação humana, não há possibilidades de pensá-la desvinculada das relações socioterritoriais que as produziu, inserida em contradições, conflitos, disputas territoriais, violência, expropriação e resistência. Dessa maneira, tem a intencionalidade de afirmar a identidade territorial dos povos do campo, das águas e das florestas numa perspectiva de contraposição ao capital – agronegócio – condenando sua lógica exploratória, excludente e hegemônica que os expropria ou os subalterniza. Legitima-se assim a luta dos sujeitos do campo contra o capitalismo, a colonialidade, o eurocentrismo, o latifúndio e todas as formas de exploração/dominação/opressão de classe, gênero, étnico-racial, geracional, cultural, territorial etc.

Em síntese, território/territorialidade é produto da necessidade de reprodução material, mas também, simbólica, envolvendo um caráter sociocultural e educativo (formal e/ou não-formal) de reprodução dos modos de vida territoriais. Por isso, discutir educação das populações dos povos do campo, das águas e das florestas, é discutir território/territorialidades, com suas disputas/conflitos, seus modos de vida, suas identidades territoriais, suas organizações em movimentos socioterritoriais, seu trabalho familiar, comunitário, cooperativo, associativo, sua

resistência, mas também, subalternidade ao capitalismo.

O debate apresentado no Dossiê se encontra pulverizado nas contribuições de diferentes autores que entendem que a produção do conhecimento científico deve estar atrelada a busca de justiça social, colaborando na construção de uma sociedade mais igualitária, democrática, com respeito a diversidade socioterritorial e a sustentabilidade ambiental.

Diante desta conjuntura, sistematizamos aqui nove artigos do Dossiê, três artigos livres, um relato de experiência, uma entrevista e uma resenha, que se desafiam a contribuir para a compreensão da diversidade dos territórios/territorialidades das populações do campo, das águas e das florestas, bem como contribuem para o melhor entendimento da promoção das diversas formas de práxis contra-hegemônicas.

Convidamos os leitores para refletir acerca da temática do Dossiê por meio de diferentes contextos: 1) na análise da identidade territorial camponesa nos livros didáticos; 2) na compreensão da relevância da terra e território para a produção didática indígena; 3) na crítica a invisibilidade dos conflitos socioambientais na comunidade quilombola de pescadores artesanais; 4) na crítica ao extrativismo predatório e suas múltiplas formas de violência; 5) na organização das mulheres quilombolas; 6) na instrumentação da cartografia social para a compreensão das territorialidades e mapeamento dos territórios; 7) na compreensão das comunidades tradicionais, seus territórios e territorialidades; 8) na auto-organização dos coletivos de juventude e a respectiva relevância para a formação da consciência política; 9) na apropriação de tecnologias por lideranças indígenas como estratégia de reconhecimento da identidade cultural e construção de outros espaços de resistência;

Nos artigos livres, tivemos as discussões: 1) da cooperação universitária baseada no interculturalismo e na abordagem socioafetiva; 2) da organização político-pedagógica e formação de professores do campo; 3) do trato à pessoa idosa no contexto do processo educativo;

A resenha e o relato de experiência, demonstram outras formas de se produzir conhecimento e representar a diversidade e a resistência cultural. E a entrevista aproxima o leitor do pesquisador, por meio de um diálogo.

Apresentaremos ao leitor uma síntese de cada artigo publicado, começando com as nove publicações do Dossiê:

Francilane Eulália de Souza é autora do texto intitulado: **"Perspectivas teóricas e metodológicas para se pensar a identidade territorial camponesa nos livros didáticos de Geografia"**. Para iniciar o debate, a autora afirma que o livro didático é perpassado por paradigmas e, portanto, também constitui um território de disputa de poder. Nesta perspectiva, o objetivo da pesquisa foi fazer uma análise acerca dos conteúdos contidos na coleção de livros didáticos de Geografia Expedições Geográficas (Ensino Fundamental). A reflexão se deu no sentido de observar se, por meio destas obras, é possível pensar o território em sua totalidade, bem como, a importância da identidade territorial camponesa. A metodologia da pesquisa contou com a análise bibliográfica e documental. Como resultados, a autora considerou que estes livros não valorizam a identidade territorial camponesa. Sendo necessário uma desconstrução calcada na perspectiva de entender o campo nas múltiplas dimensões da vida. Todavia, ressalva

que é na práxis docente que essas lacunas serão suprimidas, com metodologias que valorize o cotidiano da comunidade campesina, cabendo ao professor a tarefa da leitura crítica desse material didático na perspectiva da Educação do Campo.

No artigo, **"Terra e território na produção didática dos Tremembé: uma análise de conteúdo e discurso"**, os autores, Daniel Valério Martins e Ruan Rocha Mesquita, apresentam uma discussão acerca do material didático produzido por estudantes indígenas da etnia Tremembé, que está localizada na região litorânea do nordeste brasileiro no distrito de Almofala, no município de Itarema – Ceará. O objetivo do artigo é evidenciar a intencionalidade política e pedagógica da educação indígena a serviço do coletivo indígena em sua produção textual, observando o vínculo com as lutas pela democracia e emancipação. Nos procedimentos metodológicos foi observada a oralidade indígena e o processo de transcrição e registro dela em sua produção de textos didáticos. O recorte de análise foi a produção dos trabalhos de conclusão de curso Indígena Tremembé Superior, no tocante a temática Terras e Território. Tendo em vista que os povos indígenas do Ceará sempre lutaram pelo reconhecimento e valorização de suas identidades territoriais, a Educação se tornou um meio para conseguir manter e propagar sua cultura, por isso, o processo educacional diferenciado, nestas comunidades indígenas, se torna indispensável. Como resultado foi evidenciado que os indígenas Tremembé estão utilizando a Educação Diferenciada como ferramenta na luta por mudanças sociais e que foram capazes de perceber a importância que alcançariam com esse material, que foi divulgado em escala internacional, para dar visibilidade à luta pela demarcação e posse de suas terras ocupadas.

No artigo, **"La comunidad tradicional quilombola de pescadores artesanales y recolectoras de mariscos de la Isla de Maré, en Brasil, y su exclusión social, histórica y cultural: un proceso de invisibilidad"**, das autoras, Ingrid Gil Sales e Juliete da Paixão Vidal, o objetivo foi analisar a comunidade quilombola tradicional de pescadores artesanais e marisqueiras na Ilha da Maré, no Brasil. A metodologia se baseou em pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevista com roteiro semiestruturado. Os resultados da pesquisa foram que o perfil elitista da cultura jurídica do Estado brasileiro, não tem permitido enfrentar problemas sociais oriundos da econômica capitalista globalizada dominante, que são opostas à população de comunidades tradicionais. Dessa maneira, mesmo com o reconhecimento de comunidade tradicional, por serem quilombolas e pescadores artesanais, a Comunidade Tradicional de Maré não encontrou eco nas vozes que insistem em demonstrar a exploração de seu ecossistema, a marginalização de seu modo de vida e cultura e a invisibilidade dos conflitos socioambientais.

"**Extrativismo, territórios comunitários e violência em áreas de mineração em Moatize, Tete-Moçambique**" contém o relevante debate sobre o processo de expansão da mineração na vila de Moatize (Moçambique). Caracterizado enquanto um processo desigual e contraditório, o autor Lucas Atanásio Catsossa promove um debate crítico sobre a expansão da mineração levado a cabo pela Companhia Vale e como ele tem representado uma das facetas mais perversas do efeito da globalização em terras moçambicanas. Sua velocidade, violência e o caráter turbulento tem se desdobrado em um processo de precarização para as populações reassentadas, como no caso do reassentamento em Cateme. Ademais, chama também a atenção para a degradação ambiental, o cercamento das populações e a precarização da saúde da população local.

As autoras Junia Auxiliadora Santana, Regina Aparecida Silva e Giseli Dalla Nora, organizaram o artigo: **"Aprendizagens da terra nas narrativas das mulheres do Quilombo Mata Cavalo"**, a partir de uma pesquisa desenvolvida na Comunidade Quilombola de Mata Cavalo, município de Nossa Senhora do Livramento, estado de Mato Grosso, e que contou com a participação de representantes femininas do Quilombo Mata Cavalo. O objetivo foi conhecer as narrativas de aprendizagem de dez mulheres comprometidas com as lutas pela terra quilombola. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: a pesquisa participante, entrevistas e a observação. O resultado da pesquisa é que, nas palavras das autoras, "as principais táticas de resistência estão no reconhecimento do coletivo, na criação de associações e nos processos educativos vivenciados nas mobilizações, manifestações, campanhas e ações coletivas". Foi percebido que a relação de gênero expressa significados e sentidos às funções na organização sociopolítica da comunidade Mata Cavalo, destacando-se que as mulheres matacavalenses ocupam espaços primordiais de manutenção e resistência.

Em "**Cartografia Social Participativa desvelando territorialidades no Pacífico colombiano**", Dorival Bonfá Neto e Júlio César Suzuki apresentam relevante debate de como a cartografia social reconhece, por excelência, os significados que os sujeitos conferem a determinados espaços. O artigo tem como objetivo analisar a construção do território e de territorialidades no Pacífico colombiano tomando como referências as práticas e os saberes tracionais que, via-de-regra, não povoam as intencionalidades e os produtos cartográficos promovidos pelos órgãos oficiais. Na contramão deste processo, os autores, tomam como base debates, produtos cartográficos, entrevistas, trabalhos de campo focados nas atividades pesqueiras artesanais, bem como em oficinas de cartografia social participativa realizadas com estudantes do colégio municipal de Bahia Solana, no departamento de Chocó (Colômbia). A contribuição ofertada trata-se, sobretudo, da concepção de que os exercícios cartográficos elaborados por crianças e jovens (13 a 17 anos), da comunidade Pesqueira de Bahia Solano, revelam a consciência social destes sujeitos no que se refere às territorialidades que os envolvem e a relação com as atividades tradicionais.

Gabriel Romagnose Fortunato de Freitas Monteiro e Adriani Lameira Theophilo de Almeida são os autores de "**Território e territorialidades dos Povos e 'Comunidades tradicionais' no Brasil: uma aproximação**". O artigo, que trata da relevante relação entre território, territorialidade e comunidades tradicionais, tem como objetivo apresentar uma análise das terras tradicionalmente ocupadas. Tomando como objeto o uso comum da terra e, aos auspícios da perspectiva geohistórica, os autores promovem reflexões que envolvem o campo teórico e jurídico, bem como os direitos territoriais organizados por meio das reivindicações das ações coletivas fruto da agenda contenciosa de caráter étnico, territorial e difusa. Para tanto, utiliza-se de levantamento e revisão bibliográfica interdisciplinar e documental. Como resultado apresenta a crítica de que, embora existam referências, políticas públicas e alicerces teórico-jurídicos sobre os povos e comunidades tradicionais, o Brasil ainda encara retrocessos que se expressam de diferentes maneiras no cotidiano, dentre elas, na decomposição de políticas públicas e na incapacidade do cumprimento dos direitos.

No artigo "**A auto-organização dos Coletivos de Juventude no MST: considerações a partir de uma experiência em Rio Bonito do Iguaçu-PR**", elaborado por Natacha Eugênia Janata, Ana Cristina Hammel e Juliana Cristina de Mello, são apresentadas reflexões sobre a

formação da consciência política e o envolvimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Produto de uma pesquisa realizada entre 2018 e 2019, o artigo visa contribuir para o entendimento da repercussão da auto-organização dos jovens no acampamento Herdeiros da Terra de 1° de Maio, localizada em Rio Bonito do Iguaçu (PR). Valendo-se de entrevistas com jovens que compõe o coletivo de juventude do acampamento; observação-participante, em espaços de ação e socialização política; bem como levantamento e debate de referencial bibliográfico pertinente ao tema e histórico do objeto de análise, os autores contribuem com reflexões relacionadas às atividades formativas, produção agroecológica, autossustentação do coletivo de juventude, ações culturais e contenciosas. Dentre as diversas contribuições apresentadas pelo artigo em questão, nota-se que a compreensão destas formas de ação é pertinente para a compreensão, não somente da construção da consciência política, mas também, das práticas lastreadas em experiências pertinentes à Educação do Campo voltadas para as contradições do cotidiano e da escala local.

A autora, Maria Veirislene Lavor Sousa, escreve o artigo intitulado: "**A cibercultura e o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) por lideranças indígenas como ferramentas de reconhecimento da identidade cultural: outros territórios e espaços de resistência"**, cujo objetivo é discutir o uso das TICs, especialmente das redes sociais, por lideranças indígenas como ferramentas para o reconhecimento da identidade cultural. A pesquisa buscou responder as seguintes indagações: Como as TICs são utilizadas pelas lideranças indígenas visando o reconhecimento da cultura dos povos originários? Quais as ferramentas ou plataformas utilizadas por eles para o reconhecimento de sua identidade étnica? Qual o papel das TICs no trabalho desenvolvido por esses indígenas? Para desenvolvimento da investigação, a metodologia adotada foi a pesquisa etnográfica, bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. As TICs vêm fortalecendo as relações educacionais, políticas, sociais e culturais no âmbito das comunidades indígenas, apesar do acesso limitado as redes, pois muitas aldeias estão localizadas em lugares sem acesso à internet. Os resultados e as conclusões são positivos, pois os indígenas se apropriam e se utilizam das TICs para reconhecimento da sua própria cultura.

Dando sequência à apresentação, tem-se a **síntese dos três artigos livres:**

O artigo, **"Cooperación universitaria al desarrollo: interculturalismo y enfoque socioafectivo"**, da autora Mara García Rodríguez e María Dolores Fernández Malanda, teve como tema central o debate acerca da interculturalidade. A autora defende que a perspectiva emancipatória desse conceito se dá, em suas palavras: "graças a um método que nos permite enfrentar nossos estereótipos, preconceitos e ações discriminatórias". A educação intercultural representa o encontro com o respeito, a diversidade, a autonomia e os direitos humanos. Para colocá-la em prática se faz necessário romper com a concepção bancária de educação e utilizar outros modelos que enfatizem o caráter socioafetivo. Nesse sentido, o artigo buscou analisar a implementação dos princípios da abordagem socioafetiva em projetos como a Cooperação Universitária para o Desenvolvimento.

O artigo intitulado: **"Organização político-pedagógica e curricular na formação de professores do campo em ciências da natureza no Brasil"**, elaborado pelos/pelas autores (as) Geize Kelle Ribeiro e Wender Faleiro, buscou responder as seguintes questões: "Como as LEdoCs com habilitação em Ciências da Natureza organizam o trabalho político-pedagógico e curricular por área na formação inicial de professores? A metodologia para responder à pergunta se deu por

meio da análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza no Brasil. O objetivo do texto não foi o de dizer, comparativamente, qual curso tem o melhor currículo de formação, mas sim, de expressar a diversidade das possibilidades formativas e sua contribuição para o fortalecimento da Educação do Campo. A importância da pesquisa se dá devido ao fato de que a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) ainda é um curso em consolidação, por isso, é necessário refletirmos sobre a formação de professores da Educação do Campo pensando nas suas contribuições para a superação de processos de exclusão sócio-históricos de educação dos sujeitos do campo.

Os/as autores (as): Alcione Assunção Correia Lima; Fernando Luís de Queiroz Carvalho e José Raimundo Oliveira Lima, escreverem o artigo intitulado "**O cuidador da pessoa idosa: processo educativo ou formação para o mercado?**" O objetivo da peqsuisa foi, nas palavras dos/das autores (as), ''discutir o ofício de cuidador da pessoa idosa no desenvolvimento de suas habilidades frente às novas relações de trabalho, bem como as configurações mercadológicas em que o cuidado com o outro passa assumir um 'valor de troca' ou define-se num trabalho como outro qualquer oferecido no mercado". A metodologia trata-se de um estudo de campo, exploratório, de caráter qualitativo, realizado no município de Feira de Santana-BA, cuja população idosa corresponde a 8,7%. O texto faz um diálogo entre educação e saúde, visto que quando essa relação é profícua, tem-se como resultados as mudanças de hábitos e transformação no estilo de vida dos indivíduos, que passam, concomitantemente, a alterar o meio em que vivem.

Andréa L. Cavararo Rodrigues e Antonio H. Aguilera Urquiza assinam o artigo "**Relato de experiência: pesquisa de campo em território tradicional na fronteira Brasil/Paraguai**". O artigo é não somente o relato de uma experiência, mas também uma relevante reflexão sobre a imprescindibilidade do trabalho de campo em contexto de territórios tradicionais localizados em regiões fronteiriças. Tendo como objetivo relatar as experiências e a riqueza cultural em território tradicional Kaiowá, o artigo contribui também para o entendimento crítico das problemáticas que gravitam na órbita dos territórios tradicionais na fronteira Brasil/Paraguai. Diante deste desafio, foi utilizado como procedimentos metodológicos alguns instrumentais oriundos da antropologia no que se refere ao direito dos povos tradicionais, bem como pesquisa e revisão bibliográfica associada, sobretudo, pelo trabalho de campo. Não obstante, é evidenciado que o trabalho de campo emerge como peça fundamental na realização de pesquisas e na obtenção de resultados concretos amparados em elevado nível de excelência.

Tivemos a honra de contar com a colaboração da **Professora Dra. Mônica Molina** que nos concedeu uma entrevista denominada: **"Educação do Campo e a produção de conhecimento: avanços, conquistas e desafios"**. Ela é diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília (UnB) e faz parte do Observatório da Educação do Campo da CAPES. Se destaca por ser uma referência nacional no debate de Formação de Educadores (as) do Campo e de políticas públicas da Educação do Campo. Relatou sua trajetória acadêmica e os caminhos que a direcionaram à Educação do Campo. Explicou o processo de gênese da Educação do Campo, bem como as principais conquistas nesses 22 anos de construção prática/teórica/política. Reafirmou como a Educação do Campo pode auxiliar na transformação social por meio da formação dos sujeitos do campo, das águas e das florestas que serão educadores/militantes/pesquisadores/intelectuais orgânicos que ajudarão na construção de novas práxis

contra-hegemônicas. Encerra nos relatando que, enquanto um paradigma educacional contra-hegemônico em construção, a Educação do Campo tem enfrentado diversos desafios, dado o momento histórico de retrocessos de direitos adquiridos, criminalização dos seus sujeitos e tentativas de privatização da educação pública. Explica que o caminho da resistência para a Educação do Campo é que estejamos articulados com todas as instituições que lutam pela educação no Brasil (ANFOPE, ANPED, CNTE, ANPAE, ANDIFES, entre outras organizações que lutam pela educação popular). A mobilização deve envolver os estudantes e os egressos da Educação do Campo, seja nos cursos do PRONERA, seja nos cursos de Pedagogia da Terra, em defesa da democracia e da educação pública numa perspectiva crítica - emancipatória, tendo em vista que nós temos hoje cerca de 7 mil educandos nas Licenciaturas em Educação do Campo, juntamente com os 600 educadores e vários mestrandos e doutorandos pesquisando sobre o tema. Outro passo importante tem sido dado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que nesse ano de 2020, avançou muito na sua capacidade de organização em defesa das escolas do campo, das suas licenciaturas e do PRONERA.

Esta edição ainda tem o privilégio de contar com a resenha da primeira edição do **"Diccionario básico de educación e inclusión lingüística peruana"** de Rosa Luna García e Claudia Sanchez Tafur. Os autores Gerardo Manuel Garcia Chinchay e Mercedes Elvira Mere Chávez tem o cuidado de apresentar e guiar cuidadosamente os leitores destacando os principais atributos do dicionário, bem como a sua relevância como ferramenta política de empoderamento para o Perú. Embora transpareçam notadamente o elevado valor da obra para a compreensão da diversidade linguística, o dicionário também compreende inestimável contribuição para o maior entendimento das 48 línguas faladas em território peruano, que vão do espanhol castelhano até as línguas originárias peruanas, bem como é capaz de representar os respectivos valores simbólico-culturais.

Desejamos a todas e todos uma excelente leitura!

Dourados/MS, Verão de 2020.

Nos solidarizamos com as vítimas e familiares da COVID-19 que já ceifou 200 mil vidas no Brasil.

Organizadores
Rodrigo Simão Camacho[1]
José Sobreiro Filho[2]

1 Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Territorialidades (PPGET) e em Geografia (PPGG) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS; e em Geografia (PPGG) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, MS.

2 Docente no curso de Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) na Universidade Federal do Pará (UFPA) e no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP); Vice coordenador da Rede DATALUTA.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA SE PENSAR A IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PERSPECTIVES FOR THINKING ABOUT PEASANT TERRITORIAL IDENTITY IN GEOGRAPHY TEXTBOOKS

PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA PENSAR LA IDENTIDAD TERRITORIAL CAMPESINA EN LOS MANUALES DE GEOGRAFÍA

Francilane Eulália de Souza[1]
Departamento de Geografia, Universidade
Estadual de Goiás (UEG)
Formosa, Goiás, Brasil
E-mail: francilanee@hotmail.com
Orcid:0000-0002-7610-8099

Resumo: O Livro didático é um instrumento didático imbuído de paradigmas dominantes e, portanto, também constitui um espaço de disputa de poder. Nesse contexto, apresentamos análises teóricas e metodológicas sobre os conteúdos contidos na coleção de livros didáticos de Geografia Expedições Geográficas voltada para o ensino fundamental, observando se os mesmos permitem pensar o território em sua totalidade, abrindo possibilidades para valorizar a identidade territorial camponesa. Para tanto, partimos da pesquisa bibliográfica e a documental. Nessa investigação, consideramos que os volumes de livro didático aqui analisados, na medida em que sejam tomados de forma fiel pelos professores de Geografia em suas práxis, vêm concorrendo para uma não valorização da identidade territorial camponesa. Nesse contexto, as teorias da educação do campo podem ser de precioso auxílio, numa perspectiva de desconstrução e valorização de uma Geografia calcada em análises do campo como espaço das múltiplas dimensões da vida.

Palavras Chave: Livro didático. Identidade Territorial Camponesa. Geografia

Abstract: The didactic book is a didactic instrument imbued with dominant paradigms and, therefore, it also constitutes a space of power dispute. In this context, we present theoretical and methodological analyzes of the contents contained in the Geography Geographic Expeditions textbooks collection geared towards elementary education, observing whether

1 Profa. Dra. da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

they allow thinking of the territory in its entirety, opening up possibilities to enhance the peasant territorial identity. For this, we started from bibliographic and documentary research. In this investigation, we consider that the textbook volumes analyzed here, insofar as they are taken faithfully by Geography teachers in their praxis, have been contributing to a lack of appreciation of the peasant territorial identity. In this context, the theories of rural education can be of precious help, in a perspective of deconstruction and valorization of a Geography based on analyzes of the field as a space of the multiple dimensions of life.

Keywords: Textbook. Peasant Territorial Identity. Geography.

Resumen: El libro didáctico es un instrumento didáctico imbuido de paradigmas dominantes y, por tanto, también constituye un espacio de disputa de poder. En este contexto, presentamos análisis teóricos y metodológicos de los contenidos en la colección de libros de texto Geographic Expeditions Geographic orientados a la educación básica, observando si permiten pensar el territorio en su totalidad, abriendo posibilidades para potenciar la identidad territorial campesina. Para ello partimos de una investigación bibliográfica y documental. En esta investigación, consideramos que los volúmenes de libros de texto aquí analizados, en la medida en que son tomados fielmente por los docentes de Geografía en su praxis, han contribuido a una falta de apreciación de la identidad territorial campesina. En este contexto, las teorías de la educación rural pueden ser de valiosa ayuda, en una perspectiva de deconstrucción y valorización de una Geografía basada en análisis del campo como espacio de las múltiples dimensiones de la vida.

Palabras clave: Libro de texto. Identidad Territorial Campesina. Geografía.

Data de recebimento: 02/10/2020

Data de aprovação: 20/12/2020

1 - INTRODUÇÃO

O livro didático vem sendo tomado como um dos principais instrumentos de ensino nas escolas do ensino básico. Conforme Tonini (2011, p. 145), trata-se de "um dos recursos de aprendizagem mais universal de todos na cultura escolar". Podemos acrescentar ainda que, para muitos dos alunos camponeses, esse é o primeiro livro com que eles têm contato. Assim, considerando as dificuldades de acesso à informação desses sujeitos, seja pela ausência de computadores com acesso à internet ou até mesmo de recursos para adquirir material impresso, o livro didático utilizado no campo não é apenas um instrumento de ensino, mas frequentemente é o único material de estudo e de consulta do alunado camponês.

Na década de 1990 no Brasil, tomou impulso o movimento que defende a educação no/do campo, que, segundo Fernandes (2006, p.28), "nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária". Esse paradigma da Educação do Campo fornece subsídios para se pensar o livro didático voltado para o ensino básico de Geografia numa perspectiva de valorização da identidade territorial camponesa e, por conseguinte, do fortalecimento do território do camponês.

É nesse contexto que apresentamos as análises da coleção de livros didáticos – manual do professor – intitulada Expedições Geográficas, voltada para o ensino fundamental II, cuja edição atual já está adequada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo sido selecionada pelo PNLD e editada em 2018.

Essa coleção vem sendo adotada nas 19 escolas situadas no campo do município de Formosa. Este território, juntamente com o município de Cavalcante, possui o maior quantitativo de escolas do campo do estado de Goiás, o que, dentre outros elementos, nos motiva a refletir se o livro didático tem sido "tomado" enquanto instrumento de valorização da identidade territorial camponesa. Essas escolas adotam livros didáticos que são escolhidos pelos professores regentes, e que não necessariamente serão utilizados de modo a valorizar a identidade territorial camponesa. Esses e outros motivos levaram à execução do projeto de pesquisa intitulado "Os livros didáticos de geografia na valorização da identidade territorial camponesa" nos últimos anos.

Assim, neste artigo, apresentamos considerações teóricas e metodológicas sobre os elementos contidos na coleção de livros didáticos de Geografia Expedições Geográficas, voltada para o ensino fundamental, observando se a mesma permite pensar o território em sua totalidade, abrindo possibilidades para refletir sobre a identidade territorial camponesa e valorizá-la. Para tanto, tomamos a pesquisa bibliográfica e a documental como caminho primeiro para a execução da pesquisa, tendo a identidade territorial camponesa como uma de nossas categorias centrais de análise, alicerçada nas teorias da educação no/do campo. Nesse contexto, uma das principais contribuições deste trabalho é justamente colocar em pauta um dos princípios da educação do campo, isto é, que ela seja estruturada por instrumentos didáticos voltados para os anseios e para a vida no campo.

Vale ressaltar que, embora estejamos há mais de 15 anos realizando análise de livro didático de Geografia, seja em projetos de pesquisa, seja em tese de doutorado e em orientação de TCCs de graduação e pós-graduação, nunca houve uma pretensão de especialização nos estudos ligados à manualística. Não obstante, ao longo dos anos, tomamos tais análises como momento importante de nossos estudos e buscamos sempre avançar nas perspectivas adotadas, entendendo que as contribuições teóricas da educação no/ do campo são de suma relevância para tal feito.

2 - METODOLOGIA EMPREGADA

Esta é uma pesquisa qualitativa em educação, com foco em pesquisa bibliográfica e documental, que foi o caminho primeiro para a execução da análise de conteúdo de livro didático. Ademais, partimos do princípio de que o livro didático é um instrumento de ensino na escola, que, como instituição social, não raro é um dos principais centros de socialização da cultura no campo. Assim, ela pode tanto valorizar a identidade camponesa como rechaçá-la, reproduzir os modelos vigentes no meio urbano ou levantar e executar, junto com a comunidade escolar, ações e reivindicações que promovam as mudanças necessárias para o fortalecimento do campesinato, processo em que o livro didático é um elemento importante. Concordamos ainda com Lajolo (1996, p.4) ao pontuar que, embora o livro didático (...)

"não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares".

Em primeiro lugar, fez-se necessário o procedimento com documentação indireta, como o levantamento e análise de fontes secundárias (bibliográficas) com localização das obras relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa, compilação do material bibliográfico e fichamento para posterior identificação das publicações relacionadas particularmente com o livro didático e sua aplicação no ensino de Geografia no Brasil. As teorias da educação do campo para se pensar a valorização da identidade territorial camponesa foram fundamentais também nesse momento.

Elencamos para nossa análise a coleção de livro didático – manual do professor – de Geografia intitulada Expedições Geográficas, de Melhem Adas e Sérgio Adas, versão adequada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa coleção, voltada para o ensino fundamental II, vem sendo adotada nas escolas municipais do campo de Formosa, que recebem maior quantitativo de alunos. Nosso interesse pelo manual do professor reside nas proposituras pedagógicas direcionadas ao professor, que evidenciam mais claramente as perspectivas paradigmáticas que orientam a coleção e podem ser observadas nos encaminhamentos das abordagens didáticas dos conteúdos sugeridos ao professor, fato que não aparece no livro didático do alunado.

Posteriormente, partimos para a análise do livro. Para tanto utilizamos parâmetro de cunho geral, ligado à coleção em seu todo, e específico, compreendendo as análises pormenorizadas de cada volume da coleção. Os parâmetros de viés geral foram: apresentação geral dos volumes da coleção (capa, páginas, autor/autores, editora, ano de edição); editorial (qualidade do papel, estrutura hierarquizada; impressão, sumário, referências, legibilidade do texto e das figuras); ilustrações (legendas adequadas, escala, orientação, indicação de fontes e datas); organização da coleção (estrutura de organização do livro); perfil das atividades (tipo de atividade e possibilidades de estímulo ao desenvolvimento de competências e habilidades); categorias, conceitos e temas que fundamentaram as abordagens da coleção. Já para a análise específica de cada volume, os parâmetros foram: categorias e conceitos norteadores; termo utilizado para designar o campo; dimensão em que os autores enfatizaram o campo; formas de representar o campo; apresentação sucinta dos temas; caracterização do "campo"; caracterização do camponês; ênfase em determinadas dimensões (política, social, econômica, etc.) do campo; possibilidades para trabalhar com a identidade territorial camponesa.

Assim, apresentamos a seguir breves análises, entendendo que esta pesquisa pode ser constantemente aprofundada num processo dinâmico de reconfiguração das leituras. Além disso, como tomamos a educação no/do campo e a Geografia escolar como foco central da análise, portanto pensando nelas como mediadoras de culturas, e levando em conta seu caráter e sua importância social, torna-se ainda mais difícil afirmar que uma pesquisa que envolva tais temáticas se encerre com sua finalização.

3 - PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA SE PENSAR A IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA

Entendemos identidade como a fonte de significado e experiência de um povo (CASTELLS, 2006, p. 22). No caso da identidade territorial, esse significado e essa experiência são constituídos por meio das relações construídas no território, cotidianamente marcadas por um poder que consolida um território material ou/e imaterial.

A categoria território, que está posta nesse conceito, nada mais é que um espaço onde ocorrem as relações de poder (RAFFESTIN, 1993). O território possui vários atributos, como a multidimensionalidade – política, social, econômica, etc. – e as escalaridades micro e macrodimensionais em que essas relações de poder podem se estabelecer, como a casa, o município, o estado, etc. (SOUZA, 1995), além de suas formas indissociáveis, que são a materialidade e a imaterialidade. É preciso notar, ademais, que as relações de poder não se limitam a um poder centrado apenas no Estado. O poder do Estado, principalmente político e administrativo, é relevante, mas não é o único.

Outro conceito relevante nesta pesquisa é o de camponês, que adotamos a partir do paradigma do "fim do fim" do campesinato, cujo principal objetivo é defender a existência desse sujeito que, segundo Fernandes (2004), se constitui a partir de sua resistência. Sobre isso, Ariovaldo Umbelino salientou que:

> Sabe-se bem que a sobrevivência é o limite para a produção camponesa no campo, e não o lucro médio. No trabalho camponês, uma parte da produção agrícola entra no consumo direto do produtor, do camponês, como meio de subsistência imediata, e a outra parte, o excedente, sob a forma de mercadoria, é comercializada (OLIVEIRA, 2007, p.40).

De certo modo, esse autor apresentou algumas características de dimensão econômica para definir o campesinato brasileiro e, além disso, enquanto categoria social, podemos destacar características de cunho cultural, como o modo de vida do camponês, que se apresenta de diversas formas nas múltiplas escalas do espaço brasileiro.

É nesse contexto que entendemos a identidade territorial camponesa como aquela construída a partir de uma alusão ao território e ao sujeito. Ao compreendermos que o território é multidimensional, não podemos conferir a essa identidade só a relação com os elementos culturais que se dão no território, tampouco somente com a dimensão econômica: a identidade territorial camponesa se estabelece numa totalidade territorial que abarca ambas as dimensões. Ainda, de acordo com Fernandes e Molina,

> Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação (FERNADNES E MOLINA, s/d. p.8).

Assim, tomamos a ideia de que é justamente a forma como o camponês constrói suas relações no território, ou seja, a forma como ele vive que o diferencia do agricultor capitalista e que compõe a sua identidade territorial camponesa. Dentre os elementos culturais, além dos econômicos (produção agropecuária voltada para suprir primeiramente a família, mão de obra majoritariamente familiar, etc.) citados por Oliveira (2007), enfatizamos que a identidade do campesinato no Brasil atual é marcada por uma territorialização que se faz a partir da luta pela terra no período do acampamento, logo, por reunião, articulações, manifestações, passeatas, despejos, dificuldades e privações materiais nas moradias improvisadas em barracas de lona, mas também pela conquista da terra materializada no momento do assentamento e pelas relações de cooperação; o mutirão; a tradição e as reuniões festivas.

Percebe-se então que, na identidade territorial camponesa, o território não é valorizado ou marcado apenas pela dimensão econômica, pela capacidade de gerar capital, mas, acima de tudo, por ser espaço de vida marcado por hábitos, costumes e valores diferenciados daqueles dos valores atribuídos ao território dos produtores capitalistas.

Note-se que é no processo de constituição do modo de vida desse sujeito sobre o espaço que se dá a formação e a consolidação da identidade territorial camponesa. Essas e outras "potencialidades" precisam ser valorizadas no livro didático de Geografia, pois, conforme afirma Albuquerque (2011, p. 262), "quando os professores tomam o livro didático como guia de suas funções práticas, o livro didático torna-se um currículo". Ademais, a LDB ainda garante, conforme o Art. 28.: "Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural".

São relevantes também as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, legalizadas na Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002, pois apresentam elementos importantes para refletir sobre os conteúdos de geografia no livro didático, principalmente no que diz respeito à perspectiva de valorização do campo como território de diversidades. Nessa resolução, destaca-se que:

> Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, MEC.DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. 2002, p. 38).

Nesse contexto, os conteúdos geográficos têm papel fundante, pois a Geografia não é apenas uma disciplina de síntese, mas é um componente cuja relação espaço/tempo/território permite pensar, analisar e apontar os elementos que compõem a identidade territorial camponesa. É nesse sentido que os livros didáticos são instrumentos importantes para se materializar o ensino-aprendizagem numa perspectiva de valoração das diversidades do território do camponês.

Por fim, apresentamos os resultados da análise, entendendo que a pesquisa qualitativa em educação, independente do momento, é desafiadora por estar atrelada a uma instituição em constante movimento.

4 - OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA

Os livros didáticos no Brasil vêm se consubstanciando a partir do currículo mínimo adotado no ensino básico, de modo que vêm sendo orientados a partir dos currículos oficiais como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), instituídos na década de 1990, as reorientações curriculares estaduais, e, mais recente, as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC). Ademais, o livro didático vem se concretizando como um território em disputa, visto que, a cada mudança de governo, implementa-se uma reorientação ou complementação curricular.

Nesse processo, a escolha do livro didático é acima de tudo um ato político. É preciso estar atento aos discursos implícitos nesse material escolar, pois este é crucial para a execução do trabalho docente, dado o seu status de instrumento de aprendizagem para o aluno, de suma importância para o andamento do trabalho docente. Essa escolha precisa estar atrelada aos objetivos de ensino, os quais, por sua vez, precisam ser adequados à realidade do alunado, do professor, da escola e, acima de tudo, ao projeto político pedagógico da escola.

Ademais, em se tratando de um livro utilizado em escolas que recebem alunos do campo, é preciso observar que existe uma política nacional de educação do campo, então é necessário analisar os conteúdos na perspectiva de sua adequação ao marco legal que reconhece a importância do ensino com foco na valorização e diversidade do/no espaço rural. Nesse contexto, é preciso observar se o debate sobre o espaço rural é totalizante, se valoriza as singularidades do espaço agrário e agrícola, e tomar cuidado com o discurso que supervaloriza determinadas técnicas e produtos agrícolas, assim como os debates duais da geografia que colocam a produção camponesa como arcaica e atrasada, e a agricultura moderna como o principal modelo de produção para o campo.

Outro elemento a ser observado é a dimensão que recebe destaque nos conteúdos ligados ao campo, pois esta não pode estar alheia às diretrizes operacionais formuladas para a educação básica das escolas do campo. É comum nos livros didáticos uma ênfase à dimensão econômica em detrimento da social. Essa primeira apresenta uma geografia dos números, quantificando produção e espacializando fenômenos no campo a partir da Geografia agrícola e quantitativa. Enfim, é preciso tomar cuidado com livros que reproduzem o paradigma do capitalismo agrário[2], que enfatiza o campo apenas como produtor de commodities, esquecendo

2 O capitalismo agrário, segundo Fernandes (2004), surgiu na década de 1990, anunciando o fim do campesinato. Nesse paradigma, a superação do campesinato "pode acontecer desde que o desenvolvimento do capitalismo atinja um determinado estágio, em que as relações sejam determinadas por estruturas nacionais de mercado e por um controle rigoroso desse processo pelo Estado." (ABRAMOVAY, 1992, p. 249).

que o mesmo é espaço de produção e reprodução de vida também, cujas dimensões totais precisam estar presentes nos livros didáticos.

A temática campo e cidade também deve ser analisada, visto que, comumente, os livros apresentam a cidade como espaço moderno sobrepondo-se ao campo, considerado atrasado. Estes e outros critérios devem ser observados para a escolha de um livro voltado para alunos do campo. Ainda, concordamos que:

> Os livros didáticos podem e devem desempenhar: a) um papel pedagógico, assegurando uma concepção e proposta pedagógica adequada às características dos sujeitos do campo e a veiculação de conceitos e informações, mantendo coerência da sua opção metodológica e; b) um papel social, de defesa do campo como um espaço de cultura, produção e conhecimento, contribuindo para a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável do campo. (MEC. PNLD CAMPO, 216, p41)

Quanto à análise dos livros didáticos, como já destacado, nesse primeiro momento focamos os quatro volumes de livros didáticos da coleção Expedições Geográfica (manual do professor), de autoria de Melhem Adas e Sergio Adas, publicados pela editora Moderna.

5 - ASPECTOS GERAIS SOBRE A COLEÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO

Observando a diagramação da coleção aqui analisada, podemos destacar que ela é constituída de capa brochura, organizada em quatro volumes, cada um com oito unidades temáticas que, por sua vez, contém quatro percursos. O total de páginas varia de 248 a 288, dependendo do volume. A qualidade do papel é razoável, visto que é possível ver o outro lado da folha. O tamanho de letra está legível, mas com muitos textos e espaço simples entre as linhas. As figuras atravessam praticamente todos os textos.

Em se tratando de sua estrutura, a coleção dos volumes se organiza por meio de elemento chamado de abertura de unidade, além do recurso intitulado percurso, que apresenta o conteúdo e está presente em praticamente todos os capítulos. Existem ainda outros aportes distribuídos ao longo do livro, como as estações que apresentam conteúdos complementares por meio de textos e sites: estação cidadania, estação socioambiental, estação ciências e estação história. Observa-se ainda os infográficos, que aparecem de forma esporádica para apresentar os conteúdos por meio de ilustrações. Há, ainda, a mochila de ferramentas, que sugere técnicas de estudo, as atividades, e as rotas e encontros com trabalho ligados à dimensão cultural do conteúdo.

Para encerrar parte das unidades, os livros possuem ainda tópicos denominados desembarque em outras linguagens e caminhos digitais, que trabalham respectivamente com abordagens interdisciplinares e a cultura digital. De modo esporádico, também aparecem as seções laterais que sugerem livros, vídeos, sites e propõem atividades articuladoras. É importante destacar que esses recursos, com exceção do percurso, não estão presentes em todas as unidades dos volumes da coleção.

Tendo tudo isso em vista, essa obra pode ser designada como um livro de terceira geração, como classifica Tonini (2011) para se referir a livros que utilizam diversas formas textuais. Ademais, podemos afirmar que esses livros didáticos vêm apresentando maior possibilidade de interação com o alunado, embora seja claro que isso depende também do professor, uma vez que esses recursos precisam ser explorados por eles.

Observamos também que há um direcionamento didático sobre os conteúdos pontuando o que deve ser aprofundado, o que pode auxiliar, mas por outro lado também pode contribuir ainda mais para que o professor se prenda ao livro, esquecendo as especificidades da escola e as singularidades de cada sala de aula, deixando de lado, ainda, os objetivos de ensino propostos. Um exemplo disso ocorre na página 213 do livro destinado ao 6° ano, que apresenta sugestão de análise da estrutura fundiária para trabalhar o conteúdo de concentração fundiária.

As ilustrações auxiliam na leitura e compreensão de texto. Estas possuem fonte e data, além de todos os elementos cartográficos necessários, como legenda, orientação e escala. Já quanto às atividades ligadas ao conteúdo sobre o espaço rural, percebemos que, embora haja a geografia agrária e uma tentativa de aproximar a mesma à realidade do aluno, há uma predominância de atividades ligadas à geografia agrícola, cuja dimensão enfatizada é a econômica.

6 - ANÁLISES DE CUNHO MAIS ESPECÍFICO DOS VOLUMES DA COLEÇÃO: OS CONTEÚDOS

Observando os conteúdos ligados ao campo, podemos afirmar que, no caso do volume do 6° ano, essa temática está na unidade 7, intitulada de agropecuária, com um total de 21 páginas e os seguintes temas gerais: a agricultura; agricultura e condições naturais; geografia agrícola do Brasil: sistemas de produção e uso da terra; a agricultura e a disseminação de plantas; a pecuária.

Já no volume do 7° ano, os conteúdos ligados ao espaço rural estão diluídos em algumas unidades, como a 6, 7 e 8, em um total de sete páginas. São denominados: a cafeicultura e a produção de espaços geográficos no Sudeste (unidade 6), com subtítulos: a expansão da cafeicultura em direção ao interior de São Paulo, com subdivisões desse conteúdo em ferrovias, cafeicultura e produção de espaços geográficos; cafeicultura e a migração estrangeira (Unidade 6); futuro da agricultura depende dos cuidados com o solo (unidade 7); a expansão da fronteira agrícola no Centro-oeste (unidade 8).

No volume do 8° ano, o conteúdo que nos interessa também está diluído em algumas unidades, como a 4, 5 e 6, em um total de 10 páginas. São intitulados: o maior produtor e o maior consumidor, um gigante na agropecuária; agropecuária no México, na Argentina e no Brasil. Esse percurso é subdivido em outros temas ligados ao campo (p. 172-175). Dentro do percurso 22, há algumas subdivisões, como: a concentração e questão da terra na América Latina (p. 191), o caso do chile: agricultura de alta especialização e o cobre (p.193) e, por fim, América Central: economias com base agropecuária, que abrange todo o percurso 23 da página 208 a 213.

Por fim, no volume do 9° ano, os conteúdos ligados ao espaço rural estão concentrados apenas na unidade 2, no percurso 5 situado na página 50. Podemos ainda encontrar essa mesma natureza de conteúdos abrindo o percurso 6 (nas páginas 52 a 57), intituladas de: transformação da produção agropecuária e urbanização. Sociedade Urbano-industrial e a importância da agropecuária com subtítulos: participação agropecuária no comércio mundial; as commodities; commodities agropecuária, uso da terra e indústria de alimentos; desigualdade mundial de acesso a alimentos; causa da insegurança alimentar; agricultura urbana; direito humano à alimentação adequada e soberania alimentar.

6.1 - O CAMPO NO LIVRO DIDÁTICO

Pensar a categoria e a perspectiva em que os livros didáticos vêm se apresentando para designar o campo é um exercício importante, visto que precisamos entender esse território a partir da sua totalidade, da sua diversidade, multiescalaridade e multidimensionalidade, de modo que o termo empregado deve abarcar teoricamente todos esses elementos. O significado desse território, constituído no livro didático, precisa ser também uma das preocupações dos professores, pois é necessário pensar o campo como um território também a partir das multiterritorialidades e possibilidades para a construção das relações sociais.

No senso comum, os termos: rural, campo, agrário e agrícola são tomados por sinônimos, mas sabemos que eles são divergentes. Trata-se de concepções e formas distintas de ver esse território que têm sido levantadas. Assim, concordamos com Andrade (1995) que ao distinguir a Geografia Agrária da Geografia Agrícola apresenta perspectiva distintas das mesmas e nos ajuda a entender os termos supracitados:

> As preocupações sociais, integradas à problemática da estrutura agrária e das relações de trabalho no meio rural, contribuíram para caracterizar uma geografia agrária que se distinguiria do que se chamaria de geografia agrícola ou da agricultura, onde a preocupação maior se ligava aos problemas de produção, de mercado, de produtividade e de rentabilidade (ANDRADE, M. C. de., 1995, p.10).

A Geografia Rural, conforme Andrade (1995) tinha uma preocupação maior com a totalidade do conhecimento abarcando a dimensão econômica e social. A distinção dessas geografias contribui para a diferenciação dos termos: agrário, agrícola e rural. Assim, entendemos que o termo agrícola está vinculado a produtividade, a produção, a rentabilidade, e a outras perspectivas mais voltadas para a dimensão econômica no meio rural. Já, o termo agrário está vinculado a dimensão social nesse espaço supracitado. O termo rural abarca os estudos em sua totalidade dimensionais.

A educação do campo retoma o conceito de campo para o movimento entendendo sua a importância, assim como explicam Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 25): “Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”.

Então, ao analisar os termos utilizados para designar o campo nos livros didáticos, percebemos que, no volume destinado ao 6° ano, embora a palavra campo apareça uma vez na página 212, não há mais referência a qualquer termo para designar campo, ou espaço rural, dando a impressão de que os fenômenos não acontecem no espaço, mas que estão soltos, sendo muitas vezes representados por dados. Já no volume do 7° ano, não há registro de nenhum termo para referir o campo. No volume do 8° ano, a palavra campo aparece uma única vez, para falar em modernização do campo (p.130). E, por fim, no volume do 9° ano, campo é utilizado para se levantar questões (p. 52) e para falar das relações no campo (p.54). Assim, percebemos uma homogeneidade na abordagem do termo, pois a única palavra que aparece é campo, no entanto as referências à mesma são escassas nos volumes.

Analisamos também a forma como o campo é representado, observando qual geografia predominava. Nos volumes do 6° e 7° anos, o campo é majoritariamente caracterizado por meio da geografia agrícola, ressaltando técnicas agrícolas, agricultura, tipos de agricultura, sistemas de produção e uso da terra e pecuária, apontando as formas de criação de gado. O autor apresenta de forma breve e tímida algumas críticas sobre as consequências do uso de agrotóxicos. Ainda, em conformação resumida, ocupando praticamente uma página e meia, apresenta um debate ligado à geografia agrária, pontuando a questão da terra no Brasil, com ênfase para concentração fundiária e movimento dos trabalhadores rurais no volume do 6° ano (p. 212 a 213). Vale ressaltar que, neste, há breves passagens (p.212) sobre o trabalho análogo à escravidão no campo e os problemas ambientais ligados à produção de cana de açúcar, tudo isso em apenas cinco parágrafos, ocupando um quarto da página. Isto é preocupante, pois esse tema é de suma relevância nos debates ligados à questão agrária e marca a identidade de muitos camponeses no Brasil.

É interessante destacar que há uma proposição (volume do 6° ano) ao aluno para que ele pontue se há em sua região movimentos dos trabalhadores rurais sem terra. Nesse momento, o professor pode explorar esse tema, aprofundando a geografia agrária tão escassa. Chama a atenção também o fato de o autor, não obstante tenha discutido pouco os temas da questão agrária, sugira documentários que possibilitam aprofundar também esse tema nas sugestões de filmes. Certamente, o professor terá que complementar o conteúdo com textos visando a trabalhar as categorias da Geografia agrária que abordam a perspectiva da luta pela terra no Brasil.

Já nos volumes dos 8° e 9° anos, o campo é caracterizado majoritariamente pela geografia agrícola E, de forma tímida, aparece a concentração e questão da terra na América Latina no volume do 8° ano (p. 191 e 192). Este último tema é relevante, pois vem sendo constituído a partir da luta pela terra para os alunos camponeses no Brasil. Então, caberá ao professor valer-se desse momento para destacar os elementos ligados ao processo de territorialização desses camponeses. Levantar os elementos que caracterizam essa territorialização é importante para a valorização da identidade territorial camponesa advinda da luta pela terra.

Ao fim, percebe-se que, nessa coleção, o que predomina nos conteúdos ligados ao campo é a geografia agrícola, cujas abordagens fazem parte dos discursos da geografia nas primeiras décadas do século XX. Pautada em um discurso geoeconômico, era muito comum

a caracterização das paisagens a partir da produção agropecuária, e percebe-se que, como a base da economia do Brasil no início do século XX ainda era agrária, esse tema polarizava os estudos de Geografia naquele momento. Essa tendência ainda está muito presente nos discursos dos livros didáticos aqui analisados, e isso é preocupante, pois limita as análises e centraliza o debate ligado ao campo. Ao enfatizar essa Geografia, os problemas sociais no campo são ignorados ou pouco abordados.

6.2 - O CAMPONÊS NO LIVRO DIDÁTICO

Outro aspecto analisado foi como o camponês é caracterizado em cada módulo. O termo camponês vem sendo trabalhado dentro da perspectiva do paradigma da questão agrária, e possui especificidades teóricas e metodológicas distintas do termo agricultor familiar. Pensar o campo a partir dessa categoria é reconhecer no termo camponês seu caráter de resistência, sua existência a partir da terra como espaço de produção de vida. No contexto de análise do livro didático adotado no campo, é de suma importância observar quais são os sujeitos que estão sendo representados, até porque, no Brasil, as escolas no campo recebem majoritariamente alunos camponeses. Os filhos dos grandes produtores agrícolas estudam geralmente em escolas particulares na cidade. Se o processo de constituição de identidades é acima de tudo simbólico, como o alunado camponês reconhecerá as suas identidades a partir da ausência de si mesmos nos livros didáticos?

No volume do 6° ano, o termo camponês não é utilizado, mas sim o termo agricultor/agricultores, quase sempre acompanhado por fotos. Quando o termo agricultor aparece, é para demonstrar a produção agrícola. Logo, o "agricultor" aparece colhendo ou plantando algum produto agrícola. Outro termo utilizado é lavrador, também para referir-se à plantação (p.208). Aparecem também as expressões pequeno proprietário e pequenos arrendatários, sujeitos que, segundo o autor, geralmente utilizam mão de obra familiar para sua produção (p.211). Na página 213, o autor faz menção às ligas camponesas, mas não explica o que foram ou o seu papel na luta pela terra.

No volume do 7° ano, não aparece menção ao camponês, há apenas uma foto com trabalhadores rurais. É um campo sem sujeito. No volume do 8° ano, por sua vez, há duas menções ao camponês: quando há sugestão de filme sobre o Zapata, o autor afirma que o mesmo era um camponês, e na página 192 a categoria é mencionada para destacar uma figura com manifestação pela posse da terra. Na mesma página, camponeses e pequenos proprietários são referidos sem que se faça diferenciação desses conceitos, o que pode confundir o alunado. E, por fim, no volume do 9° ano, nas partes em que há aprofundamento sobre os conteúdos ligados ao campo, o sujeito camponês não aparece, apenas populações que saem do campo (p.50). É grave que todas essas categorias sejam utilizadas sem fazer a devida distinção, visto que isso pode confundir os alunos e dificultar as conceituações. A pouca referência ao camponês também é preocupante, uma vez que, como já apontamos, o aluno não reconhece a si mesmo no livro didático, logo não reconhece elementos que marcam sua identidade territorial.

6.3 - AS IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS

As imagens contidas no livro didático não são simples aportes para o texto. Nesse sentido, concordamos com Tonini (2003, p35), que pontua que a imagem é "uma máquina óptica poderosa para veicular significados". Ler de forma crítica as figuras inseridas nos livros didáticos adotados pelas escolas no campo é exercício fundamental no processo de desconstrução das mesmas, observando como e para quem elas foram construídas e qual paradigma elas de fato representam. As visões de mundo embutidas nas imagens podem moldar subjetividades, são tomadas muitas vezes como verdades sem qualquer questionamento mais crítico. O professor das escolas no campo precisa, portanto, ficar atento aos paradigmas que predominam nas figuras inseridas nos livros didáticos, visto que "há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusão e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade" (FERNANDES; CERIOL; CALDART, 1998, p. 4).

Assim, outra análise de suma importância aqui realizada foi como as figuras, ilustrações e mapas retratam o campo, procurando observar quais sujeitos ou situações são mais representados nelas. No volume do 6° ano, majoritariamente, as figuras ligadas ao campo retratam a Geografia agrícola, pontuando a produção agropecuária em praticamente todas as fotos. Mesmo quando o camponês ou o trabalhador rural aparece, ele está colhendo ou plantando algum produto agrícola. Os mapas também só retratam a produção agrícola, área irrigada e uso e ocupação do solo. Apenas uma tabela traz a estrutura fundiária (p. 213) retratando a questão agrária no Brasil. As atividades da página 219 apresentam ainda duas charges: uma sobre latifúndio e outra que faz um trocadilho com as cidades, pontuando "inchadas paradas", fazendo apologia aos problemas urbanos advindos do êxodo rural.

No volume do 7° ano, existe um mapa da cultura do café ao longo das vias férreas de 1946 em São Paulo e outra foto com trabalhadores na colheita de café (p.201), além de fotos retratando impactos ambientais causados pela pecuária no Rio Grande do Sul e com manifestação a favor da proteção dos solos. Há também charges sobre o mesmo assunto. Enfim, ora é a produção agrícola que toma a centralidade do debate, ora são os impactos ambientais.

Já no volume do 8° ano, verificamos: mapa com cinturões agropecuários; gráfico com quantidade e área média da propriedade; fotos de trabalhador arando a terra; mapa com agropecuária na Argentina; fotos da colheita mecanizada e criação de gado na Argentina; gráfico e mapas com produção de soja no Brasil e, por fim, fotos de passeata pela reforma agrária no Paraguai e manifestação por terra no Chile.

Por fim, no 9° ano, os mapas, gráficos e tabelas aparecem para espacializar a produção agropecuária e as commodities; há uma fotografia da produção de soja e de uma colheitadeira em plantação de soja, além de uma foto de uma horta urbana. O grande produtor capitalista é o principal representado nessas figuras.

De modo geral, as ilustrações, mapas e tabelas inseridas em cada volume estão sendo utilizadas em grande porcentagem para ilustrar ou especializar a geografia agrícola. Nesse contexto, o professor deve atentar-se ao fato de que é preciso:

> Examinar a imagem veiculada nos livros didáticos de Geografia como produtora de significados, que utiliza diversas estratégias implicadas em relações de poder para tecer uma malha privilegiada para determinados conhecimentos, é entender que o significado não existe no mundo, não é encontrado como elemento da natureza, como algo que está vagando, o qual basta pegarmos para colocar sobre as coisas, sobre os objetos que está (TONINI, 2011, p. 153).

Nesse sentido, caberá ao professor questionar o significado dessas figuras e desconstruir o significado perverso que está por trás desses textos visuais. Esse excesso de imagens ligadas à geografia agrícola com foco no paradigma do capitalismo agrário exclui o modo de vida campesino.

6.4 - AS DIMENSÕES REPRESENTADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Analisamos também as dimensões (política, social, econômica, etc.) predominantes nos volumes da coleção. No volume do 6° ano, praticamente todo o conteúdo ligado ao campo enfatiza a dimensão econômica, e o social é retratado de forma breve, por meio de problemas ligados à questão da terra no Brasil, com ênfase em concentração fundiária e movimento dos trabalhadores rurais (p. 212 e 213). Quando o camponês é apresentado, destaca-se a produção na qual ele está envolvido, seja colhendo ou plantando.

No volume do 7° ano, a dimensão econômica também predomina, e a social aparece com ênfase na agricultura e em problemas ambientais. No livro do 8° ano, a mesma dimensão é enfatizada, enquanto o social é abordado mais superficialmente, por meio de problemas ligados à questão da terra na América Latina, com ênfase em concentração fundiária e movimento dos trabalhadores rurais (p.191). E, no volume do 9° ano, há a mesma ênfase na dimensão econômica, por meio das commodities e pela participação da agropecuária no comércio mundial e a agricultura de precisão. Existe nesse volume um pequeno destaque para a dimensão social quando aponta a insegurança alimentar e a soberania alimentar.

Devemos observar que o território do camponês é construído por e a partir de práticas sociais imbuídas de disputas materiais e imateriais constantes e, nesse processo, as várias dimensões fazem parte da dinâmica que forma esse território. Nesse contexto, as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo destacam que:

> Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. 2002, p. 38).

Assim, ao abordar apenas a dimensão econômica, o livro didático prioriza um discurso que não revela esse território em sua totalidade e não contribui para um dos principais objetivos da geografia, que é entender sobretudo a dinâmica socioespacial e, a partir disso, questionar e, se necessário, instigar os sujeitos para a transformação da realidade.

6.5 - PERSPECTIVAS PARA PENSAR A IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA

Por fim, avaliamos também se os volumes abrem a possibilidade para a valorização da identidade territorial camponesa. Concluímos que, em função da ênfase na Geografia agrícola e na dimensão econômica e pela predominância de imagens que retratam o paradigma do capitalismo agrário, essa possibilidade é escassa. Desse modo, caberá ao professor descontruir o discurso presente no livro e, por vezes, complementar o conteúdo com material didático que problematize as questões e apresente o campo como espaço de reprodução de vida, como lócus de vida também do camponês. Afinal, como pontua Tonini (2003, p36), o livro didático "atua, como macrodiscurso, por expressar as visões e os significados do projeto dominante, ajudando a reforçá-las, a dar-lhes acolhida e, como microtexto, como prática de significação em sala de aula".

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos livros didáticos apresentadas nesse artigo, ficou evidente que os mesmos, na medida em que sejam tomados de forma fiel pelos professores de Geografia em suas práxis, vêm concorrendo para uma não valorização da identidade territorial camponesa.

Nessa coleção, o campo foi representado majoritariamente por meio de abordagens ligadas à agricultura, o que é preocupante, pois, como já pontuou Ferreira (2001), os estudos geográficos que priorizavam a agricultura se fizeram mais presentes nas décadas de 1930 a 1940, período em que o papel prioritário desempenhado pela atividade agrícola colocou-a como temática principal dos trabalhos. Entretanto, percebe-se que essa abordagem focava sobretudo a geografia agrícola em detrimento de uma abordagem mais totalizante, em que os aspectos sociais e culturais também poderiam ser destacados.

Percebe-se ainda que, nos volumes, houve uma preocupação em adotar um único termo específico para designar o campo, entretanto, a sua representação é escassa, e não houve preocupação em definir o significado dos diversos termos adotados (camponês, produtor rural, trabalhador rural). Ainda, foi priorizada uma abordagem compartimentada dos conteúdos, sendo que as análises ligadas ao campo estão concentradas em um ou dois capítulos dos volumes. O volume que tem mais conteúdos ligados ao campo é o do 6° ano.

O estudo da geografia agrícola é priorizado em todos os livros analisados, entretanto, percebe-se maior cuidado com a geografia agrária nos volumes dos 6° e 8° anos. É pouca a preocupação com uma abordagem que permita ao aluno dialogar, pensar e construir sua própria criticidade acerca da realidade sociocultural de seu território, cabendo ao professor a preocupação com uma *práxis* que permita aproximar o conteúdo à realidade campesina. Percebemos, nos conteúdos, destaque para a produção agropecuária e não para a vida no campo. Tal abordagem explicita a valorização do campo como um espaço de produção agropecuária, desmerecendo a sua importância como território de vida, com seus hábitos, costumes, valores, etc.

Os volumes (6° e 8° ano) mencionam a reforma agrária em poucas páginas. Há que se ressaltar a importância ímpar desse tema para o estudo da Geografia, com a eleição da categoria camponês. Primeiro, porque tal abordagem é recente nos livros didáticos de geografia e, segundo, por conta da importância desse debate para a promoção de equidade social. Quando os autores trabalham com a categoria camponês, eles reconhecem a sua existência e resistência no meio capitalista, entretanto, ela aparece pouco. Também, considerando que alunos camponeses podem ser assentados, é de suma importância uma abordagem de cunho crítico, que reconheça a importância da reforma agrária no Brasil, na valorização da identidade territorial camponesa.

Por fim, cabe ressaltar que, apesar das fragilidades encontradas nos livros de geografia, estes são muitas vezes o principal instrumento que auxilia na aprendizagem. É na práxis docente que essas lacunas serão suprimidas, com métodos e metodologias voltadas ao ensino de geografia que valorize o cotidiano da comunidade campesina. Porém, para isso, o professor precisa muitas vezes reconhecer as fragilidades desse material didático e, depois, desconstruí-lo e reconstruí-lo, processo em que as teorias da educação do campo podem auxiliar, especialmente para uma leitura crítica desse material didático.

8 - REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. Campinas: Hucitec/Anpocs/Editora da Unicamp, 1992.

ANDRADE, M. C. de. Geografia rural: questões teórico-metodologicas e técnicas In:___. **Anais do XII Encontro Nacional de Geografia Agrária**. Vol. 1, AGETEO – Rio Claro. 1995. p. 3-. 14. (Mesa redonda).

ARROYO, M. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis : Editora vozes. 2004.

ALBUQUERQUE, M. A. M de. In:TONINI, I. M. et. al. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS. 2011. p. 155-168.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB. 9394/1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 1, DE 03 DE ABRIL DE 2002.

BRASIL. MEC. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático do campo.** 2016.<Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/5373-edital-pnld-campo-2016 >. Acesso em jan. de 2020.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FERNANDES, B, M. **Delimitação Conceitual de campesinato**. 2004. (texto não publicado) 5 páginas.

FERNADES, B. M. MOLINA, M. **O campo da educação do campo**. Disponível em: < http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso em 25 de abril de 2012.

FERNANDES, B. M. CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. **Conferência Nacional Por uma educação do campo**. Texto Base. Brasília. 1998. Disponível em: . Acesso em: 21 nov. 2011.

FERREIRA, D. A. O. **Geografia agrária no Brasil: conceituação e periodização**. Terra Livre, n. 16, São Paulo, 2001, p. 39-70.

OLIVEIRA, A. U. de. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH/Labur Edições. 2007. Disponível em:< http://xa.yimg.com/kq/groups/17929366/910294454/name/livro_aviovaldo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2010.

RAFFESTIN, C. O que é território? In: **por uma geografia do poder**. SP: Ática, 1993. p. 143-185.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In:. CASTRO, I. E de, GOMES, P. C da C. CORRÊA, R. L. (Orgs). **Geografia: conceitos e temas**. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995. p. 77-116.

TONINI, I. M. Livro didático: textualidade em rede ?. In:TONINI, I. M. et. al. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: URGS. 2011.

____ I**magens nos livros didáticos de geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia**... Mercator - Revista de Geografia da UFC, ano 02, número 04, 2003. Disponível em:< http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/148 >. Aceso em janeiro de 2019.

TERRA E TERRITÓRIO NA PRODUÇÃO DIDÁTICA DOS TREMEMBÉ: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO E DISCURSO

LAND AND TERRITORY IN THE DIDACTIC PRODUCTION OF TREMEMBÉ: AN ANALYSIS OF CONTENT AND SPEECH

TIERRA Y TERRITORIO EN LA PRODUCCIÓN DIDÁCTICA DE LOS TREMEMBÉ: UN ANÁLISIS DE CONTENIDO Y DISCURSO

Daniel Valério Martins[1]
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil
jjfadelino@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-0777-9750

Ruan Rocha Mesquita[2]
Universidade Federal do Ceará - UFC
Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil
rocharuan@live.com
ORCID: 0000-0002-0766-2133

Resumo: No presente artigo apresentamos um recorte de uma pesquisa de Martins (2019) sobre um material didático produzido por estudantes indígenas da etnia Tremembé, que está localizada na região litorânea do nordeste brasileiro no distrito de Almofala, no município de Itarema – Ceará. Tal recorte foi realizado nos trabalhos de conclusão de curso do Programa de Magistério Indígena Tremembé Superior, Magistério Pé no Chão, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Ceará que culminou na publicação de 19 livros e um DVD, de autoria indígena em Filho et al, (2014). Foi observada a educação diferenciada, como uma ferramenta utilizada na busca pelo desenvolvimento local, com a formação de professores qualificados, responsáveis por propagar o ativismo indígena na conscientização do alunado. Partimos da ideia central de analisar os estudos realizados na produção dos trabalhos de conclusão de curso Indígena Tremembé Superior, no tocante a temática Terras e Território. Em posse desse material, utilizamos uma metodologia voltada para o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), e em seguida realizamos as análises de Conteúdo e Discurso de Bardin (2009) e Greimas (1975) apud Gregolin (1995, p.15) e Mazière (2017), observando a oralidade

1 Pós-Doutorado em História Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, Doutor em Educação pela Universidade de Burgos/ES, Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca/ES e professor no Programa de Pós Graduação em Educação e Territorialidade, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

2 Graduando em Sistemas e Mídias Digitais pela Universidade Federal do Ceará.

indígena e o processo de transcrição e registro dela em sua produção de textos didáticos, em um processo de sobrevivência e manutenção da cultura indígena.

Palavras–chave: Terra. Território. Educação. Desenvolvimento. Saberes tradicionais.

Abstract: In this article we present an excerpt from a research by Martins (2019) on educational material produced by indigenous students of the Tremembé ethnic group, which is in the coastal region of northeastern Brazil in the Almofala district, in the municipality of Itarema - Ceará. This cut was made in the course conclusion works of the Tremembé Superior Indigenous Teaching Program, Magisterium Pé no Chão, developed in partnership with the Federal University of Ceará that culminated in the publication of 19 books and a DVD, of indigenous authorship in Filho et al, (2014). Differentiated education was observed, as a tool used in the search for local development, with the training of qualified teachers, responsible for spreading indigenous activism in the awareness of students. We start from the central idea of analyzing the studies carried out in the production of the conclusion works Indigenous Tremembé Superior course, regarding the thematic Land and Territory. In possession of this material, we used a methodology focused on the Indigenous Paradigm of Ginzburg (1989), and then performed the Content and Discourse analysis of Bardin (2009) and Greimas (1975) apud Gregolin (1995, p.15) and Mazière (2017), observing indigenous orality and the process of transcribing and retrieving the production of didactic texts, in a process of survival and maintenance of indigenous culture.

Keywords: Land. Territory. Education. Development. Traditional knowledge.

Resumen: En el presente artículo, presentamos un extracto de una investigación de Martins (2019) sobre un material educativo elaborado por estudiantes indígenas de la etnia Tremembé, que se ubica en la región costera del noreste de Brasil en el distrito de Almofala, en el municipio de Itarema - Ceará. Tal recorte fue sacado de las conclusiones de los trabajos de fin de grado del Programa Superior de Enseñanza Indígena Tremembé, Magisterio Pé no Chão, desarrollado en conjunto con la Universidad Federal de Ceará que culminó con la publicación de 19 libros y un DVD, de autoría indígena en Filho et al, (2014). Fue observada la educación diferenciada como herramienta utilizada en la búsqueda del desarrollo local, con la formación de docentes calificados, responsables de difundir el activismo indígena en la conciencia de los estudiantes. Partimos de la idea central de analizar los estudios realizados en la producción de trabajos de conclusión de curso Tremembé, con el tema en torno de los conceptos de Tierra y Territorio. En posesión de este material, utilizamos una metodología enfocada en el Paradigma Indiciario de Ginzburg (1989), y luego realizamos el análisis de Contenido y Discurso de Bardin (2009) y Greimas (1975) apud Gregolin (1995, p.15) y Mazière (2017), observando la oralidad indígena y el proceso de transcripción y recuperación de estos en su producción de textos didácticos, en un proceso de supervivencia y mantenimiento de la cultura indígena.

Palabras-clave: Tierra. Territorio. Educación. Desarrollo. Conocimiento Tradicional.

Data de recebimento: 13/10/2020

Data de aprovação: 20/12/2020

1 - INTRODUÇÃO

Os povos indígenas do Ceará, ao longo dos anos e da luta por suas identidades, terras, territórios e reconhecimento social, buscam, na Educação, o meio alternativo para conseguir manter e propagar sua cultura, que vem sendo sufocada pelo padrão de sociedade que lhe rodeia. O processo educacional diferenciado, nestas comunidades indígenas, se torna indispensável, "uma vez que se trata de pequenas comunidades, com poucos habitantes e não suficientemente desenvolvidas para manter a todos com seus recursos naturais e escassas oportunidades de emprego". (MARTINS,2016).

Desse modo, em uma das pesquisas de Martins (2019), analisando os trabalhos de conclusão de curso de formação de professores dos alunos Tremembé, o autor percebeu que a produção indígena estava diretamente associada às chamadas de atenção sobre problemas enfrentados pela comunidade, chegando a enumerá-las da seguinte forma: 1 - Terras e territórios; 2 - Meios de Subsistência e Pesca; 3 – Educação e educação diferenciada; 4 – História e resgate histórico e 5 – Medicina, cultura, mitos e lendas. Portanto, delimitou como objeto de sua pesquisa a produção científica de 19 livros e um DVD, publicados pela Universidade Federal do Ceará tendo como autores os alunos indígenas Tremembé do projeto de Licenciatura Intercultural Indígena, MITS - Magistério Indígena Tremembé Superior.

Assim, diante do que foi exposto, por meio de uma metodologia voltada ao Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), e Análise de Conteúdo e Discurso de Bardin (2009) e Greimas (1975) apud Gregolin (1995, p.15) e Mazière (2017), neste artigo buscou-se verificar e analisar os resultados da produção direcionada ao bloco relacionado à questão de Terras e territórios (primeiro ponto das chamadas de atenção), bem como seus impactos e contribuições na teorização da educação indígena antes somente obtidas por informações orais.

A abordagem proposta a desenvolver neste artigo está vinculada em evidenciar a intencionalidade política e pedagógica da educação indígena a serviço do coletivo indígena em sua produção textual e seu poder de abertura na contemporaneidade, e dessa maneira, observar o vínculo e comprometimento com as lutas pela democracia e emancipação, seja cultural, política, social ou territorial, à medida que apresenta crítica à questão dialética entre modernidade e colonialidade e entre oralidade e escrita.

Ressalta-se, antes de tudo, que o Ceará possui 14 comunidades indígenas reconhecidas e outras em processo de reconhecimento, de modo que se aspira colaborar com o desenvolvimento sociocultural pela difusão e produção científica, através da educação intercultural diferenciada, visto que tais comunidades foram influenciadas pelo processo de demarcação territorial tendo como resultado não somente um processo de aculturação[3] ocasionado pelo contato e sim de adculturação[4], ou seja, não somente perda, mas também soma de culturas. (SCHADEN, 1969 apud MARTINS 2020).

3 Podemos observar em Schaden (1969), o processo de aculturação, não somente como resultado de imposição cultural, mas como elemento e temática de estudo que deve ser visto como necessidade de transformação em um processo somatório e gerador de transculturas, sendo necessária uma ferramenta como a educação intercultural.

4 Aguirre Beltrán (1992), faz uma distinção entre aculturação e adculturação onde assegura que a primeira significa contacto e perda de culturas enquanto adculturação significa a soma de culturas.

2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS: INDÍCIOS, CONTEÚDO E DISCURSO

Segundo Ginzburg (1989), o Paradigma Indiciário, metodologia norteadora deste artigo, está baseado na investigação de pistas, sinais ou indícios reveladores acerca dos fenômenos da realidade, que muitas vezes são imperceptíveis para a maioria, mas que permite ao pesquisador interpretar as singularidades e originalidades do objeto estudado. Nesse sentido, utilizamos como referência a obra "Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História", especificamente no texto "Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário" de Carlo Ginzburg (1989), por ser um modelo traçado na elaboração do conhecimento a partir da investigação minuciosa e análise refinada dos indícios, dados e sinais. Os indígenas já possuem a capacidade nata de observação de sinais, indícios das forças da natureza por meio da vivência e experimentação e assim nos dão o suporte para a afirmação da matriz indígena do Paradigma Indiciário.

Para a análise de conteúdo nos apoiamos em Bardin (2009). Segundo a autora, a Análise de Conteúdo (AC) se configura como uma gama de "tentativas que se fazem no campo alargado da análise de comunicações: lexicometria, enunciação linguística, análise de conversação, documentação e base de dados, etc.", em síntese, a "análise de conteúdo se faz pela prática" (Bardin, 2009, p.27), estando nesse caso vinculada ao conceito de Ginzburg (1989).

Para a Análise de Discurso (AD), trabalhamos de acordo com Greimas (1975) citado por Gregolin (1995, p.15) e Mazière (2017). Quando abordam a análise de discurso em três níveis: fundamental, narrativo e discursivo. Fundamental, refere-se à ideia central ou "de que trata o texto". Nível narrativo é dividido em quatro fases: manipulação, competência, performance e sanção, que explicam que manipulados por uma situação o indivíduo é levado a querer agir frente ao problema, então precisa adquirir competência para realizar a ação e após adquiri-la realiza a performance, ou seja, pratica a ação que trará uma consequência ou sanção positiva ou negativa. O nível discursivo é onde se contextualiza, indivíduo, tempo e espaço geográfico.

Portanto, o fazer ciência Tremembé, desperta um olhar para detalhes minuciosos e símbolos, possibilitando avaliar que o Paradigma Indiciário se mostra como metodologia apropriada para esse campo temático, uma vez que nos obriga a um olhar sensível e atento à configuração das práticas educativas em um contexto local, que se complementará quando associado as análises de Conteúdo e Discurso, onde os indígenas serão ouvidos, suas práticas tradicionais transcritas e seus pensamentos sobre suas terras e territórios inferidos com maior precisão.

3 - PRÉ-ANÁLISE E DIVISÃO EM BLOCOS DE CHAMADAS DE ATENÇÃO EM MARTINS (2019)

De acordo com Martins (2019), depois de uma pré-análise do material escolhido como objeto de seu estudo, ou seja, das 20 monografias dos estudantes indígenas Tremembé, com base no paradigma indiciário, chegou-se à conclusão da existência de cinco blocos, que em primeiro momento foram relacionados com alguns indícios sendo, nesse caso os problemas enfrentados pelas comunidades indígenas e ao mesmo tempo que poderia tratar-se de chamadas de atenção para essas adversidades.

Os blocos foram ordenados de acordo com as temáticas abordadas e separados da seguinte forma: 1) terras e territórios; 2) meios de subsistência e pesca; 3) educação e educação diferenciada; 4) história e resgate histórico e 5) medicina, cultura, mitos e lendas. Prosseguindo, foi aplicado no bloco 1) terras e territórios a metodologia de AC, seguida da AD com base nos indícios observados na tentativa de detectar as chamadas de atenção, de interesses e os símbolos nas temáticas abordadas pelos alunos indígenas. Abaixo segue a imagem das capas de todas as monografias dos alunos Tremembé.

Figura 1 - Capas das monografias produzidas pelos alunos indígenas do Programa de Magistério Indígena Tremembé Superior, Magistério Pé no Chão, Itarema – Ceará.



Fonte: Martins, 2019, p. 181-183

Em sua pesquisa, Martins (2019), dividiu cada bloco, elencado de acordo com a quantidade de livros (títulos) sobre cada temática como apresentado no quadro abaixo:

Figura 2 - Livros e blocos resultantes de pesquisas produzidas pelos alunos indígenas do Programa de Magistério Indígena Tremembé Superior, Magistério Pé no Chão, Itarema – Ceará.

Quantidade de livros	Temas Abordados
4 livros 1 DVD	Terras e territórios
5 livros	Meios de subsistência/pesca
4 livros	Educação/ educação diferenciada
3 livros	História/ resgate histórico
3 livros	Medicina /cultura/ mitos e lendas

Fonte: Martins, 2019, p.76

A reflexão inicial a partir da abordagem AC revela que se trata de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos dos conteúdos, das mensagens e indicadores, permitindo a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção ou recepção dessas mensagens.

Esse método ocorre em três fases: pré-análise (organização); exploração do material (codificação, decomposição ou enumeração); tratamento dos resultados e inferência. Para a análise de Discurso (AD), trabalhamos, entre outros, de acordo com Greimas (1975) citado por Gregolin (1995, p.15), quando nos diz que: "(...) um texto é formado por uma estrutura que articula diferentes elementos e constitui um sentido coeso e coerente". O autor salienta que um texto, na visão da AD pode se constituir de três níveis: 1. Um nível fundamental: ponto de partida de geração de sentido no texto (relação de diferença entre dois termos dentro de um universo semântico); 2. Um nível narrativo: narra o percurso gerativo de sentidos e de valores fundamentais a partir de um sujeito, por meio de quatro fases: manipulação, competência, performance e sanção; 3. Um nível discursivo: converte as estruturas narrativas em discursos quando assumidas pelo sujeito da enunciação, contextualizando sujeito, tempo e lugar.

Também se adota o pensamento de Mazière (2017), quando nos diz que a AD "configura enunciados a analisar em corpora construídos, geralmente heterogêneos, segundo um saber assumido, linguístico, histórico, político e filosófico". Assim observa-se que o discurso está estruturado, levando em consideração todos esses aspectos agrupados e não de maneira isolada.

4 - TERRAS E TERRITÓRIOS NA INFERÊNCIA DAS ANÁLISES

Nesse ponto foi realizado o recorte das 20 obras de produção indígena e como explicado anteriormente, delimitou-se o artigo referente ao bloco Terras e Territórios na inferência de Martins (2019). Assim afunila-se o objeto de análise na produção indígena de 4 livros, sendo: 1) O Lugar do Mangue na Cultura Tremembé; 2)Luta e Resistência dos Tremembé

da Região da Mata pelo seu Território; 3)Aldeamento Tremembé de Almofala: o Espaço do Mangue Alto Ontem e Hoje; 4)Fauna e Flora Tremembé da Região da Mata e um DVD: O Lagamar na Vida dos Tremembé de Varjota e Tapera, que abordam a temática sobre Terras e Territórios, seja na esfera histórica, como no âmbito de demarcações de fronteiras até mesmo sobre a exploração dos recursos naturais por parte de posseiros, fazendeiros e empresários.

Com relação a conceituação de Fronteiras, utiliza-se o pensamento de Amante (2014), quando retrata as Fronteiras como espaços de construção e protestos identitários, enquadrando bem em seus aspectos mencionados à questão territorial indígena e a luta por demarcação. E assim confrontar as novas fronteiras com um pensamento intercultural referente ao contato e a interação cultural, ajustando-se a ideia de Candau (2008) em que as sociedades formadas por diferentes grupos socioculturais necessitam buscar a interculturalidade, uma vez que; "A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade" (p.52).

4.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO COM BASE NOS PRESSUPOSTOS DE BARDIN (2009)

Observa-se em Martins (2019) que esse recorte apresenta uma breve análise de estudos etnográficos realizados por um grupo de professores indígenas das escolas diferenciadas e não elaborado de forma individual, no decorrer do curso de Magistério Indígena Tremembé (MIT) e o Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS). Trata-se de livros que fazem parte da coleção "Magistério Pé no Chão", publicado em Fortaleza, no ano de 2014.

Martins (2019) conclui que todo o material passa a ser apresentado como material paradidático ou didático descrevendo os objetivos dos materiais a serem utilizados por professores com a finalidade de contribuir com o conhecimento e reconhecimento da história da comunidade indígena Tremembé para em seguida versar sobre a territorialidade Tremembé.

Utiliza-se como exemplo um dos capítulos do livro "Luta e Resistência dos Tremembé da Região da Mata pelo seu Território". O segundo capítulo denominado "O povo Tremembé e seu Território", situa o povo Tremembé no que se refere aos aspectos geográficos, históricos, culturais sociais, econômicos e religiosos.

O material também aborda sobre a invasão de empresas que passaram a explorar os recursos naturais da região, como exemplos citam a invasão da Ducoco (empresa de exploração do coco) e as resistências na Região da Mata, relatando como se deu a invasão da empresa Ducoco no território Tremembé nas localidades de Tapera e Varjota no Ceará e a luta dos indígenas pelo direito de permanecer em suas terras.

Os autores (alunos Tremembé), relatam a luta e resistência Tremembé, a criação do salão base, sede da primeira escola e espaço de reuniões para planejamentos das ações de resistência aos problemas gerados pela empresa Ducoco, que se instalou na região, trazendo medo e tortura física e psicológica para a população Tremembé, bem como outros problemas como os impactos causados pela invasão citando exemplos como: migração, exploração, seca e outros. Mas, como inferência, foi observado como elemento de discussão central, a demarcação das terras indígenas, além de demonstrar as relações de poder que se estabelecem

contra o povo Tremembé e as denúncias sobre a invasão de suas terras e exploração delas com empresas locais, instaladas em território indígena.

4.2 ANÁLISE DE DISCURSO

Ao analisar o material do bloco Terras e Territórios na obra de Martins (2019), sob a ótica da AD percebe-se outra visão epistemológica frente ao científico que traz como base a linguagem e os sentidos explícitos nos discursos dos personagens dos textos. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, observam-se algumas partes que mostram os níveis da Análise de Discurso no material.

Percebe-se na fala da história de luta e resistência do povo Tremembé da região da mata contra a invasão da empresa Ducoco a ênfase nos termos "luta", "resistência" e "invasão", além dos conceitos de Terra e de Território, como ponto de partida que darão sentido a toda narrativa. Por serem os dois primeiros ("luta" e "resistência") considerados valores positivos, contrapondo-se ao terceiro ('invasão"), nesse viés, visto como negativo, observamos os pontos de terra e território, que desde a perspectiva de demarcação, se chegaria a uma sanção positiva.

Tais sentidos perpassam as relações apresentadas durante toda narrativa do texto em análise sendo considerado, portanto como nível 1 da (AD). O nível dois, referente a narrativa no sentido de valores, é perceptível no percurso descritivo do texto, quando mostra a manipulação da empresa Ducoco sobre a população Tremembé, com o propósito de invadir suas terras, ao mesmo tempo em que causa a destruição em diversos aspectos, em um eterno jogo de sedução, com promessas de trabalho, moradia, escola e até hospital.

Esses aspectos podem ser notados nas falas de alguns moradores da comunidade explícitas nos textos, citadas por Filho et al (2014, p.20 e 21).

> A) "De imediato, as ações ameaçadoras e repressivas da Ducoco recaíram sobre a Tapera. Toda área foi cercada e os moradores obrigados a receber indenizações pelas benfeitorias ali existentes". (...) "Em face da destruição de suas antigas moradias, as famílias que não tinham para onde ir obtiveram permissão da empresa para construir novas casas numa pequena extensão de terras alagadiças, próximo do mangue, nas margens do rio". (...) (OLIVEIRA JUNIOR, 1998, p.65).
> B) "Eles chegaram prometendo casa para os moradores, terra para trabalhar; quem tivesse um jumentinho, podia vender que eles iam dar trator para ajudar nos trabalhos; que daria escolas para os filhos e até hospital" (Tio Trival, liderança da Tapera).

De acordo com Martins (2019) os textos relatam que mesmo diante da pressão sofrida por meio da ação de empresas instaladas na comunidade, houve resistência indígena, mostrando competência ao buscar alternativas coletivas que pudessem contribuir na luta contra a citada empresa. Assim, observamos o que na AD chama-se de "saber", "poder" e "querer". Os textos revelam o apoio da igreja católica, bem como a busca por conhecimentos jurídicos, pois somente os saberes e práticas tradicionais não seriam suficientes para a luta indígena.

Mencionam também algumas tentativas pouco exitosas, destacando a demarcação de uma pequena parcela de terra pelo Usucapião, em que construíram o Salão da Varjota, registrado nos textos como marco histórico de importância na resistência do povo Tremembé, lugar de reuniões, primeira escola e símbolo da comunidade.

Nesse sentido, nota-se também em Martins (2019) que a performance do texto aparece nas ações diversas contra a invasão das terras da comunidade por empresas e fazendeiros, dentre essas ações podemos citar: reação dos moradores que se reuniram para conversar e pensar, decidindo procurar a igreja para buscar conhecimento; dialogar com a empresa para tentar uma negociação amigável; contactar as aldeias para buscar respaldo na lei; conquistar terras pelo Usucapião e construção do Salão da Varjota.

Já como última fase o que na AD, Gregolin (1995) chama de sanção, verifica-se que toda luta e resistência dos Tremembé representa alguns indícios de sanção positiva por suas conquistas, tais como o direito a terra e território para continuar buscando junto à justiça e a demarcação deles. Porém, os aspectos que podem se caracterizar como sanção negativa ainda lideram, pois até os dias atuais, o processo de demarcação da terra Tremembé encontra-se paralisado, esperando a conclusão de perícia antropológica.

Identifica-se também que os autores (alunos Tremembé), relatam que a influência das empresas instaladas em território Tremembé retarda o processo de demarcação e homologação das terras indígenas, conforme observado no material em análise, quando os autores apresentam o relato do Pajé Luiz Caboclo:

> "A relação da comunidade com a empresa está sendo feita através da justiça, e assim nós vamos nos relacionando com ela mais dessa forma. Os índios que estão trabalhando lá, por um lado, é muito ruim, porque dá a entender que nós estamos a favor da empresa, mas do outro lado a gente vê que é devido a precisão das famílias, devido a destruição que a Ducoco trouxe que foi muito grande, a falta de opção e por não ter para onde ir. Não é porque ela é boa até porque o nosso povo trabalha como escravo para ela. (...)" (FILHO et al, 2014, p.48).

Seguindo a AD, percebe-se o nível 3 na estrutura do texto, chamado de nível discursivo, que segundo Gregolin (1995, p.16) se caracteriza como o patamar mais superficial do percurso gerativo de sentido. Segundo o autor: "As estruturas narrativas convertem-se em discurso quando assumidas pelo sujeito da enunciação: ele faz uma série de "escolhas", de pessoa, de espaço, de tempo e de figuras", contando a história a partir de um determinado "ponto de vista".

Nos textos em análise, o sujeito da enunciação conta com as seguintes opções:

a) Os personagens são identificados explicitamente no texto, por meio de características que os tornam visíveis, muitos deles até nomeados pelos autores;

b) A espacialização está bem caracterizada, frisada e demarcada desde o início ao fim como "povo Tremembé da área da mata" e mais especificamente "das aldeias de Varjota e Tapera", localizadas no "Aldeamento de Almofala (Itarema-CE)";

c) A temporalização em que se deu todo contexto de produção do texto apresenta-se de maneira indefinida, quando os autores dizem que este foi resultado de anos de estudo de um grupo de professores, que fizeram o Magistério Indígena Tremembé e o Magistério Indígena Tremembé Superior, no entanto o texto teve sua conclusão no ano de 2014. Porém, se forem levados em consideração os recortes temporais mencionados durante a narrativa que dá sentido a todos os textos em interlocução com o contexto dos personagens, têm-se períodos que contam, desde o início da colonização, passando pelo século XVI e século XVIII, até o período mais importante da discussão, entre os anos 1975 e 1979 quando ocorre a ação crucial da invasão da empresa Ducoco, no território Tremembé.

5 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através das análises aplicadas, foi evidenciado que os indígenas Tremembé estão utilizando a Educação Diferenciada como ferramenta e arma na luta por mudanças sociais, uma vez que utilizam de forma crítica e reivindicatória, ou seja, foram capazes de perceber a importância, repercussão e visibilidade que alcançariam com esse material, que atravessou fronteiras e serviu inclusive de estudos na Europa na universidade de Burgos, como objeto de estudo de desenvolvimento de uma tese no Programa de Doutorado em Educação.

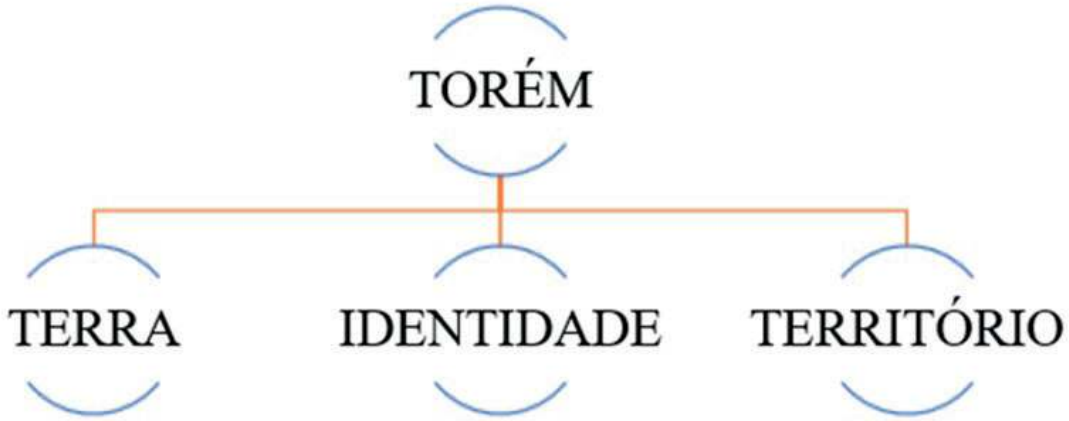
Em outras palavras, o que buscam e deixaram registrado nesse material é uma visibilidade da luta pela demarcação e posse de suas terras ocupadas, pois sem terras e territórios não existe comunidade indígena e meios de subsistência, que com o passar dos anos foram sendo roubados por posseiros e empresas que ali se instalaram.

Também buscam que essa reivindicação se fortaleça e se propague com a Educação Diferenciada e que essa possa contar suas verdadeiras histórias e não expor o indígena como povos que viveram, comeram, andavam e sim, conjugar esses verbos no presente, pois nunca deixaram de existir, com seus costumes, tradições, lendas, mitos e até mesmo sua medicina e suas curas realizadas pelos pajés, que utilizam entre seus ritos o Torém.

Segundo Martins (2019), o Torém mencionado nas obras analisadas, com base no Paradigma Indiciário de Ginzburg, pode ser compreendido como um dos principais símbolos Tremembé, diretamente associado ao território e identidade. Se refere a um ritual de dança circular, expressão corporal bem marcada, utilizado em momento de evidenciar a ancestralidade, em épocas especiais e em situações de chamadas de atenção, mostrando a luta da comunidade, e se tornando o principal elemento marcador da singularidade Tremembé e ao mesmo tempo principal ferramenta de luta pela visibilidade e na reconquista de suas terras e territórios.

O esquema estrutural abaixo mostra o Torém como o ápice da construção do ser indígena, onde o mesmo com base na terra e no território, consolida sua identidade e gera uma transformação no olhar do outro sobre a comunidade indígena, pois ao participar do Torém como ritual ou dança, o visitante por meio dessa interação, sairá transformado, entendendo o Torém como elemento cultural, mas também como elemento político de diferenciação e demarcação.

Figura 3 - O Torém



Fonte: Martins, 2019, p.80

Os indígenas Tremembé destacam o sentimento de amor pela terra quando expressam que "a terra não tem um dono". Eles visualizam a terra como uma mãe, como um elemento sagrado da natureza. Em seus discursos, os indígenas expressam, também, ferrenhas críticas aos inimigos da natureza, à exemplo dos exploradores dos recursos naturais e os posseiros que agem em atendimento aos interesses do capital

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta situação, depara-se não somente com as principais necessidades, mas também de elementos fundamentais para a constituição de uma comunidade indígena, pois de acordo com os próprios indígenas, se não existe terra e território demarcado não existe uma justificativa da existência de uma comunidade.

O tema Terras e Território está também diretamente relacionado com a categoria identidade, estando em total acordo com Hall (1978), quando parte de uma ideia de alteridade, onde um "eu" necessita do contato com um "outro", para observar nas diferenças o fortalecimento identitário, nesse caso, observado na fronteira entre "identidade e diferença", reitera-se assim a justificativa e importância em fincar o pé na luta por uma educação diferenciada, uma educação voltada para as especificidades Tremembé, justificando também a produção de um material de retroalimentação desse modelo educacional, que servirá de base para as lutas travadas pela demarcação de suas terras e território, como em um sistema cíclico.

Por fim, constata-se que toda a luta por demarcação e homologação territorial, que resultou na morte de alguns membros da comunidade Tremembé e a perda da história de base oral com a morte dos sábios anciãos, está evidenciada na escrita, assim como a necessidade por sua subsistência, mencionando aqui seus bosques, invadidos de certo modo, por empresas locais, bem como a concorrência desleal na atividade pesqueira entre os moradores e

empresas instaladas nos seus territórios.

Quanto a abordagem sobre uma Educação Diferenciada, vemos a necessidade da perpetuação da sua cultura e dos saberes tradicionais Tremembé, ou seja, a valorização e importância de manter uma educação que fortaleça a cultura indígena, que tenha um currículo desenhado por membros da própria comunidade e que sirva de arma na luta indígena.

Pondera-se portanto, que no material de produção Tremembé, além da necessidade de registrar a história contada desde o ponto de vista dos próprios indígenas, em uma perspectiva Emic[5], se observa o material como uma bandeira da luta indígena e uma chamada de atenção para toda essa luta e resistência indígena, onde se inicia pela demarcação da terra, contra a invasão por posseiros e empresas, a favor de uma educação diferenciada ou até mesmo por seus elementos culturais como forma de comprovação de propriedade.

O resultado disso é uma transformação na historiografia, onde o indígena deixa de ser objeto e passa a ser sujeito ativo da narrativa e escritor de sua própria história e cultura.

5 Segundo o linguista Pike (1954) os termos *Emic* e *Etic*, fazem referência aos conceitos de fonêmico e fonético. As ciências sociais se apropriaram dos termos para os trabalhos etnográficos, onde o termo *Emic*, "desde dentro", faz referência ao pensamento interno de uma determinada cultura e o que falam seus membros sobre seus padrões culturais.

7 - REFERÊNCIAS

AGUIRRE BELTRÁN, G. ***El proceso de aculturación y el cambio sociocultural de México***. México: F.C.E, 1992.

AMANTE, M. **Das fronteiras como espaço de construção e contestação identitária às questões da segurança**. São Paulo: Etnográfica, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70 LDA, 2009.

CANDAU, V. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, vol.13, no.37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

FILHO, J. M. F. (org.); ALVES, E.L.; FÉLIX, M.A. **O lugar do Mangue na Cultura Tremembé.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará-UFC, 2014.

FILHO, J. M. F. (org.); DOS SANTOS, M. I.; MATIAS, M. M.; FÉLIX, R. J. **Luta e Resistência dos Tremembé da Região da Mata pelo seu Território.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

FILHO, J. M. F. (org.); DOS SANTOS, S. O.; SIQUEIRA, R. C. **Aldeamento Tremembé de Almofala:** o Espaço do Mangue Alto Ontem e Hoje. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

FILHO, J. M. F. (org.); DOS SANTOS, M. P.; DE HOLANDA, M. A.; DE SOUSA, F. E. **Fauna e Flora Tremembé da Região da Mata.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

FILHO, J. M. F. (org.); GUILHERME, J. R.; FÉLIX, M. J.; JACINTO,M. L. **O Lagamar na Vida dos Tremembé de Varjota e Tapera.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

GILL, R. **Análise de Discurso.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GINZBURG, C**. Mitos, Emblemas e Sinais.** São Paulo: Cia das Letras, 1990.

GREGOLIN, M. D. **A Análise do Discurso:** conceitos e aplicações. São Paulo: Ed. Alfa, 1995.

GREIMAS, A. **Sobre o sentido:** Ensaios Semióticos. Rio de Janeiro: vozes, 1975.

HALL, S. ***Más Allá de la Cultura*.** Barcelona: Gustavo i Gili, 1978.

MARTINS, D. V. **A Intraculturalidade nas Comunidades Indígenas da Região Metropolitana de Fortaleza-CE, Brasil:** Caminho para o Desenvolvimento e Sobreculturalidade. Salamanca: Ediciones Vitor, 2016.

MARTINS, D. V. **A Contribuição Científica dos Tremembé a través da Educação Diferenciada e Intercultural com base nos Saberes Tradicionais.** Burgos: Universidad de Burgos, 2019.

MARTINS, D. V. A Aculturação Indígena de Egon Schaden como base conceitual e justificativa do processo de Sobreculturalidade. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina.** Florianópolis, v03, p. 148-174, out. 2020.

MAZIÈRE, F. **A Análise do Discurso:** História e Prática. São Paulo: Parábola, 2017.

OLIVEIRA JUNIOR, G. A. **Torém, Brincadeiras dos Índios Velhos.** São Paulo: Annablume,1998.

PIKE, K. L. ***Emic and Etic Standpoints for the Description of Behaviour***. Glendale: Summer Institute of Linguistics, 1954.

SCHADEN, E. **Aculturação Indígena**. São Paulo: Editora da USP. 1969.

LA COMUNIDAD TRADICIONAL QUILOMBOLA DE PESCADORES ARTESANALES Y RECOLECTORAS DE MARISCOS DE LA ISLA DE MARÉ, EN BRASIL, Y SU EXCLUSIÓN SOCIAL, HISTÓRICA Y CULTURAL: UN PROCESO DE INVISIBILIDAD

A COMUNIDADE TRADICIONAL QUILOMBOLA DE PESCADORES ARTESANAIS E MARISQUEIRAS DA ILHA DA MARÉ, NO BRASIL, E SUA EXCLUSÃO SOCIAL, HISTÓRICA E CULTURAL: UM PROCESSO DE INVISIBILIDADE

THE TRADITIONAL QUILOMBOLA ARTISANAL FISHERMEN AND SHELL FISHERS FROM ISLAND OF MARÉ, IN BRAZIL, AND ITS SOCIAL, HISTORICAL AND CULTURAL EXCLUSION: THE PROCESS OF INVISIBILITY

Ingrid Gil Sales Carvalho[1]
Montanha, Espírito Santo, Brasil.
ingridgsales@ gmail.com
ORCID: 0000-0003-1737-8467

Juliete da Paixão Vidal[2]
Salvador, Bahia, Brasil.
juliete.vidal@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-0667-2479

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar la comunidad tradicional quilombola de pescadores artesanales y recolectoras de mariscos de la Isla de Maré, en Brasil, y su exclusión social, histórica y cultural, lo que resultó en un proceso de invisibilidad. Los métodos empleados fueron el uso de la investigación bibliográfica y documental. Se constituye en una investigación cualitativa, para la cual se utilizó una entrevista semiestructurada, la cual se realizó mediante un guion. También se optó por hacer uso del método de estudio de caso, fue elegido la Isla de Maré, ubicada en Brasil, una vez que Maré, sufrió durante décadas debido a la contaminación ambiental local en y alrededor de la Isla. Para esto, se descubrió que el perfil elitista de la cultura jurídica del Estado brasileño, perpetrado por un sistema

1 Estudiante de doctorado en Gobernanza Global y del Estado por la Universidad de Salamanca-España (USAL); Máster en Antropología Iberoamericana en USAL; Máster en Salud, Ambiente y Trabajo de la Universidad Federal de Bahía (UFBA); Licenciada en Derecho por la Universidad Católica de Salvador (USAL); y Catedrática de Derecho en la Universidad de Caratinga (UNEC).

2 Estudiante de Derecho - Universidad Salgado de Oliveira (UNIVERSO); Postgrado en Estudios Culturales, Historia e Idiomas - Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE); Licenciada en Historia - Facultad de Tecnología y Ciencias (FTC).

de derecho democrático normativo programático, pero no efectivo, no ha permitido que el Brasil se enfrente problemas políticos y sociales, especialmente debido a los dictados de la orden económica neocapitalista globalizada dominante, que son diametralmente opuestos a la población de las comunidades tradicionales. Se dio cuenta de que, en la práctica, la Comunidad Maré Tradicional, en la praxis, no ha encontrado eco en las voces que insisten en demostrar la exploración de su ecosistema, la marginación de su forma de vida y cultura y la invisibilidad de los conflictos socioambientales por los que pasa.

Palabras-Clave: Comunidad Tradicional Quilombola, Pescador Artesanal, Invisibilidad.

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a comunidade quilombola tradicional de pescadores artesanais e marisqueiras na Ilha da Maré, no Brasil, e sua exclusão social, histórica e cultural, que teria resultado em um processo de invisibilidade. Os métodos utilizados foram o uso de pesquisa bibliográfica e documental. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, para a qual foi utilizada uma entrevista semiestruturada, a qual foi realizada por meio de um roteiro. Optou-se também pelo método de estudo de caso, tendo-se escolhido a Ilha da Maré, localizada no Brasil, uma vez que Maré vem sofrendo há décadas com a poluição ambiental local na Ilha e no seu entorno. Constatou-se que o perfil elitista da cultura jurídica do Estado brasileiro, perpetrado por um sistema de direito democrático normativo programático, mas não efetivo, não tem permitido ao Brasil enfrentar problemas políticos e sociais, principalmente devido aos ditames da ordem econômica neocapitalista globalizada dominante, que são diametralmente opostas à população de comunidades tradicionais. Percebeu-se que, na prática, a Comunidade Tradicional de Maré não encontrou eco nas vozes que insistem em demonstrar a exploração de seu ecossistema, a marginalização de seu modo de vida e cultura e a invisibilidade dos conflitos socioambientais por que passa.

Palavras-Chave: Comunidade Tradicional Quilombola, Pescador Artesanal, Invisibilidade.

Abstract: The objective of this article is to analyze the traditional quilombola community of artisanal fishermen and shellfish gatherers on Maré Island, in Brazil, and their social, historical and cultural exclusion, which would have resulted in a process of invisibility. The methods used were the use of bibliographic and documentary research. It became a qualitative research, for which a semi-structured interview was used, which was carried out through a script. It was also decided to use the case study method, having chosen the Island of Maré, located in Brazil, since Maré has been suffering for decades due to local environmental pollution in and around the Island, it was discovered that the elitist profile of the legal culture of the Brazilian State, perpetrated by a system of programmatic, but not effective, normative democratic law, has not allowed Brazil to face political and social problems, especially due to the dictates of the order dominant globalized neo-capitalist economy, who are diametrically opposed to the population of traditional communities. It was realized that in practice, the Maré Traditional Community in practice, has not found an echo in the voices that insist on demonstrating the exploration of its ecosystem, the marginalization of its way of life and culture and the invisibility of conflicts socio-environmental through which it passes.

Keywords: Traditional Community Quilombola, Artisanal Fisherman, Invisibility.

Data de recebimento: 03/11/2020

Data de aprovação: 20/12/2020

1 - INTRODUCCIÓN

Según Trevizan y Leão (2014, p. 539), la diversidad cultural y la riqueza natural son características sorprendentes de la realidad brasileña y hablar de una cultura brasileña sería, citando Ortiz (1994, p. 8), "un proceso permanente de construcción por diferentes grupos sociales en diferentes movimientos históricos ". Pero ¿qué es la cultura brasileña? ¿Cómo identificar la cultura brasileña?

En este sentido, Fiorin (2009, p. 119) señala que "a fines del siglo XX, la cultura brasileña ya no puede identificarse por este o aquel color o raza; todos los colores y razas están contemplados en él ". Solo la cultura resultante de esta mezcla que involucra todos los colores y razas hace posible distinguir la cultura brasileña de otra, aunque impregnada por el "principio de la exclusión". Esto es lo que llama la atención, el "principio de la exclusión" informado por Fiorin (2009, p. 119) en su trabajo y que caracteriza la cultura brasileña de mestizaje que esconde, a veces, prejuicios, discriminación, injusticia y violencia perpetradas contra los excluidos.

Por cierto, la cultura brasileña euforizó tanto la mezcla que comenzó a considerar las capas reales de semiosis donde opera el principio de la exclusión: por ejemplo, en orientación racial, de género, sexual, etc. La identidad autodescrita del brasileño siempre se crea por el principio de la participación, de mezcla. De ahí que el brasileño se describa como alguien abierto, acogedor, cordial, agradable, siempre dispuesto a dar un "camino", todavía los prejuicios, la violencia que impregna las relaciones cotidianas, etc. están ocultos (FIORIN, 2009, p. 124). Finalmente, oculta lo que opera bajo el principio de la exclusión, ya que la cultura brasileña no revela el resultado de la marginación actual y la invisibilidad de las comunidades pesqueras quilombolas tradicionales en Brasil.

Se entiende, por lo tanto, que el proceso social, histórico y cultural de "exclusión" ha generado la marginación actual y la invisibilidad de las llamadas comunidades tradicionales. Pero ¿qué son las comunidades tradicionales? Según Rocha y Serra (2015, p. 10), las comunidades tradicionales son grupos culturalmente diferentes que se basan en la categoría de pueblos tradicionales, porque, aunque cada grupo tiene su especificidad, la similitud se centra en la cuestión territorial. Los autores llaman de pueblos y comunidades tradicionales con la intención de marcar el carácter de derechos de las comunidades tradicionales, así como el uso de la categoría como instrumento de lucha.

Para Rocha y Serra (2015, p. 10) hay dos dimensiones que subyacen a la categoría de pueblos y comunidades tradicionales y marcan la similitud mientras grupos sociales: la dimensión política y la dimensión empírica. La primera ocurre exactamente cuando la categoría se activa para el defensa del territorio, y la segunda se sustenta en elementos como el régimen de propiedad como sentido común, el sentido de pertenencia a un lugar específico y la profundidad histórica de ocupación guardada en la memoria colectiva.

Pero, después de todo, ¿qué son las comunidades tradicionales desde un punto de mirada legal? ¿O cómo identificarlas? ¿O diferenciarlas? En Brasil, el Decreto nº 6.040 del 7 de febrero de 2007, instituyó la "Política Nacional para el Desarrollo Sostenible de los Pueblos y Comunidades Tradicionales", que establece en su art. 3º el siguiente concepto para pueblos y comunidades tradicionales; territorios tradicionales y desarrollo sostenible, comprende:

> I - Pueblos y comunidades tradicionales: grupos culturalmente diferenciados que se reconocen a sí mismos como tales, que tienen sus propias formas de organización social, que ocupan y utilizan territorios y recursos naturales como condición para su reproducción cultural, social, religiosa, ancestral y económica, utilizando el conocimiento, innovaciones y prácticas generadas y transmitidas por la tradición;
> II - Territorios tradicionales: los espacios necesarios para la reproducción cultural, social y económica de los pueblos y comunidades tradicionales, ya sean de uso permanente o temporal, observados, con respecto a los pueblos indígenas y quilombolas, respectivamente, según lo previsto en los arts. 231 de la Constitución y 68 de la Ley de disposiciones constitucionales de transición y otros reglamentos; y
> III - Desarrollo sostenible: el uso equilibrado de los recursos naturales, dirigido a mejorar la calidad de vida de la generación actual, garantizando las mismas posibilidades para las generaciones futuras.

Según Trevizan y Leão (2014, p. 540), estas comunidades tradicionales se caracterizan formalmente por la generación y transmisión de conocimientos y prácticas vernáculas, utilizando los territorios y los recursos naturales como condición para su reproducción cultural, social, histórica, religiosa y económica, adoptando sus propias formas de organización social, a veces sus propios sistemas normativos legales en vista de la exclusión perpetrada por el Estado de Derecho Moderno (SANTOS, 1988, 1998, 2013; WOLKMER, 2001, 2015, 2019).

Para Diegues (2008b, p. 119) las comunidades tradicionales necesariamente deben traer:

> "[...] se constituye como un grupo social local que desarrolla una) dinámica conexión con un espacio físico que se convierte en territorio colectivo para el transformación de la naturaleza a través del trabajo de sus fundadores que en ella se instalaron; b) un conocimiento peculiar, resultado de las múltiples formas de relaciones integrado con la naturaleza, consistente en conocimientos, innovaciones y prácticas generado y transmitido por la tradición o por la interfaz con la dinámica de sociedad circundante; c) relativa autonomía para la reproducción de sus miembros y colectividad como totalidad social articulada con el "mundo exterior", aunque casi invisible; d) el reconocimiento de uno mismo como una comunidad presente que hereda nombres, tradiciones, lugares socializados, derechos de posesión y aprovechamiento del territorio ancestral; e) actualización por memoria de la historicidad de las luchas y resistencias en el pasado y el presente permanecer en territorio ancestral; f) la experiencia de la vida en un territorio vallado y / o amenazado; g) estrategias actuales de acceso a derechos, mercados de bienes menos periféricos y conservación del medio ambiente".

Se adopta aquí el concepto de Capucci (2016), que define comunidades tradicionales cuando se refiere al vínculo con el territorio, los conocimientos tradicionales, la autonomía, el sentimiento de pertenencia al grupo social, la relevancia de la memoria e historicidad, la experiencia de la lucha por el territorio y el acceso a derechos, mercados de bienes y conservación del medio ambiente local.

2 - LAS COMUNIDADES TRADICIONALES EN BRASIL

Por lo tanto, las comunidades tradicionales están formadas por multiplicidades de grupos sociales que tienen diferentes formas de apropiación de recursos y espacios ambientales. Para Diegues (2008a, p. 77), el concepto de comunidades tradicionales debe traer consigo otras características inherentes como:

> "[...] conocimiento profundo de la naturaleza y el desarrollo de estrategias para el uso y manejo de los recursos naturales transferidos de generación en generación oralmente y mediante la práctica de la actividad artesanal; la noción de territorio; la vivienda y ocupación de ese territorio por varias generaciones; la importancia de las actividades de subsistencia; la reducción de la acumulación de capital; la importancia dada a la unidad familiar; la importancia de las simbologías, mitos y rituales asociados con la caza, la pesca y las actividades extractivas; el uso de tecnología simple de bajo impacto en el medio ambiente; la reducida división técnica y social del trabajo y el débil poder político y la autoidentificación o identificación por parte de otros de pertenecer a una cultura distinta de las demás."

Vale la pena señalar que, en 1998, el Brasil ratificó el Decreto Federal nº 2.519, de 16 de marzo de 1998, la "Convención sobre la Diversidad Biológica", creado durante la Convención sobre la Diversidad Biológica, firmado en Río de Janeiro (Brasil), en 5 de junio de 1992. La Convención es un tratado de las Naciones Unidas que reconoce que las comunidades tradicionales tienen prácticas relevantes para la conservación de la diversidad biológica y el ecosistema de nuestro planeta (BRASIL, 1998), que ha sido elevado a uno punto de vista legal importante para todas las comunidades tradicionales, así identificadas desde entonces.

Otro hito legislativo importante para las comunidades tradicionales en Brasil fue la promulgación de la Ley nº 9.985 del 18 de julio de 2000, que instituyó el Sistema Nacional de Unidades de Conservación (SNUC) a nivel federal, estatal y municipal, con los siguientes objetivos, así dispone el art. 4º:

> I - contribuir al mantenimiento de la diversidad biológica y los recursos genéticos en el territorio nacional y en aguas jurisdiccionales;
> II - proteger especies amenazadas de extinción a nivel regional y nacional;
> III - contribuir a la preservación y restauración de la diversidad de los ecosistemas
> naturales;
> IV - promover el desarrollo sostenible basado en los recursos naturales;
> V - promover el uso de principios y prácticas de conservación de la

> naturaleza en el proceso de desarrollo;
> VI - para proteger paisajes naturales y ligeramente alterados de notable belleza escénica;
> VII - proteger las características geológicas, geomorfológicas, espeleológicas, arqueológicas, paleontológicas y culturales relevantes;
> VIII - proteger y recuperar los recursos hídricos y del suelo;
> IX - recuperar o restaurar ecosistemas degradados;
> X - proporcionar medios e incentivos para actividades de investigación científica, estudios y monitoreo ambiental;
> XI - valorar económica y socialmente la diversidad biológica;
> XII - favorecer las condiciones y promover la educación e interpretación ambiental, la recreación en contacto con la naturaleza y el turismo ecológico;
> XIII - proteger los recursos naturales necesarios para la subsistencia de las poblaciones tradicionales, respetando y valorando sus conocimientos y cultura y promoviéndolos social y económicamente (BRASIL, 2000).

Por lo tanto, la modalidad de la Unidad de Conservación de Uso Sostenible se creó en Brasil, que prevé la ocupación de los pueblos tradicionales para permitir su supervivencia en los lugares apropiados, incluida la garantía en el texto de la ley de una compensación justa por los recursos perdidos, según el art. 5, ítem X, de la Ley nº 9.985 de 2000, esto significa que el Brasil se preocupó desde el punto de vista de la legislación en garantizar las comunidades tradicionales, normalmente dependientes del medio ambiente natural, que este medio sea conservado, protegido e incluso recuperado, todo con el objetivo de garantizar la perpetuación de comunidades tradicionales en el tiempo y el espacio.

Además, en 2004, el Brasil ratificó, mediante el Decreto Federal nº 5.051, de 19 de abril de 2004, la Convención n ° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Esto definió, entre otros, el derecho obligatorio de consulta. Por lo tanto, cualquier acción del Estado a nivel municipal, estatal o federal que pueda tener un impacto en una forma de vida tradicional, debe haber una consulta previa con los afectados, es decir, las comunidades tradicionales (SHIRAISHI NETO, 2007). La importancia de este Decreto radica en que ha obligado a realizar la consulta previa, que acerca la población local sobre los proyectos que se pueden desarrollar y que impactan en ellos, además de resultar en acciones prácticas de embargo, a proyectos o incluso obras ya en curso, pero que pueden afectar directa o incluso indirectamente las comunidades tradicionales asignadas.

Sin embargo, el mencionado Decreto Federal nº 5.051, del 19 de abril de 2004, fue revocado en su totalidad por el Decreto nº 10.088, del 5 de noviembre de 2019, que reemplaza los actos normativos editados por el Poder Ejecutivo Federal hasta ese momento y que preveían la promulgación de convenios y recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo – OIT, ratificada por la República Federativa de Brasil, que constituye un verdadero revés, desde la perspectiva de los derechos humanos (BRASIL, 2019), esto es así porque poner en práctica los acuerdos nacionales e internacionales, además de seguir las recomendaciones de la OIT, es decir, privilegiar la salubridad y sostenibilidad del medio natural y, por tanto, también del medio laboral.

En 2010 se publicó la Ordenanza nº 89/2010 de la Secretaría del Patrimonio de la Unión (SPU), y que recientemente se transformó en ley con la publicación de la Ley nº 13.465 del 11 de julio de 2017, con el objetivo de reconocer y regularizar la tenencia de la tierra de las comunidades tradicionales que habitan en Áreas de la Unión a través del TAUS después de que se creó el TAUS, el "Plazo de Autorización para Uso Sostenible" provisto por la SPU, que regula el uso de áreas federales, como llanuras aluviales, manglares, ríos y playas para el "uso racional, saludable y sostenible de los recursos disponible exclusivamente por y para pueblos tradicionales ya residentes". Esta ley, que también se ocupó de la regularización de la tierra en Brasil, sigue en vigor y ahora se ha convertido en un instrumento importante para la regularización de la titulización de propiedades para aquellos que anteriormente solo tenían posesión bajo el estado de derecho (centros urbanos informales consolidados, asentamientos rurales, invasiones periféricas y etc.) (BRASIL, 2017).

Esto significa que las Comunidades Tradicionales podrán obtener la concesión no solo de la pose, sino también de la propiedad de sus tierras en Brasil. La diferencia entre propiedad y pose es que en Brasil se entiende que el propietario es quien tiene derecho real de usar, gozar, disponer y reclamar lo que recae, respetando la función social de la propiedad, según el artículo 1.228 del Código Civil Brasileño, mientras que el poseedor es quien solamente de hecho, o no, ejerce alguna (o cualquiera) de las facultades inherentes a la propiedad, como usar o gozar por ejemplo, pero no todos los derechos de la propiedad, según el artículo 1.196 del Código Civil Brasileño. Por lo tanto, el propietario tiene todos los derechos, deberes, facultades, y gravámenes sobre la propiedad inmobiliaria, lo que no sucede con el poseedor en Brasil, de ahí la importancia de convertirse en propietario y no solo poseedor (BRASIL, 2002).

Además, la Ley nº 13.123 del 20 de mayo de 2015 regula el acceso al patrimonio genético del país, considerando como patrimonio genético cualquier tipo de ser vivo (plantas, animales marinos, etc.) que sea manipulado por las comunidades tradicionales y tenga una aplicación en la vida, comunidades, así como potencial comercial e o industrial. En este sentido, el artículo 2 de la Ley nº 13.123 de 2015 conceptualiza el patrimonio genético, el conocimiento tradicional asociado, el conocimiento tradicional asociado de origen no identificable, la comunidad tradicional y el proveedor de conocimiento tradicional asociado, lo siguiente:

> I - patrimonio genético - información sobre el origen genético de especies vegetales, animales, microbianas u otras, incluidas las sustancias del metabolismo de estos seres vivos;
> II - conocimiento tradicional asociado: información o práctica de la población indígena, comunidad tradicional o agricultor tradicional sobre las propiedades o usos directos o indirectos asociados con el patrimonio genético;
> III - conocimiento tradicional asociado de origen no identificable - conocimiento tradicional asociado en el que no hay posibilidad de vincular su origen con al menos una población indígena, comunidad tradicional o agricultor tradicional;
> IV - comunidad tradicional - grupo culturalmente diferenciado que se reconoce a sí mismo como tal, tiene su propia forma de organización social

> y ocupa y utiliza territorios y recursos naturales como condición para su reproducción cultural, social, religiosa, ancestral y económica, utilizando conocimientos, innovaciones y prácticas generado y transmitido por la tradición;
> V - proveedor de conocimiento tradicional asociado: población indígena, comunidad tradicional o agricultor tradicional que posee y proporciona información sobre el conocimiento tradicional asociado para el acceso; (BRASIL, 2015).

En este sentido, el reconocimiento legal del patrimonio genético también revertirá al reconocimiento legal del conocimiento local de la comunidad tradicional, y el reconocimiento legal del saber hacer de la comunidad tradicional. Significa que el Estado brasileño reconoce que el conocimiento considerado solo como sentido común, no científico, no solo puede, sino que debe ser reconocido y valorado.

También es importante señalar que el Decreto nº 8.750 del 9 de mayo de 2006 del Gobierno Federal establece el "Consejo Nacional de Pueblos y Comunidades Tradicionales", un órgano colegiado de carácter consultivo, actualmente parte de la estructura del Ministerio de Derechos Humanos del Gobierno Federal y reconociendo un total de 29 categorías de pueblos tradicionales en Brasil, incluidas las comunidades de quilombolas; los pueblos y comunidades de terrero; pueblos y comunidades de origen africano; pescadores artesanales; extractivistas costeros y marinos (aquí entraría la categoría de recolectores de mariscos), jóvenes de pueblos y comunidades tradicionales, y otros, ver art. 4º, § 2º del mencionado Decreto (BRASIL, 2006). Así, las comunidades tradicionales engloban varios grupos diseminados por Brasil, es importante que estos grupos se identifiquen culturalmente como comunidades tradicionales, que se han formado a través de un proceso histórico vivido en Brasil, que normalmente tienen una dependencia directa del ecosistema local.

Según Rocha y Serra (2015, p. 14), las comunidades quilombolas, además de integrar la categoría de las comunidades tradicionales, son grupos con su propia identidad cultural y que se formaron a través de un proceso histórico que comenzó en los días de la esclavitud en Brasil y se desarrolló en como resultado de eso. Estos simbolizan la resistencia a las diferentes formas de dominación del neocapitalismo, manteniendo una fuerte conexión con su historia y trayectoria, preservando las costumbres y la cultura traídas por sus antepasados africanos.

3 - LA COMUNIDAD TRADICIONAL QUILOMBOLA PESQUERA DE MARÉ EN BRASIL

La comunidad tradicional quilombola pesquera de Maré fuera originada por esclavos escapados para lograr la liberación y también por negros liberados o nacidos libres que buscaban condiciones de vida al menos digna, para dejaren de ser tratados como cosas, objetos, que la élite económica blanca o de piel clara del Ajuntamiento de Salvador, en Brasil, podría disponer como desees. Inicialmente nadaron los esclavos escapados desde los puertos de Salvador hasta la Isla de Maré, los supervivientes formarán un quilombo allí, en Maré,

como una forma de resistencia a la esclavitud en Brasil, en particular, en la provincia de Bahia, el estado de Brasil que, durante décadas, siglos, recibió más esclavos y negros del continente africano (PENA et al, 2011 apud CARVALHO, 2013; CAROSO et al, 2011, apud CARVALHO, 2013).

Rocha y Serra (2015, p. 14-15) nos recuerdan que en la ADCT (Ley de Disposiciones Constitucionales de Transición), en su artículo 68 de la Constitución Federal de Brasil ya declaró que "los restos de las comunidades de quilombo que están ocupadas en sus tierras se reconocen como propiedad definitiva, y el Estado debe emitir los títulos respectivos". Esto significa que una comunidad quilombola tradicional tiene derecho al reconocimiento de la propiedad que ocupa, y el título de propiedad debe emitirse no solo porque es una comunidad tradicional, sino también porque es una comunidad quilombola, es decir, una comunidad quilombola tradicional, como en el caso de la Isla de Maré, tiene doblemente garantizado el derecho de propiedad de la tierra que ocupa, al menos desde el punto de vista legal.

A su vez, el artículo 2º del Decreto Federal nº 4.887 del 20 de noviembre de 2003 reconoce como quilombola:

> "A los efectos de este Decreto, los grupos étnico-raciales se consideran restos de comunidades quilombo, de acuerdo con criterios de auto atribución, con su propia trayectoria histórica, dotados de relaciones territoriales específicas, con una presunción de ascendencia negra relacionada con la resistencia a la opresión histórica que sufrió" (BRASIL, 2003).

Por lo tanto, la identificación de una persona como quilombola en Brasil es auto declarativa, siguiendo los mismos principios de la Convención nº 169 de la OIT (para pueblos indígenas y tribales), que establecen que "la autoidentificación como indígena o tribal debe considerarse un criterio fundamental para la definición de grupos ". Además, el mencionado Decreto Federal nº 4.887, del 20 de noviembre de 2003, regula el procedimiento de identificación, reconocimiento, delimitación, demarcación y concesión de título de las tierras ocupadas por los remanentes de las comunidades quilombo a que se refiere el artículo 68 de la Ley de Disposiciones Constitucionales Transitoria, de la Constitución Federal de 1988 por el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria – INCRA, de oficio o previa solicitud, así como delegar la investigación del criterio de autodefinición como quilombola para la Fundación Cultural Palmares (FCP), entre otros:

> Art. 3 - El Ministerio de Desarrollo Agrario, a través del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria - INCRA, es responsable de la identificación, reconocimiento, delimitación, demarcación y titulación de las tierras ocupadas por las comunidades quilombo restantes, sin perjuicio de la competencia competitiva de los Estados, el Distrito Federal y los municipios.
> § 1. El INCRA reglamentará los procedimientos administrativos para la identificación, reconocimiento, delimitación, demarcación y titulación de las tierras ocupadas por los remanentes de las comunidades quilombo, dentro de los sesenta días posteriores a la publicación de este Decreto.

> § 2. Para los propósitos de este Decreto, INCRA puede establecer convenios, contratos, acuerdos e instrumentos similares con agencias del gobierno federal, estatal, municipal, Distrito Federal, organizaciones no gubernamentales y entidades privadas, sujeto a la legislación pertinente.
> § 3. El procedimiento administrativo será iniciado oficialmente por INCRA o a solicitud de cualquier parte interesada.
> § 4. La autodefinición a que se refiere el § 1 del art. 2 de este Decreto se inscribirá en el Registro General de la Fundação Cultural Palmares, que emitirá un certificado respectivo en forma de reglamento.
> Art. 4 - La Presidencia de la Secretaría Especial de la República para Políticas para la Promoción de la Igualdad Racial es responsable de asistir y acompañar al Ministerio de Desarrollo Agrario e INCRA en las acciones de regularización de tierras, para garantizar los derechos étnicos y territoriales de las comunidades quilombo restantes, en términos de su competencia legalmente establecida.
> Art. 5 - Corresponde al Ministerio de Cultura, a través de la Fundación Cultural Palmares, ayudar y acompañar al Ministerio de Desarrollo Agrario e INCRA en las acciones de regularización de tierras, para garantizar la preservación de la identidad cultural de las comunidades quilombo restantes, así como para subsidiar el trabajo técnico cuando exista un desafío al procedimiento de identificación y reconocimiento previsto en este Decreto.
> Art. 6 - Las comunidades quilombo restantes tienen participación garantizada en todas las fases del procedimiento administrativo, directamente o por medio de representantes designados por ellas.

En una encuesta reciente realizada por la Fundación Cultural Palmares (FCP), ahora hay casi 5.000 mil comunidades de quilombolas o restos de quilombolas certificados en Brasil hoy, esto actualizado con la Ordenanza nº 96/2020 publicada en el Boletín Oficial (DOU) en 12/05/2020. Esa misma lista incluye a la Comunidad Bananera, la primera certificada en la Isla de Maré, en 10/12/2004 por medio del Certificado nº 35/2004 y luego las comunidades de Martelo, Ponta Grossa y Porto dos Cavalos, también comunidades que componen la Isla de Maré, en 12/09/2005, a través del Certificado nº 37/2005 (BRASIL, 2020).

En este sentido, investigación realizada en Maré demuestra que 60% del territorio de la Isla de Maré se refiere a comunidades quilombolas, no todas certificadas todavía por la Fundación Cultural Palmares (RADIS, 2013). Maré actualmente se entiende como una Isla perteneciente al territorio del Ayuntamiento de Salvador, capital del Estado de la Bahía, en Brasil. La Isla está ubicada en la región oriental de la Baía de Todos os Santos y tiene una extensión territorial de 13.79 km², con una población de más de 6 mil habitantes que se declaran negros o marrones en más del 92.99% de sus habitantes (BRASIL, 2010; IBGE, 2010 apud CARVALHO et al, 2014), compuestos en su totalidad por comunidades llamadas: Itamoabo, Botelho, Santana, Neves, Praia Grande, Bananeiras, Maracanã, Porto dos Cavalos, Caquende y Martelo, Almendra, Ponta de Coroa, Ponta da 7 Cacimba, Ponta de Areia, Engenho de Maré y Ponta do Ermitão (ESCUDERO, 2011; SALVADOR, 2006, apud CARVALHO, 2013).

Según Santos (2005), ubicado aproximadamente a 5 km, en línea recta, de Santo Tomé de Paripe, un suburbio del Ayuntamiento de Salvador, se encuentra la Isla de Maré, que

fue considerada por la Ley nº 7.400 de 2008, que estableció el Plan Maestro para el Desarrollo Urbano del Ayuntamiento de Salvador (PDDU), que clasificó la Isla de Maré como una Área de Protección Ambiental (APA) (SALVADOR, 2008 apud CARVALHO, 2013). Debido a que la PDDU 2008 de Salvador no consideró a Maré como una unidad de conservación para el uso sostenible, su comunidad no puede clasificarse como un área utilizada por las poblaciones extractivas tradicionales, cuya subsistencia se basa en la extracción y, complementariamente, en la agricultura de subsistencia y creación de pequeños animales, es decir, un RESEX, y con eso la protección de los recursos de las poblaciones tradicionales se mantuvo sin asistencia (SALVADOR, 2008, BRASIL, 2011 apud CARVALHO, 2013).

Mientras que la APA tiene como objetivo proteger la diversidad biológica, disciplinar el proceso de ocupación y garantizar el uso sostenible de los recursos naturales, la RESEX, a su vez, tiene como objetivo proteger los medios de vida y la cultura de las poblaciones extractivas locales tradicionales, asegurando el uso sostenible de los recursos naturales de la unidad. Las poblaciones que habitan en estas unidades RESEX cuentan con un contrato de concesión de un derecho real de uso, considerando que el área es de dominio público, otorgándose la propiedad inmobiliaria como título colectivo para la comunidad tradicional.

Es decir que ser clasificado como RESEX aún tendría la protección no solo del entorno natural local, o incluso del entorno laboral, como ocurre con la APA, más especialmente, de protección para la tradicional comunidad extractiva local, dependiente del ecosistema. Así que, en una RESEX se permiten visitas públicas e investigaciones científicas, siempre que sean compatibles y positivos para los intereses locales y con las disposiciones del plan de manejo de la unidad, previamente elaborado por el Instituto Chico Mendes para la Conservación de la Biodiversidad (ICMBio).

A su vez en el año de 2016, la Ley nº 9.069 de 30 de junio de 2016, que establece el Plan Maestro para el Desarrollo Urbano del Ayuntamiento de Salvador – PDDU - 2016, clasificó también y enmarcó la Isla de Maré como Área de Protección Ambiental, prescribiendo específicamente ahora la conclusión de la zonificación ambiental de la APA y el Plan de Manejo de la Isla de Maré, así como su tenencia de la tierra, legal y urbana, de las comunidades de la Isla de Maré, que están certificadas o autoasignadas como quilombolas, de acuerdo con el artículo 257:

> Art. 257. Las pautas para las áreas APA de Baía de Todos os Santos se insertan en el territorio de Salvador, específicamente las islas de Frades, Maré, Bom Jesus dos Passos, Santo Antônio y los islotes:
> I - promoción de gestiones con el Gobierno del Estado para concluir la zonificación ambiental de la APA y el Plan de Gestión de la Isla de Maré, con la participación de la Municipalidad de Salvador en asuntos pertinentes a su territorio;
> V - tratamiento específico en la regularización de tierras - urbanas y legales - de las comunidades de Ilha de Maré, que tienen certificación o auto asignación como quilombolas; (SALVADOR, 2016).

Pero que ainda assim não classificou Maré como uma RESEX. Chamy (2004) argumenta que debido a que son áreas de dominio público, las Unidades para la Conservación del Uso Sostenible, como las Reservas Extractivas, RESEX, dependen de una concesión real del derecho a usar el territorio, otorgado colectivamente a la comunidad por la Unión y que por eso confían en la protección de los derechos de propiedad real en Brasil, lo que podría exigir incluso el Ayuntamiento de Salvador o la población de Maré.

En una RESEX, la comunidad tradicional se hace responsable del manejo del territorio, junto con el Instituto Chico Mendes para la Conservación de la Biodiversidad (ICMBio), cuando su territorio está clasificado como RESEX por la Unión. Según la autora (CHAMY, 2004), esta sería la alternativa más efectiva para garantizar los derechos consuetudinarios y promover prácticas que cumplan con el principio de sostenibilidad.

A pesar de pertenecer a la capital del Estado de Bahía, el Ayuntamiento de Salvador, con un PIB de 63 mil millones (IBGE, 2017), la Isla de Maré, a mediados de 2020, casi una década después de la investigación realizada por investigadores de la UFBA (CARVALHO, 2013; CARVALHO et al, 2014), al regresar nuevamente a la Isla, en las comunidades de Bananeira y Praia Grande, que componen Maré, se descubrió que actualmente tiene electricidad en 99.8% de los hogares, telefonía móvil y fija y un sistema de suministro de agua que ocurre en 95% de los hogares (CARNEIRO, 2014).

Sin embargo, la recolección de basura aún es precaria, ocurre solo dos veces por semana en 85.2% de los hogares y el sistema de alcantarillado sigue siendo deficiente, solo el 4.2% de las aguas residuales se vierte en el sistema general de alcantarillado, bien parte de los desechos van directamente a los manglares, los ríos y el mar (IBGE, 2010 apud CARVALHO, et al, 2014). Según Santos, et al (2010), el poder adquisitivo de la mayoría de la población de la Isla es bajo. Con respecto a los niveles de ingresos mensuales, el 61.15% de los jefes de hogar reciben hasta 1 salario mínimo y el 30.79% entre 1 y 3 salarios mínimos (SANTOS, et al, 2010). Este hecho que los investigadores de la UFBA creer está directamente relacionado con el hecho de que la Isla de Maré es una comunidad pesquera artesanal tradicional, cuya economía, a pesar de la contaminación ambiental en el ecosistema local (MACEDO, 2010; HATJE, 2011 apud CARVALHO, 2013) todavía se basa en la práctica milenaria de la pesca artesanal y la recolecta de mariscos, actividades de trabajo artesanal que generalmente no generan acumulación de riqueza, bienes o materiales.

Sin embargo, según Escudero (2011), Santos (2009) y Saraiva, 2008 apud Carneiro (2014) la conocida contaminación ambiental local parece haberse reforzado como actividades principales, las artesanías de cestería cañabrava, el encaje de bolillos, la agricultura familiar, la producción de dulces de plátano y el turismo local. Además, la proximidad del continente permite a los residentes de la Isla trabajar en los barrios de Periperi, Paripe, Plataforma y Ribeira y también en el Puerto de Aratu (CARNEIRO, 2014).

4 - MATERIAL Y MÉTODOS

En este sentido fue utilizado varios métodos combinados, como la investigación bibliográfica y documental. Fue importante hacer uso de la recopilación de datos de la investigación como también hacer uso de documentos escritos oficiales de archivos públicos, tales como: opiniones, informes, anuarios, regulaciones, instrucciones normativas, leyes, decretos federales y proyectos desarrollados por el Instituto Brasileño de Medio Ambiente y Recursos Naturales Renovables (IBAMA), Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA), Instituto Nacional de Seguridad Social (INSS), Instituto do Medio Ambiente y Recursos Hídricos (INEMA), Instituto Chico Mendes para la Conservación de la Biodiversidad (ICMBio), y Fundación Cultural Palmares (FCP).

Fue importante también investigar las leyes emitidas por el Ayuntamiento de Salvador (PMS), especialmente en relación con el Plan Maestro de Desarrollo Urbano (PDDU) 2008 y 2016, las leyes emitidas por el Gobierno del Estado de Bahía, la reglamentación sobre la actuación de la Compañía Portuaria del Estado de Bahía (CODEBA), y fuentes estadísticas como el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que se ocupan de informaciones relevantes, como identificación y características actualizadas de la Isla de Maré y su comunidad tradicional.

A su momento la, investigación bibliográfica tuvo como objetivo localizar la bibliografía nacional e internacional que ya se hizo pública en relación con el objetivo de este artículo, como libros, artículos científicos indexados, monografías, tesis de maestría y tesis doctorales, además de artículos científicos publicados en revistas científicas nacionales e internacionales, utilizando las siguientes palabras clave: Comunidad Tradicional Quilombola, Pescador Artesanal, Pesca Artesanal, Territorialidad, Exclusión Social, Exclusión Económica, Exclusión Cultural e Invisibilidad.

Para este fin, después de haber llevado a cabo una investigación bibliográfica y documental, hice uso de la entrevista semiestructurada, que se realizó mediante el uso de un guion de temas relacionados con el problema propuesto, con libertad del entrevistador para elaborar otras preguntas que considerara pertinentes para el tema. Para minimizar las desventajas de este tipo de método, se aplicó una prueba del guion de la entrevista con recolectoras de mariscos y pescadores artesanales de la Isla de Maré, según lo recomendado por Minayo (2002).

Para Oliveira (1989), un enfoque que tenga en cuenta las tres dimensiones temáticas de los conflictos (derechos, intereses y reconocimiento), y que incorpore el análisis de las tres dimensiones contextuales que dan sentido a lo que realmente está ocurriendo en la praxis, podría permitir una comprensión del conflicto más amplio y profundo, demandas de derechos y procedimientos. En este sentido, el estudio de caso realizado en Maré cumple con las dimensiones culturales, situacionales y contextuales.

El estudio de caso fue elegido como método, debidamente estudiado y defendido por Yin (2010) en su trabajo sobre "Estudio de caso: planificación y métodos", eligió como objeto de estudio, la Comunidad Tradicional Quilombola y Pesquera Artesanal de Maré, en virtud del tipo de pregunta de investigación propuesta; del alcance del control de un investigador sobre los eventos conductuales reales; y del grado de enfoque en los eventos contemporáneos

en contraposición a los eventos históricos. En este sentido Yin (2010) narra:

> La visión más adecuada puede ser inclusiva y pluralista: cada método de investigación se puede utilizar para los tres propósitos: exploratorio, descriptivo y explicativo. Pueden existir estudios de casos exploratorios, descriptivos o explicativos. Lo que distingue a los diferentes métodos no es la jerarquía, sino tres condiciones importantes que se analizan a continuación. Sin embargo, una salvedad importante es que la aclaración no implica que los límites entre los métodos, o las ocasiones en que cada uno debe usarse, sean estrictos. Aunque cada método tiene características diferentes, existen importantes superposiciones entre ellos. El objetivo es evitar graves inadaptados, es decir, cuando planea utilizar un tipo de método, pero el otro es realmente beneficioso (YIN, 2010, p. 27).

Por cierto, Maré también fuera elegida porque ya tiene un histórico difundido sobre las consecuencias debidas por la contaminación ambiental local. Contaminación y daño ambiental causados en el ecosistema de Maré, en su fauna, flora, en el mar, en el manglar, en los animales marinos, y para la población local, lo cual ya había sido reportado en varias investigaciones científicas realizadas y/o artículos publicados al respecto desde la década de 1970 en Brasil (CARVALHO, 2013; CARVALHO et al., 2014; REGO, LARREA-KILLINGER, BARRETO, 2018; RÊGO et al., 2018a, RÊGO et al., 2018b, RÊGO et al., 2019; HATJE, 2011; HATJE et al., 2019; PENA et al., 2019; SILVA, 2018).

5 - RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se descubrió que la Isla de Maré todavía sigue sin tener escuelas secundarias, servicios judiciales, extrajudiciales y ningún tipo de vigilancia, el transporte sigue siendo precario, lo llevan a cabo los propios residentes, usan pequeñas embarcaciones a motor o usan animales (CRA, 2001 apud CARVALHO, 2013). El bajo nivel de educación entre los residentes de la Isla se ve agravado por la falta de escuelas secundarias (CARVALHO et al., 2014), así para continuar sus estudios, debes ir al continente, usando botes. En solo dos partes de la Isla hay puentes de acceso, lo que significa que la mayoría de los residentes de la Isla siguen descendiendo hacia el mar para poder entrar y salir de la Isla (CARVALHO, 2013).

En este sentido, Almeida (2008) critica, en particular, la investigación científica y las investigaciones en Brasil que han guardado silencio sobre las comunidades tradicionales, y los conflictos socioambientales experimentados por ellas, formadas por faxinalenses, gitanos, trabajadores de raíces, piassabeiros, pescadores artesanales, pantaneiros, quilombolas, pueblos indígenas y otros sujetos sociales emergentes que tienen identidades colectivas basadas en la autoconciencia cultural, en la memoria colectiva y que disputan especialmente el derecho a demarcar el territorio tradicional.

Tales comunidades tradicionales como la Isla de Maré han sufrido histórica, social y culturalmente exclusión, marginación e incluso invisibilidad por parte de la sociedad soteropolitana (del Ciudad de Salvador) y las agencias gubernamentales brasileñas, ya sea a

nivel municipal, estatal o federal. Wolkmer (2001, 2019) y Santos (1988, 1998), agregan que, históricamente, el perfil elitista de la cultura jurídica del Estado brasileño, marcado por la pomposidad y perpetrado por un sistema de derecho democrático normativo programático, pero no efectivo, no ha permitido que en Brasil se enfrente problemas políticos y sociales, especialmente debido a los dictados de la orden económica capitalista neoliberal dominante, y opuestos a la población de las comunidades tradicionales.

En este sentido, la comunidad tradicional quilombola y de pescadores artesanales de Maré aún establece relaciones con la Ciudad de Salvador y el Ayuntamiento de Salvador, buscando servicios que no existen en la comunidad, como ferias, supermercados, hospitales, bancos, escuelas, etc., intercambiando bienes o vendiendo productos de la pesca (CRA, 2001 apud CARVALHO, 2013). Debido a que Maré está territorialmente aislada, a una distancia de aproximadamente diez millas náuticas del continente, el cruce se realiza en botes motor a diesel, para llegar a Salvador (SANTOS, 2009), la comunidad pesquera tradicional de Maré terminó se regulando, esto significa, siempre que sea posible, resolver sus propios conflictos sin la presencia del Estado oficial, creando su propio sistema legal consuetudinario.

Ciertamente, incluso hoy en día, hay pocos estudios disponibles sobre la pluralidad jurídica en los grupos sociales que constituyen comunidades tradicionales o clases marginadas que han desarrollado sus propias órdenes legales, al igual que Santos (1988) que investigo en las comunidades de barrios marginales en Río de Janeiro, Brasil (TREVIZAN; LEÃO, 2014). Sin embargo, antropólogos y sociólogos como Diegues (2008a, 2008b) y Arruda (1997) demuestran que las comunidades tradicionales transmiten el conocimiento tradicional a través de la tradición y la práctica de la actividad cultural, lo que demuestra su importancia para la conservación del medio ambiente local.

Sin embargo, lo que se verifica es que tales estudios generalmente no mencionan la influencia de la orden legal del Estado en las comunidades tradicionales. Lo que es más, la imposibilidad de estas comunidades tradicionales, en cuanto a que sus propios sistemas legales sean reconocidos y quizás puedan influir en el sistema regulador estatal. Según Trevizan y Leão (2014, p. 542), los estudios planteados hasta la fecha desde la perspectiva del pluralismo jurídico muestran que, al analizar las pluralidades jurídicas, la preocupación se ha centrado en negar uno u otro, y no en identificar posibles beneficios de su convivencia en una comunidad.

Más que eso, los investigadores de la UFBA proponen una ruptura, la aparición de un paradigma, es decir, la posibilidad en la práctica del derecho consuetudinario colocado en las comunidades tradicionales para influir en el sistema normativo estatal a su favor. Actualmente, como nos advierte Martins (1989) y esta investigadora (CARVALHO et al., 2014), las comunidades tradicionales, los grupos de quilombolas y las comunidades artesanales cuestionan no solo la exploración y la dominación, sino también las diferentes formas de ejercer poder sobre ellas.

Aquí se defiende la idea adoptada por Capucci (2016) a saber, que el mantenimiento de las normas y la organización social de las comunidades tradicionales "garantiza la identidad y la reproducción del grupo", más que eso es una cuestión de su derecho. Sin embargo,

el moderno Estado Democrático de Derecho Brasileño, en su afán de monopolizar el derecho a editar las normas legales, impide que se reconozcan las demandas de los grupos sociales tradicionales, ya que mantienen un acuerdo con la realidad dinámica y específica del sistema económico neoliberal y político de impulsar el consumismo exacerbado, sin preocuparse por el equilibrio y el sustento del ecosistema nacional.

Además, tal invisibilidad es el resultado de un proceso histórico, cultural y social de marginación de las comunidades artesanales tradicionales, que ni practican ni veneran el sistema económico globalizado, neoliberal, capitalista y la acumulación tecnológica de riqueza y consumo exacerbado. Así que, las comunidades tradicionales, como la tradicional comunidad pesquera artesanal quilombola de la Isla de Maré, representan una ruptura en la hegemonía del sistema capitalista que ejerce el Estado de Derecho Democrático, especialmente en Brasil, donde las Comunidades Tradicionales han estado buscado, a través de la legislación nacional, la valorización cultural e identidad étnica frente a contextos de conflicto intersocioambiental, en los que sus territorios son constantemente invadidos, ya sea por agroindustria, monocultivo de eucaliptos, minería, represas, unidades de conservación compensatoria, entre otros.

En el caso de la Isla de Maré, el conflicto socioambiental ha encontrado sus raíces en el Puerto de Aratu, en la Base Naval de Aratu y en la Compañía Industrial de Aratu, y sus más de 200 industrias existentes y operando allí, con sus astilleros, almacenes, y varios complejos comerciales allí existentes, en un sistema exacerbado de producción de contaminantes tóxicos y cancerígenos, de minerales como Ferro, Chumbo, Cadmio, Cromo, Manganeso, Mercurio, Selenio, Vanadio, Manganeso y muchos otros, además de derivados del petróleo, como los Hidrocarburos Policíclicos Aromáticos (HPAs), para la fauna, la flora, el mar, los manglares y para las poblaciones humanas locales cercanas, como es el caso de la población de la Isla de Maré, que convive desde la década de 1960 con emisiones, producciones, vertidos, reutilizaciones, y flujos de producción de forma continua e ininterrumpida de tales sustancias, en todo el Puerto de Aratu y sus alrededores (CARVALHO et al., 2014).

La contaminación ambiental local y el daño ambiental causado en el ecosistema de la Isla de Maré y su comunidad tradicional terminaron generando varios conflictos socioambientales entre la Comunidad Tradicional Quilombola Pesquera de Maré y las diversas industrias instaladas en Aratu (CARVALHO, 2013; CARVALHO et al, 2014). En ocasiones, periódicos locales y regionales, informes de programas de radio regionales, informan a cerca de la insurrección de los pescadores artesanales, de las recolectoras de mariscos y sus dirigentes de la Isla de Maré, en relación a las empresas de Aratu, así como del cierre del Puerto de Aratu, por protestas, y paradas con el objetivo de reducir la contaminación ambiental, así como que, industrias y empresas de Aratu se vean obligadas a recuperar el entorno natural que rodea la Isla de Maré (CARVALHO, 2013).

Sin embargo, investigaciones realizadas por investigadores de la UFBA muestran que no hubo reducción ni estancamiento de la contaminación ambiental local en la Isla de Maré, por el contrario, la contaminación ambiental local continúa a un ritmo alarmante para el ecosistema de Maré y su tradicional comunidad pesquera quilombola, que permanece

invisible para el Estado Democrático de Derecho en Brasil por décadas (CARVALHO, 2013; CARVALHO et al., 2014; REGO, LARREA-KILLINGER, BARRETO, 2018; RÊGO et al., 2018a, RÊGO et al., 2018b, RÊGO et al., 2019; HATJE, 2011; HATJE et al., 2019; PENA et al., 2019; SILVA, 2018).

6 - CONCLUSIÓN

Por lo tanto, se concluye que en Brasil, a pesar de la legislación prevista para las comunidades tradicionales y, especialmente, para las comunidades quilombolas, como en el caso del marco de la Isla de Maré, ya sea por sus cuatro comunidades ya certificadas por la Fundación Cultural Palmares como quilombolas o descendientes de quilombos, ya sea porque los otros habitantes desarrollan actividades de pesca artesanal y recolectoras de mariscos, de naturaleza extractiva, de subsistencia y dependencia del ecosistema local y, por lo tanto, se encajan en el concepto de comunidad tradicional, que todavía es la Isla de Maré, a pesar de todo el marco legal expuesto aquí, ya considerado como Área de Protección Ambiental por las PDDUs 2008 y 2016 del Ayuntamiento de Salvador, que en la praxis, no ha encontrado eco en las voces que insisten en demostrar/probar la existencia de la exploración de su ecosistema, la marginación de su forma de vida y cultura y la invisibilidad de los conflictos socioambientales por los que pasa.

7 - REFERENCIAS

ALMEIDA, A. W. B. **Conhecimento tradicional e biodiversidade**: normas vigentes e propostas. v. 1. Manaus: Ufam, 2008. Disponible en: <http://www.novacartografiasocial.com/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=42:conhecimento-tradicional-e-biodiversidade-volume-i&Itemid=60>. Acceso en 14 jul. de 2020.

ARRUDA, R. **Populações tradicionais e a proteção dos recursos naturais em Unidades de Conservação**. In: Congresso Brasileiro de Unidades de Conservação, 1997, Curitiba, 1997. Conferências e palestras: 262-276.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Biodiversidade brasileira. **Avaliação e identificação de áreas e ações prioritárias para a conservação, utilização sustentável e repartição dos benefícios da biodiversidade nos biomas brasileiros**. Brasília: MMA/SBF, 2002.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 9.985, de 18 jul. 2000**. Diário Oficial da União, 19 jul. 2000.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 10.406, de 10 jan. 2002**. Código Civil Brasileiro. Diário Oficial da União, 10 jan. 2002.

_____. Presidência da República. Programa Fome Zero. **Comunidades tradicionais ocupam um quarto do território nacional**. Brasília, 2006. Disponible en: <http://www.fomezero.gov.br/noticias/comunidades-tradicionais-ocupam-um-quarto-do-territorio-nacional> Acceso en 14 de jul. de 2020.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Diário Oficial da União, 8 fev. 2007.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Diário Oficial da União, 20 nov. 2003.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016**. Diário Oficial da União, 9 mai. 2006.

_____. Presidência da República. **Decreto de 13 de julho de 2006**. Revogado pelo Decreto nº 8.750, 2016. Diário Oficial da União, 13 jul. 2006.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015.** Diário Oficial da União, 20 Mai 2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.465, de 11 de julho de 2017**. Diário Oficial da União, 11 jul. 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Diário Oficial da União, 13 jul. 2006.

_____. Lei nº 11.516 de 28 de agosto de 2007. **Criação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade**. Ministério do Meio Ambiente. Disponible en: <https://www.icmbio.gov.br/portal/oinstituto>. Acceso en 14 jul. de 2020.

CARNEIRO, F. F. (Coord.). **Análise de contexto Ilha de Maré Salvador** (BA), UNB, NESP, 2014.

CAPUCCI, M. R. **Aspectos fundiários das comunidades caiçaras**. In: STANICH NETO, P (Org.). Direito das Comunidades Tradicionais Caiçaras. São Paulo: Café com Lei, 2016.

CARVALHO, I. G. S. **Diálogos entre a percepção da marisqueira e do pescador artesanal de Ilha de Maré e o Direito Ambiental do Trabalho sobre o Direito desses a um meio ambiente de trabalho saudável**. In.: MARQUES, M.; DUARTE, A. A. A. R. Temas de Direito Público e Privado: Estudos em homenagem ao VIII centenário da Universidade de Salamanca. Editora Lumen Juris: Rio de Janeiro, 2019, p. 215-248.

_____. **A percepção da marisqueira sobre o seu direito a um meio ambiente de trabalho saudável e as normas do direito ambiental do trabalho brasileiro**, 2013. Dissertação (Mestrado em Saúde, Ambiente e Trabalho) - Faculdade de Medicina da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

_____. et al. Por um diálogo de saberes entre pescadores artesanais, marisqueiras e o direito ambiental do trabalho. Ciênc. **saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 10, p. 4011-4022, oct. 2014. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&p

id=S1413-81232014001004011&lng=en&nrm=iso>. Acceso en 14 jul. de 2020.

_____. **Pesca artesanal na Baía de Todos os Santos**: um reduto do trabalho informal no Brasil. In.: SILVA, A. de J. S. e. Ensaios de Direito Sul-Americano. Editora Max Limonad: São Paulo, 2019, p. 125-138.

_____. **Mediação e conciliação nas serventias judiciais e extrajudiciais no Brasil**. In.: SILVA, L. L. da. Mediação: Múltiplas funcionalidades em diferentes contextos. Editora Ultima Ratio: Brasília/DF, 2019, p. 191-206.

CHAMY, P. **Reservas Extrativistas Marinhas como instrumento de reconhecimento do direito consuetudinário de pescadores artesanais brasileiros sobre territórios de uso comum**. In: The commons in an age of global transition: challenges, risks and opportunities, the tenth Conference of the International Association for the Study of Common Property. Oaxaca, México, ago. 9-13, 2004.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec; Nupaub-USP/CEC, 2008a.

_____. Marine protected areas and artisanal fisheries in Brazil. **International Collective in Support of Fishworkers**. 27. College Road, Chennai 600 006, India, 2008b.

FENSTERSEIFER, T. **Direitos fundamentais e proteção do ambiente**: a dimensão ecológica da dignidade humana no marco jurídico constitucional do Estado socioambiental de direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

FIORIN, J. L. A construção da identidade nacional brasileira. Bakhtiniana - **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 2009.

HATJE, V. et al. **Contaminação Química**. In: HATJE, V.; ANDRADE, J. B. de. (Org.). Baía de Todos os Santos: Aspectos Oceanográficos. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____.; ANDRADE, J. B. de. (Org.). **Baía de Todos os Santos**: Aspectos Oceanográficos. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____.; CUNHA, L. C. da; COSTA, M. F. da. Global Changes, Anthropogenic Impacts and the Future of the Oceans. **Revista Virtual de Química**, v. 10, p. 1947-1967, 2018.

_____. et al. Applications of radon and radium isotopes to determine submarine groundwater discharge and flushing times in Todos os Santos Bay, Brazil. **Journal of Environmental Radioactivity**, v. 178-179, p. 136-146, 2017.

_____. et al. Historical records of mercury deposition in dated sediment cores reveal the impacts of the legacy and present-day human activities in Todos os Santos Bay, Northeast Brazil. **MARINE POLLUTION BULLETIN**, v. 145, p. 396-406, 2019.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Estados. Bahia. 2017. Disponible en: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ba#≥. Acceso en: 18 de nov. de 2019a.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Cidades. Salvador. 2010. Acceso en: 19 de nov. de 2019b.

LIS/ICICT/FIOCRUZ. **Mapas de conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no Brasil. Ilha de Maré**. Disponible en: <http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=38> Acceso en: 27 nov. de 2019.

MARTINS, J. de S. **As novas culturas dos pobres do campo**. In: MARTINS, José de Souza. Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo. São Paulo: Hucitec, 1989.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PENA, P. G. L.; GOMEZ, C. M. Saúde dos pescadores artesanais e desafios para a Vigilância em Saúde do Trabalhador. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 12, p. 4689-4698, dez. 2014. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014001204689&lng=pt&nrm=iso>. Acceso en 14 jul. 2020.

_____.; FREITAS, M. do C. S. de; CARDIM, A. Trabalho artesanal, cadências infernais e lesões por esforços repetitivos: estudo de caso em uma comunidade de mariscadeiras na Ilha de Maré, Bahia. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 8, p. 3383-3392, ago. 2011. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000900005&lng=en&nrm=iso>. Acceso en 06 jul. 2020.

_____.; MARTINS, V.; REGO, R. F. Por uma política para a saúde do trabalhador não assalariado: o caso dos pescadores artesanais e das marisqueiras. **Rev. bras. saúde ocup.**, São Paulo, v. 38, n. 127, p. 57-68, jun. 2013. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572013000100009&lng=en&nrm=iso>. Acceso en 06 jul. 2020.

_____. et al. Derramamento de óleo bruto na costa brasileira em 2019: emergência em saúde pública em questão. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. 1-5, 2020.

PNUD. **Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil.** Ilha de Maré, Salvador, BA, RM, Salvador. Disponible en: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_udh/25711> Acceso en 27 de nov. de 2019.

RADIS. **Águas contaminadas na Ilha de Maré**. 129. jun. 2013. Disponible en: <http://www6.ensp.fiocruz.br/radis/sites/default/files/copia_de_radis_129_23maio2013.pdf> Acceso en: 22 de nov. de 2019.

REGO, R. F. et al. Vigilância em saúde do trabalhador da pesca artesanal na Baía de Todos os Santos: da invisibilidade à proposição de políticas públicas para o Sistema Único de Saúde (SUS). **Rev. bras. saúde ocup.**, São Paulo, v. 43, supl. 1, e10s, 2018 Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572018001000502&lng=en&nrm=iso>. Acceso en 06 jul. 2020.

_____. et al. Implantação de protocolo de vigilância e atenção à saúde de ex-trabalhadores e população exposta a chumbo, cádmio, cobre e zinco em Santo Amaro, Bahia. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 44, p. 1-8, 2019.

_____. et al. Vigilância em saúde do trabalhador da pesca artesanal na Baía de Todos os Santos: da invisibilidade à proposição de políticas públicas para o Sistema Único de Saúde (SUS). **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 43, p. 1-9, 2018b.

ROCHA, J. C. de S; SERRA, O. (Org.). **Direito Ambiental, conflitos socioambientais e comunidades tradicionais**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SALVADOR. Lei 7.400 de 2008. **Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano do Município do Salvador**. Disponible en: <http://www.sim.salvador.ba.gov.br/indicadores/> Acceso en: 18 de nov. de 2019.

_____. Prefeitura Municipal do Salvador. Lei nº 9.069/2016 de 30 de junho de 2016 – Dispõe sobre o **Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano do Município de Salvador – PDDU 2016**. Disponible en: <https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-salvador-ba≥. Acceso en: 18 de nov. de 2019.

_____. Prefeitura Municipal do Salvador. **Atlas Ambiental Infanto-Juvenil de Salvador / Prefeitura Municipal do Salvador**, 1ª edição. Salvador: Secretaria da 23 Educação e Cultura, Secretaria do Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente, Superintendência do Meio Ambiente, 2006a, 52p.

_____. **Atlas de Desenvolvimento Humano da Região Metropolitana de Salvador**. 2006b.

SANTOS, A. L. C.; LUCAS, D. C.; BRAGATO, F. F. (Org.). **Pos-colonialismo, pensamento descolonial e direitos humanos na América latina**. Santo Ângelo: FuRI, 2014.

SANTOS, B. de S. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 54, 1999.

_____. **La globalización del derecho**: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá: ILSA, 1998.

_____. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**: para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição pradigmática. vol. 1. São Paulo, Editora Cortez, 2013.

_____.; MENEZES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, J. S.; FERRAZ, J. M. G. Questão fundiária: a terra como necessidade social e econômica para reprodução quilombola, **GeoTextos**, vol. 8, n. 1, jul. 2012.

SHIRAISHI NETO, J. **"A particularização do universal: povos e comunidades tradicionais em face das Declarações e Convenções Internacionais**". In: _____ (org.). Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007, pp. 25-52.

SOUSA JÚNIOR, J. G. (Coord.). **O direito achado na rua**: concepção e prática. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

TREVIZAN, S. D. P.; LEAO, B. M. Pluralidade jurídica: sua importância para a sustentabilidade ambiental em comunidades tradicionais. **Soc. estado.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 539-560, ago. 2014. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200011&lng=en&nrm=iso>. Acceso en 14 jul. 2020.

WOLKMER, A. C. **Pluralismo Jurídico:** fundamentos de uma nova cultura no direito. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2001.

_____. **Ideologia, estado e direito**. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

_____. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015a.

_____. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no direito. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2015b.

_____.; LUNELLI, I. C. **Modernidade etnocêntrica, pluralismo jurídico e direitos indígenas no giro-descolonial latino-americano**. In: MIRANDA, J.; MORAIS, J. L. B.; _____.; RODRIGUES, S. T.; MARTIN, N. B. (Coord.). Hermenêutica, justiça constitucional e direitos fundamentais. Curitiba: Juruá, 2016, p. 455.

_____. **Teoría crítica del derecho desde América Latina**. México; Madrid: AKAL, 2017.

_____. **História do Direito no Brasil**. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

_____. Pluralismo Jurídico: um referencial epistêmico e metodológico na insurgência das teorias críticas no direito. **Revista Direito e Praxis**, v. 10, nº 4, 2019, p. 2711-2735.

EXTRATIVISMO, TERRITÓRIOS COMUNITÁRIOS E VIOLÊNCIA EM ÁREAS DE MINERAÇÃO EM MOATIZE, TETE-MOÇAMBIQUE

EXTRACTIVISM, COMMUNITY TERRITORIES AND VIOLENCE IN MINING AREAS IN MOATIZE, TETE-MOZAMBIQUE

EXTRACTIVISME, TERRITOIRES COMMUNAUTAIRES ET VIOLENCE DANS LES ZONES MINIÈRES À MOATIZE, TETE-MOZAMBIQUE

Lucas Atanásio Catsossa[1]
Docente na Faculdade de Geociências e Ambiente da Universidade Púnguè (FGA/UniPúnguè) – Cidade de Chimoio, Moçambique. Pesquisador Associado do Grupo de Pesquisa Território e Ambiente (GTA), certificado pelo CNPq.
E-mail: lucascatsossauem@gmail.com

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3883-4807

Resumo: O texto procura analisar a expansão da mineração na vila de Moatize, em Tete. Constata-se, porém, que o processo de expansão da mineração na vila de Moatize se dá a partir de um movimento desigual e contraditório, na medida em que a territorialização da Vale, simbolizou apenas a expansão e reprodução das relações capitalistas de produção à escala global. Tal processo está a dar-se de forma rápida, violenta e turbulenta, de tal maneira que os sujeitos diretamente implicados, não têm tido condições necessárias para preverem o seu futuro por conta das incertezas geradas pela mineração. Em consequência disto, ocorreu uma territorialização precária dos sujeitos, sobretudo, quando foram reassentados em Cateme. O cercamento das populações que vivem nas proximidades da concessão da Vale, a violência, a banalização da condição humana, a degradação ambiental e a emergência de doenças respiratórias, no caso de Tuberculose decorrente da poluição do ar, estão entre alguns impactos negativos da expansão da mineração na vila de Moatize.

Palavras-Chaves: Mineração; Vale Moçambique; Moatize.

Abstract: This article seeks to analyze the expansion of mining in Moatize, in the Tete. However, it appears that the process of mining expansion in the town of Moatize unfolds from an uneven and contradictory movement, with the territorialization of Vale only symbolizing the expansion and reproduction of large-scale capitalist production relations. Such a process takes place quickly, violently and in a turbulent way and those directly involved have not had the necessary conditions to predict their future due to the uncertainties generated by mining

1 Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD/Brasil. O autor agradece ao Régio Conrado pelo auxílio na tradução do resumo nas línguas inglesa e francesa, respectivamente.

actions. The result is a precarious territorialization of individuals, especially when they are resettled in Cateme. The enclosure of populations living near the Vale concession, violence, the trivialization of the human condition, environmental degradation and the emergence of respiratory diseases, such as tuberculosis due to air pollution, are among the negative impacts of the expansion of mining operations in Moatize.

Keys-words: Mining, Vale Moçambique, Moatize.

Résumé: Le texte cherche à analyser l'expansion de l'exploitation minière dans La ville de Moatize, à Tete. Cependant, il apparaît que le processus d'expansion minière dans la ville de Moatize se déroule à partir d'un mouvement inégal et contradictoire, la territorialisation de Vale ne symbolisant que l'expansion et la reproduction des rapports de production capitalistes à grande échelle. Un tel processus se déroule rapidement, violemment et de manière turbulente, de telle sorte que les personnes directement impliquées n'ont pas eu les conditions nécessaires pour prédire leur avenir en raison des incertitudes générées par l'exploitation minière. Il en résulte une territorialisation précaire des individus, surtout lorsqu'ils sont réinstallés à Cateme. L'enclos des populations qui vivent à proximité de la concession de Vale, la violence, la banalisation de la condition humaine, la dégradation de l'environnement et l'émergence de maladies respiratoires, comme la tuberculose due à la pollution de l'air, font partie des impacts négatifs de l'expansion des exploitation minière à Moatize.

Mots-clés: Activités minière, Vale Moçambique, Moatize.

Data de recebimento: 13/10/2020

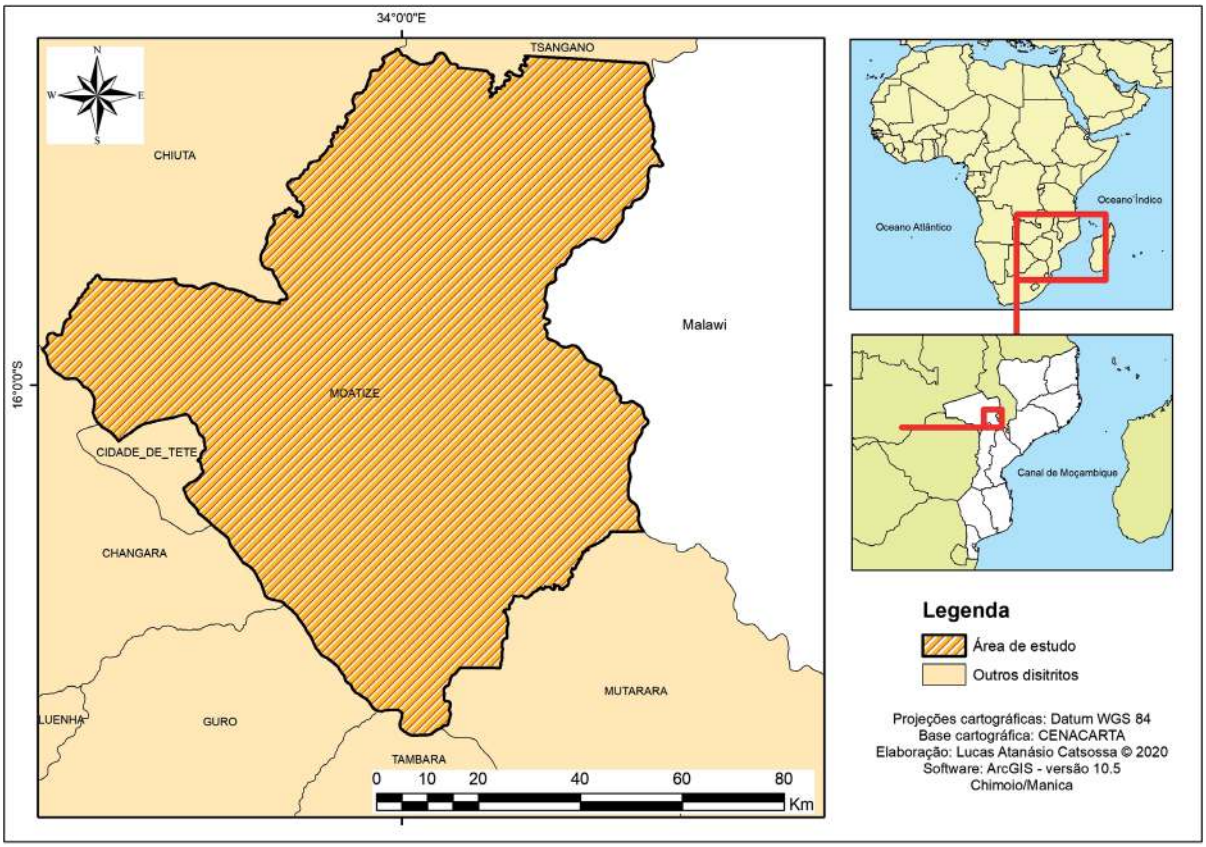
Data de aprovação: 20/12/2020

1 - INTRODUÇÃO

O distrito de Moatize, localizado na província central de Tete, está a passar por profundas transformações sócio-espaciais, em decorrência da expansão do capital extrativo sobre os territórios comunitários. O distrito de Moatize dista a 20 km da cidade de Tete, capital da província. É limitado, a Norte pelos distritos de Chiúta e Tsangano; a Este pela República do Malawi; a Sul pelos distritos Tambara, Guro e Doa; a Oeste pelo distrito de Changara e cidade de Tete.

A superfície total do distrito de Moatize é de 8. 462 (cf. MAE, 2014) e segundo o censo de 2017, tinha uma população total de 385. 585 habitantes. Por conta da presença dos megaprojetos de mineração, o distrito Moatize, sobretudo, a vila sede, nos últimos anos, conheceu um intenso êxodo rural, de tal forma que contribuiu para a emergência de ocupações desordenadas, uma situação que exige um Plano Diretor detalhado para avançar-se com o processo de ordenamento territorial. Por causa da presença dos megaprojetos de mineração, a vila de Moatize, conheceu um crescimento, não só populacional, mas também de algumas infraestruturas econômicas, sobretudo, bancos, hotéis, centros comerciais, etc.

Mapa 2. Localização geográfica do distrito de Moatize, Tete/Moçambique



Embora rico em recursos naturais, como, por exemplo, jazigos de carvão mineral e inúmeras jazidas de titanomagnetites vanadíferas (ferro, tiânio e vanâdio), dentre outros (cf. MAE, 2014), o distrito de Moatize apresenta elevados índices de desigualdades sociais e de pobreza, pelo menos é o que se pode extrair do Inquérito sobre o Orçamento Familiar – IOF 2014/15, publicado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE). A vila de Moatize, território atualmente tramado pela mineração, é onde as marcas das desigualdades sociais e de pobreza são cada vez mais notórias. Tal situação exige uma intervenção rápida da parte do Estado, no sentido de implementar uma política pública com vista a reduzir os níveis escandalosos de desigualdades sociais e de pobreza na vila de Moatize. Contudo, enquanto o Estado não se faz presente por meio de uma política pública, como forma de garantir a sua reprodução social, uma parte considerável dos sujeitos que habita a vila sede de Moatize, tem no comércio informal a base da sua fonte de renda.

A maior parte da população do distrito de Moatize tem a terra como seu meio de reprodução social, o que significa que em casos da sua expropriação em decorrência da expansão da mineração, facilmente cai no sob mundo da miséria. Agricultura de subsistência é a principal atividade de sobrevivência da maior das populações do distrito de Moatize, sendo que é praticada em pequenas explorações familiares. Além de servir para o consumo familiar, os camponeses transformam parte da sua produção em mercadoria, sobretudo, o excedente, sendo que é comercializada nos mercados locais, como forma de obter algum dinheiro, o qual é

usado para outras finalidades. Na vila sede de Moatize, local tramado pela mineração, algumas famílias camponesas produzem hortícolas nas margens dos rios. Além de servir para o consumo familiar, parte da produção de hortícolas é comercializada também nos mercados locais. Uma parte considerável das famílias residentes na vila sede de Moatize, usa diretamente a água dos rios para o consumo. Significa que há famílias que consomem água não tratada, uma situação que tem contribuído para a eclosão de doenças como, por exemplo, a cólera.

Outrossim, as famílias residentes na vila sede de Moatize desenvolvem outras atividades de geração de renda, como, por exemplo, o fabrico de carvão vegetal, o qual depois é comercializado nos mercados; a produção de tijolos; a comercialização de lenha; a pecuária; a pesca; a caça, etc. Pretende-se, pois, com este trabalho, contribuir para o debate em torno da produção capitalista do espaço a partir de Moatize, território tramado pela mineração. Igualmente, pretende-se traçar um quadro sobre o possível rumo deste território, vítima do capital monopoista que se apropriou privadamente de extensas áreas de terras, visando garantir a sua acumulação e reprodução ampliada em escala global. A elaboração deste artigo foi acompanhada pela observação direta dos fenômenos em análise, onde além da captação de fotografias, houve diálogo com os sujeitos diretamente implicados pela mineração, tanto com os reassentados de Cateme, como com os que ainda vivem na vila de Moatize, em que há o risco de serem despejados a qualquer momento em decorrência do alargamento das áreas.

2 - TETE: UM TERRITÓRIO EM TRANSFIGURAÇÃO NO CONTEXTO DA MINERAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

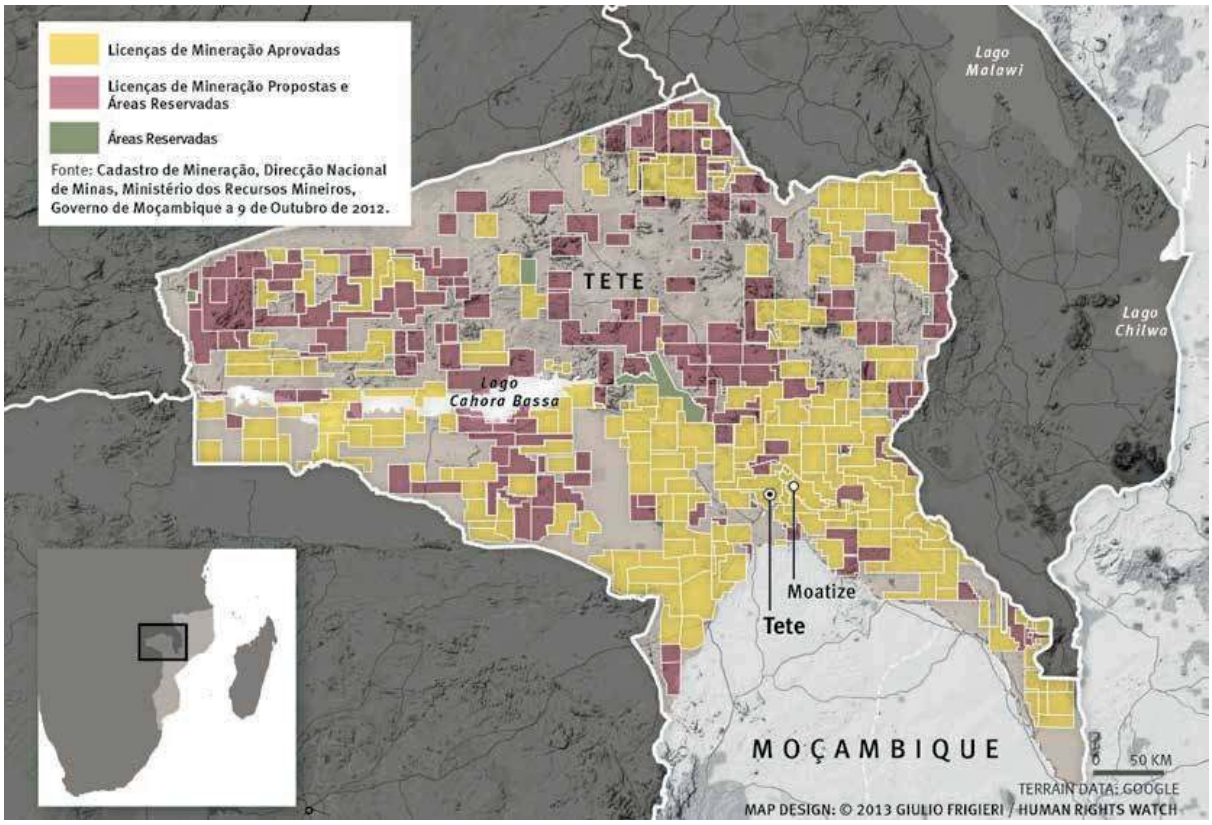
A província de Tete, onde está localizado o distrito de Moatize, território atualmente **vítima do capital multinacional, se insere no atual quadro da "maldição da abundância" dos recursos naturais em Moçambique. É verdade que o caso de Tete não é igual ao que acontece na província nortenha de Cabo Delgado,** território atualmente vítima do terrorismo, mas há elementos que vislumbram estar-se diante da "maldição" dos recursos naturais, e tal fato, já havia sido apontado por Santos (2012) em forma de alerta, mas foi ignorado e hostilizado pelo poder vigente no país. No seu sobsolo, a província central de Tete concentra grandes reservas (e/ou quantidades) de carvão mineral de interesse do mercado internacional, o que lhe valeu a designação de "El dourado" conforme escreveram Mosca e Selemane (2011).

Por ser um recurso natural importante e de maior valor de troca no mercado global, o carvão mineral de Tete passou a demandar interesses do capital financeiro para a sua exploração capitalista. A confirmação de que a província de Tete detinha grandes reservas de carvão mineral, levou a territorialização de muitas multinacionais, algumas bem conhecidas mundialmente, não apenas pela sua importância econômica por onde operam, mas também as contradições, as ambivalências, os paradoxos, os traumas, os dramas, os dilemas dentre outras tragédias socioambientais que as mesmas geram.

São os casos da mineradora brasileira Vale Moçambique (ex-Vale do Rio Doce), da mineradora chinesa ICVL, cuja territorialização se deu pela compra dos ativos da extinta

mineradora australiana, Rio Tinto, da mineradora indiana Jindal África, dentre outras. Foi desta forma que a província de Tete se inseriu nas dinâmicas globais de acumulação ampliada do capital, ao ser transformado num território apenas de extração desta matéria-prima. Em pouco tempo, viu-se a emergência do que Santos (2013, p. 45) chama de "compartimentação e fragmentação do espaço geográfico" dentro da província de Tete, sendo que mais tarde, passaram a ser apropriados privadamente pelo capital monopolista para garantir a sua acumulação ampliada em escala global. Esses fragmentos e compartimentos do espaço foram surgindo na medida em que o Estado foi atribuindo as licenças de concessão mineira às multinacionais que precisavam explorar o carvão mineral (e não só) na província de Tete, conforme mostra a figura 1.

Figura 1. Licenças de mineração na província de Tete/Moçambique



Fonte: HRW (2013)

O interesse pelo consumo do carvão mineral, sobretudo, nos países asiáticos, como, por exemplo, a China, a Índia e o Japão, é o que demandou a territorialização das multinacionais na província de Tete. Na verdade, esses compartimentos e fragmentos do espaço geográfico que surgiram em Tete, conforme mostra a figura 1, podem ser vistos também como "territórios do território" cunhados por Fernandes (2008), e no caso de Tete, os mesmos passaram a serem controlados privadamente pelas multinacionais interessadas em explorar o

carvão mineral. Partindo do pressuposto de que são as relações sociais que produzem os "territórios do território" no seu movimento (cf. FERNANDES 2008), estar-se-ia diante de um processo desigual e contraditório de produção do espaço em Tete, o qual visa essencialmente, garantir acumulação ampliada do capital em escala global.

Já que tratava-se da "chegada do dinheiro da globalização" (SANTOS, 2011, p. 16), a seguir a isto, verificou-se uma nova (des)ordem sobre os territórios tramados pela mineração em Tete. O conteúdo dos territórios vítimas da mineração em Tete, começam a mudar consideravelmente na sua morfologia espacial, pois, passaram a ser integrados à lógica do modo capitalista de produção. É o dinheiro da globalização se reorganizando e se reestruturando, querendo garantir a sua acumulação e reprodução ampliada. De realçar que os compartimentos e fragmentos que surgiram no espaço geográfico tetense, foram sendo realizados por cima de outros usos, neste caso, comunitários, gerando novos territórios, os quais passaram a ser geridos pelos dinheiros globalizados.

Significa que no processo de atribuição das licenças de mineração às multinacionais, ocorreu a sobreposição de interesses, de um lado, dos "de fora" (capital multinacional), e do outro, dos "do lugar" (povos nativos). Sendo interesses opostos, significa que houve durante o processo, tensões de territorialidades, pois, tratava-se da expansão das relações capitalistas de produção sobre os territórios comunitários, por onde milhares de famílias camponesas têm a base para a sua reprodução social. Em muitos lugares onde as terras foram concessionadas para a exploração do carvão mineral, viu-se a seguir, a eclosão de conflitos sociais caracterizados por disputas territoriais. É este paradoxo que se verificou na província de Tete, após confirmar-se a existência de grandes quantidades de carvão mineral.

A entrada destas multinacionais na província de Tete gerou muita euforia e expectativa, não só entre os tetenses, mas aqueles que viviam noutros pontos do país. E porque tratava-se do novo "El dourado", viu-se em pouco tempo, uma intensa migração de pessoas em busca de oportunidade de emprego em Tete, com e sem formação. Chegado no novo "El dourado" (da mineração), as pessoas começaram a se frustrar, pois, o emprego não era para todos. A mão-de-obra local, infelizmente, foi marginalizada sob alegação de que não era tecnicamente qualificada. Mesmo aquelas pessoas que tinham alguma formação acadêmica, também tiveram dificuldade para se inserirem na economia do carvão mineral, pois, as empresas mineiras não absorviam a todos. Na verdade, havia uma seleção, entrava quem tinha alguma formação e capacitação especializada (cf. MOSCA & SELEMANE, 2011, 2012).

Este processo levou ao que podemos chamar de "colonização da mão-de-obra", na medida em que a maior parte dela era estrangeira, sobretudo, proveniente dos países de origem das multinacionais. A maior parte das pessoas caiu numa desilusão total. Nem todas as pessoas que migravam para a cidade de Tete e vila de Moatize, tinham onde dormir. Sem dinheiro para comer e pagar aluguel de casa, algumas pessoas foram sendo forçadas a procurarem meios para garantir a sua reprodução social. Sem emprego nas mineradoras, sobretudo, na Vale porque não era para todos, uma parte considerável das pessoas que migrou para Tete, passou a envolver-se no comércio informal, fazendo pequenos negócios (venda de crédito)

dentre outras atividades, como forma de conseguir algum dinheiro.

A partir de então, os espaços públicos foram sendo apropriados e ocupados por vendedores informais para a realização dos seus negócios na sua luta diária em busca de meios para a sobrevivência. Significa que poucas pessoas se integram a nova economia gerada pela mineração na província de Tete, e grande parte dela, foi simplesmente excluída, uma situação que aumentou ainda mais a violência, sobretudo, simbólica. Por se tratar de um desenvolvimento capitalista que segue o movimento desigual e contraditório (cf. OLIVEIRA, 1991), era de se esperar que a economia gerada pela mineração em Tete, não integrasse todas as classes sociais durante o processo. O aumento dos níveis de desigualdades sociais e de pobreza; surgimento de ocupações irregulares; especulação imobiliária; emergência de crimes violentos; venda de órgãos humanos; sequestro de crianças; roubo; prostituição, degradação ambiental, poluição do ar e sonora, estão entre as contradições da presença dos megaprojetos de mineração em Tete.

3 - MOATIZE: DO TERRITÓRIO COMUNITÁRIO AO TERRITÓRIO DE ACUMULAÇÃO E REPRODUÇÃO AMPLIADA DO CAPITAL EM ESCALA GLOBAL

Antes de analisar de forma aprofundada o processo de apropriação e monopolização dos territórios comunitários pela mineradora Vale Moçambique no distrito de Moatize, é importante fazer um mapeamento das empresas mineiras que disputam o sobsolo para melhor compreender-se o cenário que caracteriza este lugar, hoje vítima da mineração. Só assim é que será possível compreender de que forma a mineração está a modificar os territórios comunitários no distrito de Moatize, ao serem integrados na agenda global de acumulação e reprodução ampliada do capital. Embora algumas companhias estejam ainda em processo de pesquisa e prospecção, outras já avançaram com a exploração do carvão mineral no distrito de Moatize, conforme ilustra o quadro 1.

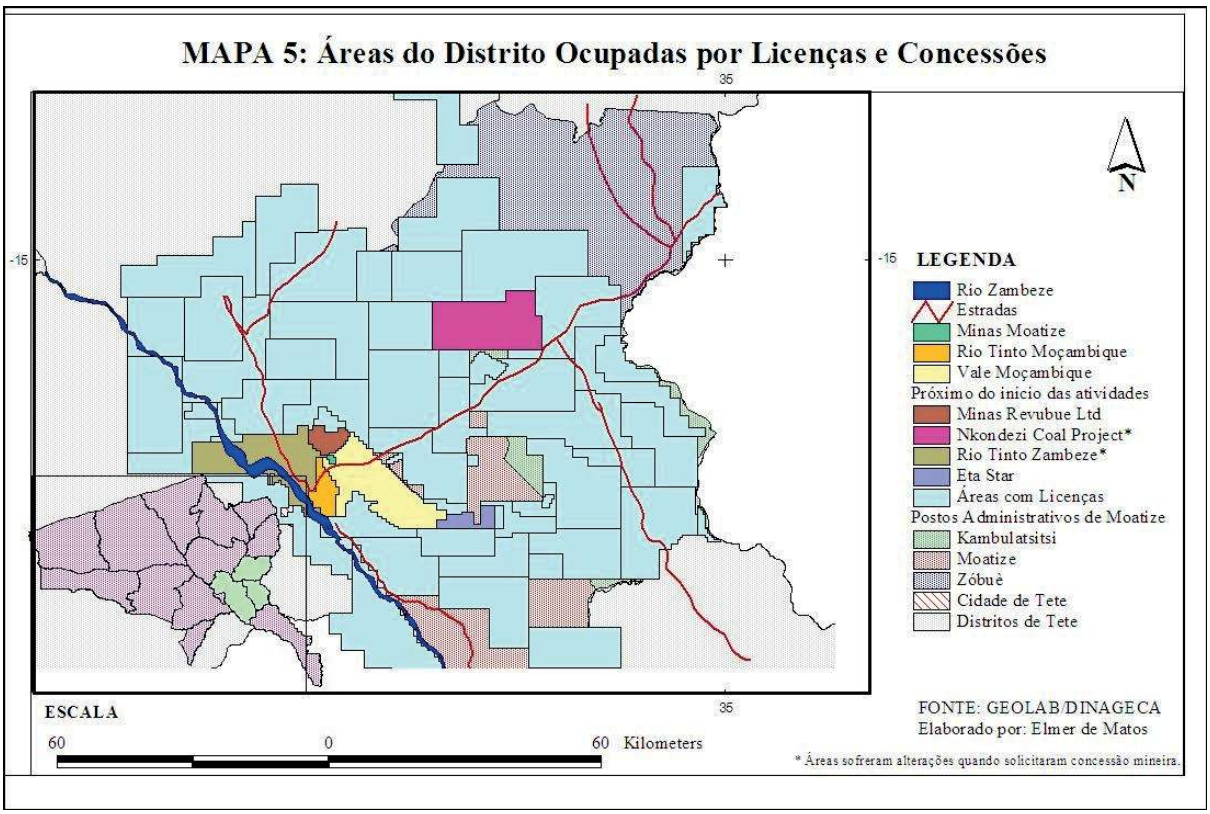
Quadro 1. Algumas empresas mineiras presentes no distrito de Moatie/Tete.

Nome da Empresa	Recurso	Distrito	Área (ha)	Origem do capital	Mercado
A operar					
Vale Moçambique	Carvão	Moatize	23.780	Brasil	China e índia
ICVL	Carvão	Moatize	4.560	China	China e Índia
Minas de Moatize	Carvão	Moatize	260	**África do Sul**	Malawi, Zâmbia, Congo e Zimbabwe
Por operar					
Nkondedzi Coal Projec	Carvão	Moatize	24.900	Inglaterra	s/d
Rio Tinto Zambeze	Carvão	Moatize	9.715,28	Austrália	s/d
Minas Rovubué	Carvão	Moatize	3.964,55	Japão	Japão
Eta Star	Carvão	Moatize	4.000	**Índia**	**Índia**
Coal Indian African	Carvão	Moatize	10.880	**Índia**	**Índia**

Fonte: Matos (2016). **Org**: O autor

No quadro 1, é possível ver que a maior parte das empresas mineiras que operam no distrito de Moatize, ocupam extensas áreas de terras, onde simplesmente são transformadas em campos de exploração do carvão mineral. Como se pode ver, **são grandes áreas, sendo que em** algumas delas, havia outros usos do território. Parte das áreas, atualmente, nas mãos dessas empresas, pertenciam as fam**ílias camponesas** e nelas realizavam as suas atividades produtivas, como também a instalação das suas residências. Na figura 2 é apresentada a distribuição das licenças e concess**ões** de exploração no distrito de Moatize.

Figura 2. Licenças e concessões no distrito de Moatize, Tete/Moçambique



Fonte: Matos (2016)

Nota-se também, a fragmentação e a compartimentação do espaço geográfico que, inclusive, é apropriado e monopolizado pelas empresas mineradoras. Após serem apropriados e monopolizados, a seguir, esses pedaços do território são transformados em campos de exploração do carvão mineral. A partir de então, do território comunitário que na leitura miltoniana seria "espaço habitado" (cf. SANTOS, 2008), Moatize passou a ser a base para acumulação e reprodução ampliada do capital em escala global. Desde então, Moatize enquanto espaço habitado, passou a sofrer metamorfoses na sua morfologia espacial, tramado pela expansão do capital, em que se apropriava a cada pedaço de terra, visando extrair o que está por baixo.

Uma parte das populações nativas, infelizmente, teve um destino com sabor amargo, pois, foi expropriada e expulsa das suas terras e, consequentemente, realocada em outros lugares, mediante uma indenização ilusória. Outra parte das populações nativas, ainda espera para o seu dia chegar, pois, as licenças ainda estão a ser distribuídas pelo Estado às multinacionais que procuram extrair carvão mineral no distrito de Moatize, às vezes, sem nenhuma transparência. A maior parte das licenças e concessões entregues as empresas mineiras, foram sendo feitas por cima dos territórios comunitários, às vezes, sem a autodeterminação dos povos nativos. Além de implantar as suas palhotinhas, as famílias camponesas abriam igualmente, as suas machambas para a produção dos seus alimentos.

Em Moçambique, a machamba é a unidade de produção camponesa e a via pela qual o campesinato se territorializa no campo. Significa que, quando são expropriados e expulsos das suas terras, na contramão, os camponeses ocupam propriedades das multinacionais, abrindo as suas machambas como forma de resistência contra a sua destruição, territorializando o seu "modo de vida", inclusive (cf. CATSOSSA, 2020). Essas áreas onde foram ocupadas por licenças e concessões mineiras, as famílias camponesas usavam-nas como pastos, cortavam lenha para uso doméstico e estacas para a construção de casas; extraiam plantas medicinais, usadas tradicionalmente para curar certas patologias ao nível comunitário.

Por sua vez, dentro dessas áreas ora tomadas pelas empresas mineiras, havia espaços sagrados, importantes para a sacralização com os seus antepassados. Significa que estas áreas tinham uma importância simbólica muito maior, pois, ligavam as famílias que aí habitavam aos seus antepassados. Também tinha cemitérios, onde jaziam os membros da comunidade. Estes aspectos tão pouco foram (e são) respeitos pelas multinacionais que disputam o sobsolo para extrair o carvão mineral. Esse cenário apenas confirma que Moatize, está inserido nas dinâmicas do desenvolvimento capitalista que segue um movimento desigual e contraditório, que o capital para garantir a sua acumulação ampliada em escala global, precisa expropriar e expulsar os povos nativos das suas terras, violentando-os, inclusive. Mas, vale ressalvar que não se trata de uma simples violência.

Por tratar-se do que Harvey (2004) chama de acumulação por espoliação, tal violência por onde ocorre, é estrutural, pois, além de observar-se a expropriação e expulsão das famílias camponesas das suas terras, a mercantilização e commodititização da natureza, emergem também fenômenos como a banalização da condição humana, destruição das relações sociais preexistentes, conflitos sociais caracterizados por disputas territoriais dentre outras tragédias socioambientais. Um dos casos mais emblemáticos de uma multinacional que gerou (e continua gerando) contradições durante o processo de territorialização no distrito de Moatize, é a mineradora brasileira Vale Moçambique, aqui escolhida como objeto de análise.

A presença da Vale em Moçambique data desde 2004, altura que ganhou um concurso internacional para a exploração do carvão mineral nas minas de Moatize. O concurso internacional o qual a Vale venceu para a exploração do carvão mineral no distrito de Moatize, gerou polêmico, pois, foi denunciado de ter sido uma fraude, caracterizado pela falta de transparência e secretismo, inclusive. Após ganhar o concurso internacional, o qual permitia a Vale ocupar uma área de aproximadamente 23.780 hectares no distrito de Moatize, a seguir a isso, avançou com a contratação de empresas de consultorias para a elaboração do Estudo

de Impacto Ambiental, visando aferir os potenciais impactos socioambientais que poderiam advir da sua atividade naquele lugar.

Esse estudo encomendado pela Vale foi também alvo críticas por parte das organizações da sociedade civil de defesa das comunidades rurais e do meio ambiente, e destacavam que foi manipulado com vista a beneficiar a empresa. As recorrentes denúncias dos movimentos ambientalistas contra a Vale cresceram em Moçambique, de tal maneira que colocavam em cheque o seu suposto "bom nome" na geopolítica internacional. Os denunciantes passaram a ser perseguidos, intimidados e barrados de participarem em eventos internacionais sobre o meio ambiente. É o caso da Justiça Ambiental (JA!), que viu um dos seus militantes proibidos de entrar no Brasil para participar da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Rio + 20, realizado em 2012, no Rio de Janeiro. Após ser impedido de entrar no Brasil, o militante da Justiça Ambiental (JA!), foi imediatamente extraditado para Moçambique (cf. AGUIAR & PACHECO, 2016).

O militante da Justiça Ambiental (JA!), ao ser impedido de entrar no Brasil, tornava evidente que uma das pautas desta organização no Rio+20 era a Vale, por causa da tragédia socioambiental em curso no distrito de Moatize. O caso do impedimento do militante da Justiça Ambiental para a sua entrada no Brasil, onde possivelmente denunciaria as truculências e outras tragédias da Vale, é prova inequívoca de que o capital faz de tudo para retirar da frente os obstáculos que colocam em risco a sua reprodução ampliada em escala global. No caso da Vale, não se pode descartar a hipótese de ocorrido, por exemplo, práticas de corrupção e falhas durante o processo da sua implantação no distrito de Moatize, que terão beneficiado a empresa, e possivelmente, alguma elite política nacional, sobretudo, o grupo social que esteve em frente da negociação.

O próprio governo assumiu abertamente que no caso da Vale, ocorreram falhas, destacando que o país no momento que esta empesa entrou no país, não tinha quase nenhuma experiência na matéria de exploração do carvão mineral na dimensão que se propunha. As falhas parecem estar a repetir-se, pois, os estudos que a Vale tem encomendado às empresas de consultorias, visando expandir a sua área de mineração, continuam a ter zonas de penumbras. Tais zonas de penumbras apenas criam espaço para beneficiar a Vale e não necessariamente garantir que os riscos socioambientais sejam minimizados durante processo de exploração do carvão mineral e isso, foi notório no último estudo encomendado pela Vale e apresentado ao público pela Consultec, empresa de consultoria que realizou o Estudo de Impacto Ambiental no distrito de Moatize.

O interesse da Vale em expandir as suas atividades para outras áreas foi manifestado, em maio de 2019, durante uma suposta audiência pública realizada na vila de Moatize, no Hotel Moatize. É uma suposta audiência pública porque quem estava presente eram pessoas na sua maioria de fora da Comunidade de N´tchenga, por onde a Vale pretende expandir as suas atividades. As pessoas que estavam presentes na sala eram na sua maioria trabalhadores e representantes da Vale, funcionários do Estado afetos no governo distrital de Moatize, representantes da empresa de consultoria que fez o Estudo de Impacto Ambiental da Vale, alguns membros das organizações da sociedade civil ao nível local, alguns pesquisadores e docentes universitários, um membro da comunidade previamente instruído, mas que acabou

denunciando a farsa que estava a ser tramada naquele momento. Depois da apresentação do Estudo de Impacto Ambiental pela Consultec, seguiu-se a intervenção do representante da mineradora Vale, destacando a importância da expansão das suas atividades para a Comunidade de N´tchenga [vide a foto 1].

Foto 1. Representante da Consultec (à esquerda) e da Vale (à direita) discursando durante a "audiência pública" realizada em 2019 na vila de Moatize



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Tal pretensão foi abertamente contestada, não apenas pelo representante da Comunidade de N´tchenga que havia sido convidado pela Vale, mas também pelas organizações da sociedade civil locais e pesquisadores presentes. As organizações da sociedade civil e os pesquisadores questionaram o fato da Vale pretender expandir o seu raio de exploração do carvão mineral, sem antes resolver os problemas socioambientais graves que continuam a impactar negativamente a vida das populações que vivem nas proximidades da sua área de concessão mineira.

O processo de territorialização da Vale no distrito de Moatize, não foi pacífico. A territorialização da Vale por fortes e violentos conflitos sociais, caracterizados por disputas territoriais. A territorialização, é antes de mais, um processo de expansão das relações sociais sobre um determinado espaço geográfico. Por serem relações sociais diferentes e com interesses distintos no que tange ao uso do território, inevitavelmente, ocorrem tensões de territorialidades, sobretudo, quando as duas colidem. O capital, enquanto uma relação social procura dominar, controlar e monopolizar privadamente o território comunitário e com ele, os outros recursos naturais, na contramão, os camponeses nativos lutam e resistem para não serem desterritorializadas, espoliados, expropriadas e expulsas das suas terras. Nessa luta e resistência dos camponeses em protestar contra a sua destruição pelo capital monopolista, procuram também dominar e controlar os territórios em sua posse. Foi exatamente isso que aconteceu no distrito de Moatize, temendo perder as suas terras, centenas de famílias camponesas começaram a ocupar a área pretendida pela Vale, numa clara demonstração de forças (poder).

Significa que a negociação era o único meio para amainar-se as tensões de territorialidades entre a Vale e as famílias camponesas que protestavam a sua retirada dos seus territórios na vila de Moatize. Tendo em conta que, o estava por baixo dos territórios comunitários era de

extrema importância para a Vale, dado o seu alto valor de troca no mercado internacional, uma vez que o Estado vê na exploração dos recursos naturais, um meio para obtenção divisas, seguiu as negociações junto das famílias diretamente afetadas.

Sendo a terra propriedade do Estado em Moçambique, em que ele é quem determina o uso e aproveitamento da terra, nada mais resta se não chancelar a expropriação e expulsão dos povos nativos das suas terras, e consequentemente, a sua retirada compulsiva para outros lugares com vista a dar espaço a exploração dos recursos naturais, no caso da Vale, o carvão mineral. O processo de expropriação e a posterior retirada compulsiva das famílias diretamente afetadas das suas terras, segundo a Lei de Terras 19/97 de 1 de outubro, deve obrigatoriamente, ser antecedido por consultas comunitárias.

As consultas comunitárias são espaços de diálogo, onde a empresa apresenta as suas propostas e benefícios das suas atividades para as famílias diretamente afetadas com as suas atividades. A consulta comunitária é o único espaço onde as famílias camponesas diretamente afetadas por um determinado projeto/programa de "desenvolvimento" ou atividade produtiva, têm o poder de decidir sobre o seu futuro, negociando abertamente com as empresas que precisam dos seus territórios para a sua exploração capitalista. É nas consultas comunitárias onde os territórios imateriais se confrontam e conflituam mutuamente, isto numa disputa acirrada pelo domínio e controle dos territórios materiais.

Os territórios imateriais são constituídos por ideologias, discursos, textos, argumentos, etc., (cf. FERNANDES, 2015; SAQUET, 2015), onde um determinado grupos sociais (empresas, governo, movimentos sociais, camponeses, partidos políticos etc.) procura convencer o outro que a sua proposta é melhor e deve ser aceite ou considerada. Em relação as consultas comunitárias, as famílias diretamente afetadas por um determinado projeto, apoiadas pelas organizações da sociedade civil que lutam pela justiça social e ambiental, apresentam também as suas propostas e necessidades junto das empresas, sobretudo, aquilo que gostariam de ver realizado antes ou em caso de serem realocadas em outros lugares. Mas, nem sempre as consultas comunitárias são realizadas para beneficiar as famílias camponesas diretamente afetadas, mas sim, grupos sociais com interesses no processo.

Tais grupos sociais articulam juntos das empresas no sentido de obterem benefícios, na maioria das vezes, em forma de dinheiro e empregos para eles e seus parentes. Significa que os interesses dos camponeses e das comunidades rurais são colocados de lado por aqueles que deveriam fazer de tudo para garantirem a transparência no processo. Em Moçambique, as consultas comunitárias têm significado apenas a degradação, banalização da condição humana e desterritorialização formal das famílias diretamente afetadas, pois, nem sempre as empresas cumprem com as suas promessas depois destas retirarem as famílias camponesas dos seus antigos lugares para os locais de reassentamentos.

O processo de retirada compulsiva das famílias camponesas diretamente afetadas por uma determinada atividade económica, no caso específico do projeto da Vale, a Constituição da República determina a necessidade da sua compensação pela perca das suas benfeitorias, entre elas, casas, machambas dentre outros elementos inerentes a sua reprodução social, como também a criação de condições para o ser reassentamento em outros lugares. Mas, contraditoriamente,

nem sempre as empresas garantem compensações justas e melhores condições de vida em áreas de reassentamento para as famílias diretamente afetadas pela mineração. Foi exatamente isso que aconteceu no processo de territorialização da Vale na vila de Moatize.

Ao se territorializar, a Vale de mãos dadas com o Estado, retirou as famílias diretamente afetadas pelas suas atividades para outros lugares, num processo considerado controverso e conflituoso, que beneficiou mais grupos sociais "de fora" das comunidades que de dentro. Até hoje, no seio das famílias diretamente afetadas pela Vale e que vivem nos reassentamentos, há um sentimento de que foram enganadas, pois, as suas terras geram milhões de dólares por ano para a empresa, enquanto elas vivem em situação de extrema pobreza nos reassentamentos, forçadas a se reinventar para garantirem a sua reprodução social, inclusive. Por baixo das machambas e das florestas das famílias camponesas ora retiradas para os lugares de reassentamentos, a Vale retira grandes quantidades de carvão mineral, os quais são vendidos no mercado internacional a preços altos.

Foto 2. Comboio da Vale carregando carvão mineral da vila de Moatize/Tete para o porto de Nacala/Nampula



Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Usando o Inquérito do Orçamento Familiar 2014/15, como base para avaliar se os megaprojetos de mineração, sobretudo, a presença da mineradora Vale no distrito de Moatize, é possível inferir que, embora inicialmente tenha havido um segundo a qual, a sua entrada visava promover o desenvolvimento, garantindo melhores condições de vida as populações diretamente afetadas, a realidade contrasta o discurso oficial. Os estudos recentes (cf. SELEMANE, 2016; FEIJÓ, 2016; CHIZENGA, 2016; MATOS, 2016; CUMBE & FILHO, 2017) apontam também que os megaprojetos, nos quais a Vale faz parte, não criaram condições necessárias para que os sujeitos diretamente implicados se beneficiassem da economia gerada pela mineração. Estes estudos apenas vieram reforçar as constatações inicialmente feitas por outros autores que estudaram os traumas resultantes da expansão da mineração em Moatize (cf. SELEMANE, 2010; MOSCA & SELEMANE, 2011, 2012; SANTOS, 2012; MATOS & MEDEIROS, 2012; HRW, 2013; CATSOSSA, 2014).

A territorialização da Vale no distrito de Moatize culminou com a expropriação e expulsão de centenas de famílias camponesas das suas terras para dar lugar a extração do carvão mineral e de geração de tantas outras tragédias socioambientais. Após serem expropriados e expulsos das suas terras, milhares de famílias, na sua maioria, camponesas foram realocadas em outros lugares para darem espaço a exploração do carvão mineral que estava por de baixo dos seus territórios. Esse processo foi violento e conflituoso, pois, as famílias visadas não queriam deixar os seus antigos territórios, dada a ligação afetuoso que mantinham com os mesmos. A seguir a retirada compulsava das famílias camponesas diretamente afetadas pelo seu projeto, a Vale implantou uma vedação no entorno da sua área de concessão mineira, conforme a foto 3.

A implantação desta vedação, não foi pacífica, pois, gerou muitos conflitos sociais, caracterizados por disputas territoriais. Nesta área, ora vedada pela Vale, as populações tinham as suas machambas onde produziam seus alimentos; pastavam o gado; extraíram lenha, estacas para a construção das suas casas e plantas medicinais; havia cemitério(s) onde jaziam os seus familiares; é lá onde havia os seus espaços sagrados, usados para a sacralização dos seus antepassados, etc. A colocação desta vedação, retirou o direito às populações nativas de circular e realizar suas atividades nestas áreas. Para o agravo, segundo os populares, a Vale retirou ossadas de pessoas que aí jaziam para o cemitério do Bairro 25 de Setembro sem, no entanto, realizar consultas comunitárias, o que se configuram, num desrespeito (profanação) a tradição local.

Foto 3. Vedação implantada pela Vale no entorno da sua área de concessão mineira na vila de Moatize, Tete/Moçambique.



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

A colocação da vedação pela Vale, gerou a fúria dos populares, sendo que mais tarde, revoltaram-se contra a empresa. Os populares exigiam que a Vale deixasse pelo menos uma entrada para terem acesso a área para a realização das suas atividades. E porque a Vale se recusava a atender as suas reivindicações, eis que se instalou o conflito, de um lado, a empresa, e do outro, os populares, disputando o território. Para dispersar os populares que estavam a invadir a área, a Polícia da República de Moçambique (PRM) foi solicitada a intervir, mas em defesa dos interesses da Vale. Numa tentativa de dispersar os grupos que protestavam a decisão da Vale, uma pessoa foi baleada e acabou por perder a vida momentos depois (cf. O PAÍS, 2019), uma situação que gerou ainda muita indignação no seio das populações nativas.

Aliás, tem sido assim, pois, nem sempre o Estado através dos seus agentes age em defesa dos interesses dos camponeses e das comunidades, mas sim, do capital multinacional e, se necessário, o uso da violência como forma de legitimar o seu poder contra populações indefesas (cf. MOSCA, 2015; CASTEL-BRANCO, 2017; CATSOSSA, 2020). A implantação desta vedação, segundo informações obtidas durante a pesquisa de campo, visava supostamente evitar a circulação de pessoas dentro da área de concessão mineira da Vele, dados os perigos aí existentes. De fato, a área mineira da Vale representa um risco para as populações que aí vivem devido a quantidade de buracos abertos durante a exploração do carvão mineral, pois, nem sempre são tapados, conforme mostra a foto 4.

Foto 4. Buracos abertos dentro da área de concessão da Vale na vila de Moatize, Tete/ Moçambique



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Alguns funcionários da Vale explicaram que além de evitar que as pessoas corram perigos dentro desta área, a implantação da vedação tinha em vista também combater os fenômenos de roubo dentro da empresa, como, por exemplo, combustíveis (gasolina e diesel). A diferença de outras multinacionais que se encontram a operar no distrito de Moatize, a área de concessão mineira da Vale está dentro do "perímetro urbano". Estando próxima da área habitacional, significa que as suas atividades têm efeito direto sobre a vida das populações que vivem nas proximidades.

A maior parte das casas das famílias que vivem nas proximidades da área de concessão mineira da Vale, está com rachas decorrentes do movimento causado pela mineração. Tratando-se de uma mineração, cujo método, é exploração a céu aberto e com o uso de explosivos (dinamites), as populações que vivem nas proximidades, toda a poeira levantada pela Vale durante o processo de extração do carvão mineral, vai para as suas residências, conforme a foto 5.

O cenário gerado pela Vale na vila de Moatize, é terrível e violento para os sujeitos diretamente implicados, pois, não lhes dá a esperança de perspectivarem o seu futuro, isto é, quanto tempo a mais têm para viver, dadas as incertezas geradas pela mineração. As populações são forças quase sempre a consumirem a poeira levantada pela Vale. Relatam haver casos de tuberculose em decorrência da poeira que é levantada pela Vale no decurso das suas atividades. De realçar que não são apenas as famílias que vivem nas proximidades da área de concessão mineira da Vale que são forçadas a consumirem poeira todos os dias, mas também,

aquelas que foram reassentadas no bairro 25 de setembro. Esta é outra contradição resultante da presença da Vale no distrito de Moatize.

Foto 5. Poeira levantada pela Vale durante as suas atividades na vila de Moatize, Tete/ Moçambique



Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Outro aspecto importante a referenciar, e se calhar, pouco conhecido em Moçambique, está relacionado com as barragens de rejeitos (represas) que estão dentro da área de mineração da Vale. Essas barragens, além de estarem localizadas em áreas de risco, as mesmas estão nas proximidades dos rios e áreas habitacionais. Não se sabe qual é o nível de segurança dessas barragens ao ponto de evitar-se uma tragédia socioambiental, por exemplo, tendo em conta os movimentos que a terra faz após a Vale detonar explosivos (dinamites) no processo de extração do carvão mineral.

A experiência de outros países onde opera a Vale, revela que as barragens de rejeitos (represas) acabaram por romper, um cenário que se configurou numa das maiores tragédias socioambientais do século XXI. São os casos dos incidentes de Mariana e Brumadinho no Brasil, causados pelo rompimento de barragens de rejeitos (represas). Tal cenário configurou-se num crime, não apenas contra a humanidade, mas também ambiental, pois, além de matar pessoas que viviam nos arredores e contaminar os rios, dezimou diversas espécies de animais. Contudo, essa situação trágica que aconteceu no Brasil, não pode ser ignorada, o que significa que há um risco do passado a repetir-se nos mesmos moldes, talvez de forma ampliada em Moçambique, caso não haja uma fiscalização contínua e rigorosa às barragens de rejeitos (represas) da Vale na vila de Moatize.

4 - TERRITORIALIZAÇÃO PRECÁRIA DOS SUJEITOS E A EMERGÊNCIA DE ESPAÇOS INCOMPLETOS EM CATEME

Antes de adentrar no debate sobre os reassentamentos decorrentes da territorialização da Vale na vila de Moatize, torna-se importante fazer menção a territorialização precária e os espaços incompletos. A territorialização precária vem sendo usada dentro da ciência geográfica como categoria de análise para se referir daqueles sujeitos que, quando expropriados pelo capital monopolista, acabam por se instalar em lugares sem quase nenhuma condição básica para a sua reprodução social. A territorialização precária ocorre quando "o sujeito ou grupo social possui escasso domínio sobre o espaço" (FABRINI & ROSS, 2014, p. 58) por onde instala o seu assentamento.

A territorialização precária dos sujeitos ora expropriados e expulsos das suas terras ocorre também quando os lugares que se territorializam não têm serviços básicos sociais e muito menos terras aptas para a prática da agricultura, sobretudo, a produção de alimentos para o seu sustento; ou ainda são os casos em que os lugares são impróprios para a instalação de um assentamento humano. Esse cenário é recorrente em Moçambique, sobretudo, onde o capital já se expandiu, seja a mineração, o agronegócio, a indústria do gás e petróleo; ou onde são criadas as áreas de conservação da biodiversidade (parques e reservas nacionais).

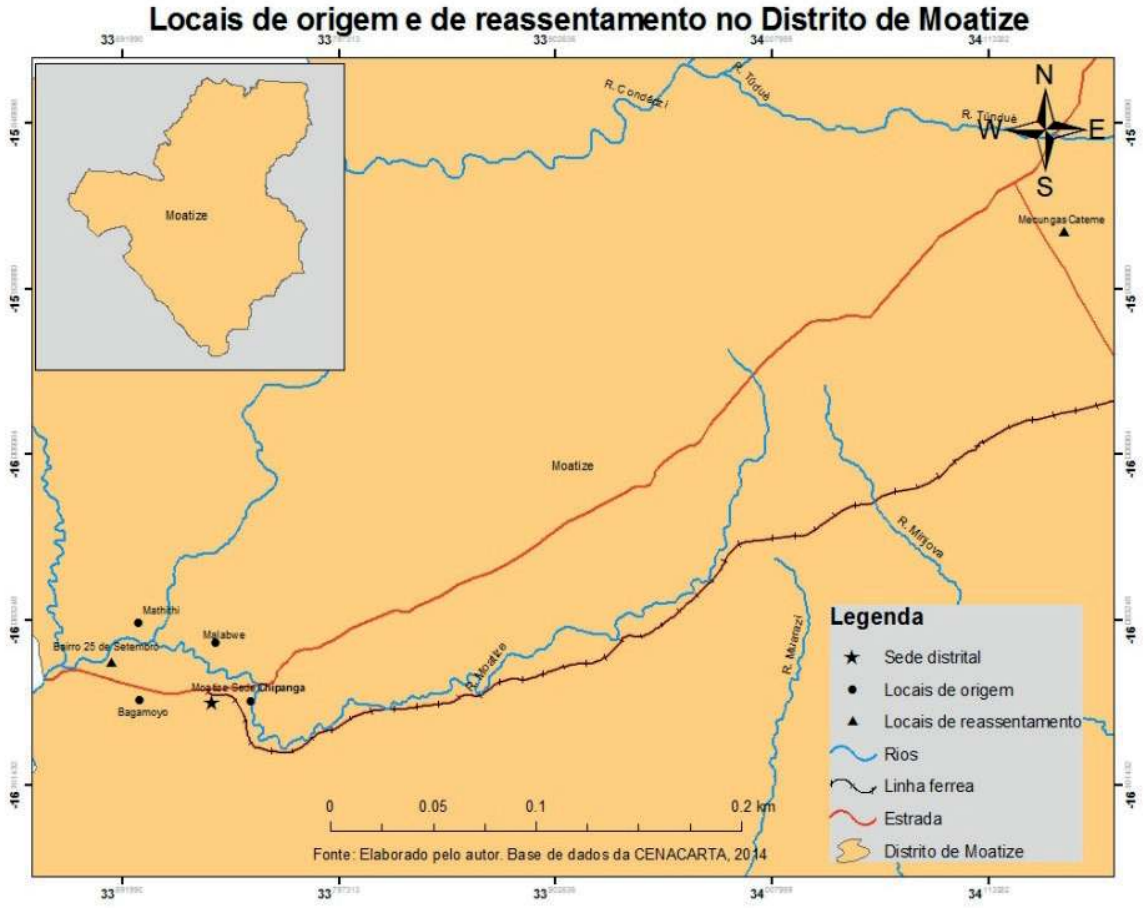
Em relação aos espaços incompletos, de referir que é uma categoria recente e, é usada também dentro da ciência geográfica e aparece no texto de Raimundo (2020), no qual a autora analisa os processos de deslocamentos compulsivos das populações em decorrência da guerra, das cheias e dos megaprojetos em Moçambique. Ao emprestar o termo "espaços incompletos" de Raimundo (2020) para o seu uso neste trabalho, pretende-se, pois, trazer a ribalta questões relacionadas com a violência simbólica que os sujeitos ora expropriados e expulsos das suas terras pela Vale vivem em áreas de reassentamentos até os dias atuais. Os espaços incompletos são tratados neste texto, como aqueles caracterizados pela falta de sentido de pertencimento dos sujeitos com os novos lugares, sobretudo, quando expropriados e expulsos das suas terras e, consequentemente, reassentados noutros para darem espaço uma determinada atividade produtiva.

A seguir a territorialização da Vale na vila de Moatize, viu-se a remoção e o deslocamento compulsivo dos antigos ocupantes das terras pada dar início a exploração do carvão mineral. Nestas terras, os antigos ocupantes abriam as suas machambas, por onde produziam alimentos de subsistência familiares. Para garantir acumulação ampliada do capital em escala global, a Vale dividiu as famílias diretamente afetadas, na sua maioria camponesas, em dois grupos com base no estatuto social, sendo o primeiro, rural e o segundo, urbano. Ao usar o estatuto social para dividir as famílias diretamente afetadas, a Vale partiu do pressuposto segundo o qual quem sempre viveu da agricultura, deveriam ir para onde daria continuidade com a sua atividade produtiva e de geração de renda; e aqueles que sempre tiveram uma vida urbana, deveriam ser dadas a oportunidade de continuar próximo dos espaços urbanos (cf. SELEMANE, 2010).

A seguir a isso, as famílias que viviam da agricultura foram removidas e encaminhadas para bem longe da vila de Moatize e da cidade de Tete, onde além de comercializar parte

dos seus produtos, percorriam para obter serviços sociais básicos, como, por exemplo, saúde, educação, etc., às vezes, sem precisar pagar transporte para a sua deslocação. Estas famílias foram enviadas para a Cateme que dista a aproximadamente 37 km da vila de Moatize e 57 km da cidade de Tete. As famílias que levavam supostamente uma vida urbana permaneceram na vila de Moatize, mas foram reassentadas no novo espaço social, neste caso, o bairro 25 de setembro conforme ilustra o mapa 3.

Mapa 3. Locais de origem e de reassentamento no distrito de Moatize/Tete



Fonte: Catsossa (2014).

Chegadas no novo espaço social, neste caso, no reassentamento de Cateme, as famílias ora expropriadas e expulsas das suas terras, foram entregues novas casas pela Vale, como compensação daquelas que foram destruídas no âmbito da expansão das atividades na vila de Moatize. Todas as casas eram iguais e foram feitas de material convencional (tijolos, cimento e chapas de zinco), conforme ilustra a foto 6.

Foto 6. Infra-estrutura construída pela Vale em Cateme, Moatize



Fonte: Pesquisa de campo (2018)

Tais casas, geraram polêmicas, pois, antes das famílias ocuparem, já estavam com rachas (fissuras) e algumas delas, tinham problemas de infiltração quando chovesse, por exemplo, dentre outros aspectos. Tal situação gerou contestações populares, pois, algumas famílias recusaram-se em entrar nas casas. Algumas das infra-estruturas construídas pela Vale em Cateme estão em queda livre, precisando de alguma reforma, mas as famílias reassentadas não têm estas condições por conta da vida miserável que levam, pois, o material de construção está carro nos mercados. Em Cateme, a maior parte das casas construídas pela Vale estão em estado avançado de degradação, e tal cenário, coloca centenas de famílias que aí reside em situação de risco, pois, a qualquer momento, podem desabar por cima delas e das crianças que aí brincam e dormem.

As famílias ora expropriadas e expulsas das suas terras pela Vale, ao chegarem em Cateme, seu novo espaço social (habitacional), encontraram uma nova realidade que passou a ser um desafio ao mesmo tempo. O novo espaço social onde passaram a habitar a partir daquele momento, era diferente do anterior, sobretudo, em termos organizacionais. Era um espaço ordenado e dividido em pequenos quintais, onde era quase impossível construir uma outra palhotinha para acomodar outros membros do agregado familiar, sobretudo, no caso de famílias numerosas. Todas as relações de vizinhanças foram destruídas após serem

reassentadas em Cateme, e tal cenário contrastava com os seus antigos espaços sociais.

Sendo uma realidade diferente da anterior, estas famílias eram obrigadas a procuram mecanismos em vista a sua ambientação com o novo espaço social, o que não foi fácil. Os antigos espaços sociais permaneciam no imaginário destas famílias, uma situação que forçou algumas pessoas a abandonarem o reassentamento de Cateme, regressando para a vila de Maotize e alguns bairros da cidade de Tete. As pessoas tinham uma relação de pertencimento com os seus antigos espaços sociais, algo que não foi respeitado pela Vale, daí que quando foram reassentados, estas passaram a sentir-se como estranhas em Cateme, mesmo diante de uma casa "melhorada". Isso mostra que a casa oferecida pela Vale, em si, não era tão importante quando comparada com as relações sociais que estas famílias haviam construído em seus antigos espaços sociais.

As famílias reassentadas em Cateme, sobretudo, as que saíram do bairro Chipanga, Malabwe, viviam nas proximidades do rio Moatize. Quando estas famílias estavam nos seus locais de origem, usavam as zonas mais baixas do rio para produzirem culturas de subsistências diversas, as quais usavam para o consumo dentro do agregado familiar. Parte da produção era transformada em mercadoria e depois vendida nos mercados locais. É esta produção é que chegava a mesa de muitas famílias, sobretudo, aquelas que dependiam da compra de produtos alimentares para o consumo interno. Ao sair dos seus locais de origens, estas famílias, perderam quase tudo, pois, além de terras que estavam nas margens dos rios, outras fontes de renda foram destruídas com o avanço da mineração.

É verdade que as famílias foram compensadas com novas terras para darem continuidade com as suas atividades produtivas em Cateme, mas não eram aptas para a produção de alimentos, sendo na sua maior parte, pedregosas (cf. SELEMANE, 2010; MOSCA & SELEMANE, 2011, 2012; HRW, 2013; CATSOSSA, 2014). Tal cenário contribuiu para a eclosão da insegurança alimentar (bolsas de fome) no seio das famílias reassentadas pela Vale em Cateme. A miséria, é outro fenômeno que se reproduziu de forma ampliada em Cateme (cf. MOSCA, 2011, 2012; SELEMANE, 2016; FEIJÓ, 2016), uma situação que forçou as famílias a viverem de "comida pelo trabalho" (cf. HRW, 2013; CATSOSSA, 2014). As famílias passaram a optar pelo assalariamento em alguns projetos implementados pela Vele em coordenação com o governo, e no fim de cada jornada de trabalho, as mesmas recebiam uma cesta básica, e esta situação foi denunciada por vários estudos (cf. HRW, 2013; CATSOSSA, 2014).

Quando as famílias estavam nos seus antigos espaços sociais, a "comida pelo trabalho" não era sua prática comum, pois, desenvolviam outras atividades de geração de renda, como, por exemplo, a produção de tijolos, a venha de lenha, estacas dentre outros produtos, visando garantir a sua reprodução social. Mas, porque em Cateme ninguém pode comprar tais produtos, primeiro porque a distância com o mercado consumidor é maior, e segundo, porque localmente não pessoas que têm condições, sendo que a maioria vive na penúria; os reassentados de Cateme são forçados a optar pelo assalariamento, que na maioria das vezes, tem sido uma relação social baseada na exploração do homem pelo homem.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise feira, é possível afirmar que a província de Tete, está inserida nas dinâmicas do desenvolvimento capitalista, caracterizada pela corrida do capital monopolista para a conquista, domínio e controle de territórios, visando garantir a sua acumulação ampliada em escala global. No caso de Moatize, constata-se que, a expansão do capital, está a dar-se na base de um movimento desigual e contraditória. A expansão da mineração no distrito de Moatize, contraditoriamente, tem expropriado e expulsado centenas de famílias camponesas, forçando-as a migrarem para outros lugares distantes dos "de origem", onde igualmente, se territorializam de forma precária.

A territorialização da mineradora brasileira Vale Moçambique no distrito de Moatize, embora tenha trazido muita euforia para os tetenses, a sua presença transformou-se em pesadelo para milhares de famílias no distrito de Moatize. Além de ter expropriado e expulso milhares de famílias camponesas das suas terras, reassentando-as em outros lugares, às vezes, sem condições básicas de sobrevivência, contraditoriamente, verificou-se também a reprodução da miséria. Embora as autoridades governamentais afirmem que a presença da Vale trouxe desenvolvimento em Tete, sobretudo, na vila de Moatize, as evidências contradizem tais alegações. O caso de Tete, sobretudo, da vila de Moatize, precisa de uma intervenção rápida da parte do Estado, no sentido de criar condições para que as pessoas tenham pelo menos uma vida digna, pois, verifica-se a degradação e banalização da condição humana em várias vertentes.

Em Cateme, por exemplo, a situação é tão dramática, pois, além das terras não serem propícias para a prática da agricultura, as fontes de geração de tenda são reduzidas, dada a distância deste lugar com a vila de Moatize e cidade de Tete, onde as populações vendiam os seus produtos, sobretudo, não agrícolas. O acesso a água continua sendo um problema para as famílias reassentadas, pois, alguns furos abertos pela Vale pararam de funcionar já faz muito tempo. A situação torna-se ainda mais crítica porque os rios estão distantes do reassentamento de Cateme. O processo de territorialização da mineradora Vale Moçambique é até os dias atuais, alvo de pesquisas para a sua compreensão crítica, pois, deu-se de forma violenta e turbulenta, na medida em que os sujeitos diretamente implicados não tiveram tempo suficiente para prever o seu próprio futuro, dadas as incertezas geradas pela mineração.

Pelo fato de Moçambique ter uma política ambiental muito frágil em termos de proteção do meio ambiente; de gestão territorial e das populações que vivem em áreas de ocorrência dos recursos naturais, a Vale (e outras corporações capitalistas) tem se aproveitado dessas brechas para tramar os territórios, banalizando e degradando a condição humana, inclusive. A pilhagem territorial, caracterizada pela destruição massiva da natureza e degradação ambiental, coloca a vila de Moatize cada vez mais vulnerável aos efeitos das mudanças climáticas.

A poluição do ar que acontece quase todos os dias na vila de Moatize, em decorrência da mineração, coloca em risco a saúde das pessoas que aí vivem. Significa que caso não haja uma política para conter a situação que já é grave na vila de Moatize sob ponto de vista de saúde pública, corre-se o risco de se chegar ao extremo, pois, já há relatos de eclosão de

doenças respiratórias, sobretudo, a Tuberculose. As incertezas ainda continuam, pois, milhares de famílias que vivem na vila de Moatize ainda estão em situação de risco, uma vez que a Vale pretende expandir o seu raio de exploração do carvão mineral para outras áreas, no caso concreto da comunidade de N'tchenga, visando garantir acumulação ampliada do capital em escala global a custa do sofrimento alheio e da degradação ambiental.

6 - REFERÊNCIAS

AGUIAR, Diana & PACHECO, Maria Emília (Orgs). **A cooperação Sul-Sul dos povos do Brasil e de Moçambique.** FASE/Brasil, Rio de Janeiro, 2016.

CASTEL-BRANCO, Carlos Nuno. Lógica histórica de acumulação primitiva de capital em Moçambique. In: BRITO, Luís de et al. (Orgs). **Desafios para Moçambique**. 2017. Editor: IESE, p. 257-302, Maputo, 2017.

CUMBE, Inês Selça dos Santos & FILHO, Mário Valério. **A produção do território em áreas de mineração: estudo de caso em Moatize-Moçambique**. In: XVII ENANPUR, São Paulo, 2017.

CATSOSSA, Lucas Atanásio. **Os efeitos dos reassentamentos populacionais resultantes da mineração sobre as condições básicas de sobrevivência:** o caso de Cateme no distrito de Moatize/Tete. Monografia [Licenciatura em Geografia], UEM, Maputo, 2014.

_____. Disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio no Corredor de Nacala em Moçambique. **Tese** [Doutorado em Geografia], UFGD, Dourados-MS, 2020.

CHIZENGA, Anselmo Panse. Mineração e conflito ambiental: disputas em terno da implantação do megaprojeto da Vale na bacia cabonifera de Moatize/Moçambique. **Dissertação** [Mestrado em Sociologia], UFRGS, Porto Alegre, 2016.

HARVEY, David. **O novo imperialismo.** Tradução: Adail Sabral & Maria Stela Gonçalves. 2ª edição; Editora: Loyola, São Paulo, 2004.

FABRINI, João Edmilson; ROSS, Djoni. **Conflitos territoriais entre campesinato e agronegócio latifundiário**. 1ª edição; Editora Outras Expressões, São Paulo, 2014.

FEIJÓ, João. Investimentos, assimetrias e movimentos de protestos na província de Tete. In: **Observador Rural**, Documento de trabalho nº 44, OMR, Maputo, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, Eliane Tomiasi & FABRINI, João Edmilson (orgs). **Campesinato e territórios em disputas**. 1ª edição, Editora Expressão Popular, p. 273-301, São Paulo, 2008.

_____. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurélio & SPOSITO, Eliseu SAVEIRO (Orgs). **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. 2ª edição, Editora: Consequência, p. 195-214, RJ, 2015.

HUMAN RIGHTS WATCH. **O que é uma casa sem comida**? O Boom da Mineração de Carvão e o Reassentamento**.** EUA, 2013.

MAE. **Perfil do distrito de Moatize, província de Tete.** Maputo, 2014.

MATOS, Elmer Agostinho Carlos de. Desterritorialização e reterritorialização das comunidades atingidas pela exploração do carvçao mineral em Moatize-Moçambique. **Tese** [Doutorado em Geografia], UFRS, Porto Alegre, 2016.

_____ & MEDEIROS, Rosa Maria Viera. Exploração mineira em Moatize, no centro de Moçambique: que futuro para as comunidades locais. In: XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária – Territórios em duspita: os desafios da geografia agrária nas contradições do desenvolvimento brasileiro. Uberlândia-MG, 15 a 19 de Outubro de 2012.

MOSCA, João. Agricultura familiar em Moçambique: ideologias e políticas. In: MOSCA, João (Coord). **Setor familiar agrário e desenvolvimento em Moçambique**. Escolar Editora, p. 51-98, Maputo, 2015.

_____& SELEMANE, Tomás. **El Dourado Tete:** os mega-projetos de mineração. CIP, Maputo, 2011.

_____ & SELEMANE, Tomás. Mega-projetos no Meio Rural, Desenvolvimento Territorial e Pobreza: O caso de Tete. In: BRITO, Luís de et al. (Orgs). **Desafios para Moçambique**, IESE, Maputo, p. 232-255, Maputo, 2012.

O PAÍS. **Disputa de recursos naturais culmina com uma morte.** Disponível em http://opais.sapo.mz/index.php/sociedade/45-sociedade/45735-disputa-de-recursos-naturais--culmina-com-uma-morte.html. Acesso: 02 de Agosto de 2018.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Agricultura camponesa no Brasil**. Editora Contexto, São Paulo, 1991.

RAIMUNDO, Inês Macamo. O ciclo vicioso de deslocamentos forçados e a formação de espaços incompletos em Moçambique. In: GEOUERJ – DOSSIÊ: **Olhares geográficos sobre Moçambique**; ISSN: 1981-9021, p. 1-26, RJ, 2020.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado.** 6ª Edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. O dinheiro e território. In: SANTOS, Milton & BECKER, Bertha. K. (Orgs). **Território, territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ª edição, Editora Lamparina, Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único a consciência universal. 23ª edição, Editora Record, Rio de Janeiro/São Paulo, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Moçambique:** a maldição da abundância?, 2012. Disponível em: http://macroscopio.blogspot.com.br/2013/11/mocambique-maldicao-da abundaciapor.html?m=1. Acesso: 02 de Agosto de 2018.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. 4ª edição, Editora Outras Expressões, São Paulo, 2015.

SELEMANE, Tomás. Questões à volta da Mineração em Moçambique - ***Relatório de Monitoria das*****:** Atividades Mineiras em Moma, Moatize, Manica e Sussundenga. CIP, Maputo, 2010.

_____. Tete e Cateme: entre a impulsão do El Dourado e a contínua degradação das condições de vida dos reassentados. In: **Observador Rural.** Documento de trabalho nº 45, OMR Maputo, 2016.

APRENDIZAGENS DA TERRA NAS NARRATIVAS DAS MULHERES DO QUILOMBO MATA CAVALO

EARTH LEARNING IN THE NARRATIVES OF FEMALE OF QUILOMBO MATA CAVALO

APRENDIZAJES DE LA TIERRA EN LAS NARRATIVAS DE MUJERES DE LO KILOMBO MATA CAVALO

Junia Auxiliadora Santana[1]
Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA).
Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0718-5047
E-mail: juniasantana@hotmail.com

Regina Aparecida Silva[2]
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT) e Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), Rondonópolis, MT
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2207-8437
E-mail: rasbio@gmail.com

Giseli Dalla Nora[3]
Docente da Universidade Federal de Mato Grosso. Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), Cuiabá, MT
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8890-7832
E-mail: giseli.nora@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa foi desenvolvida na Comunidade Quilombola de Mata Cavalo, município de Nossa Senhora do Livramento, estado de Mato Grosso. Como participantes de pesquisa, temos algumas representantes femininas do Quilombo Mata Cavalo. O objetivo foi conhecer as narrativas de aprendizagem de dez mulheres comprometidas com as lutas pelas terras quilombolas, discutindo a terra e o cuidado ambiental. Observamos se estas lutas incluem o cuidado ambiental, e por serem mulheres, como aprendem a conciliar a maternidade com as travessias cotidianas. Para tal, utilizamos como metodologia a pesquisa participante, realizando entrevistas e observação com anotações em caderno de campo, gravação de áudio, vídeo e fotografias. Registramos que as principais táticas de resistência estão no reconhecimento do coletivo, na criação de associações e nos processos educativos

1 Mestre pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

2 Profa. Dra. da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Possui Pós-Doutorado em Educação pela mesma instituição.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

vivenciados nas mobilizações, manifestações, campanhas e ações coletivas.

Palavras-chave: Mulheres. Resistências. Comunidade Quilombola.

Abstract: This research was developed in the Quilombola Community of Mata Cavalo, municipality of Nossa Senhora do Livramento, state of Mato Grosso. We have, as research participants, some female representatives of Quilombo Mata Cavalo. The objective was to learn about the learning narratives of ten women committed to the struggles for quilombola lands, discussing land and environmental care. We observed whether these struggles include environmental care and, being women, how they learn to reconcile motherhood with daily crossings. To this end, we used participatory research as a methodology, conducting interviews, and observation with notes in a field notebook, audio recording, video and photographs. We note that the main resistance tactics are in the recognition of the collective, in the creation of associations and in the educational processes experienced in the mobilizations, demonstrations, campaigns and collective actions.

Keywords: Women. Resistances. Quilombola community.

Resumen: Esta investigación se desarrolló en la Comunidad Quilombola de Mata Cavalo, municipio de Nossa Senhora do Livramento, estado de Mato Grosso. Tenemos, como participantes de la investigación, algunas mujeres representantes del Quilombo Mata Cavalo. El objetivo fue conocer las narrativas de aprendizaje de diez mujeres comprometidas con las luchas por las tierras quilombolas, discutiendo la tierra y el cuidado del medio ambiente. Observamos si estas luchas incluyen el cuidado del medio ambiente y, siendo mujeres, cómo aprenden a conciliar la maternidad con los cruces diarios. Para ello, se utilizó como metodología la investigación participativa, la realización de entrevistas y la observación con apuntes en un cuaderno de campo, grabación de audio, video y fotografías. Observamos que las principales tácticas de resistencia están en el reconocimiento del colectivo, en la creación de asociaciones y en los procesos educativos vividos en las movilizaciones, manifestaciones, campañas y acciones colectivas.

Palabras Clave: Mujeres. Resistencias. Comunidad Quilombola.

Data de recebimento: 26/10/2020
Data de aprovação: 20/12/2020

1 - INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as trajetórias de vida e saberes da terra e cuidado ambiental de mulheres negras do Quilombo Mata Cavalo[4]. Buscamos conhecer as narrativas de aprendizagens de algumas mulheres que estão comprometidas com as lutas pelas terras quilombolas, sobre os obstáculos existentes e táticas de resistência, se

4 Escrita adotada no trabalho para o termo "Mata Cavalo" a partir dos registros oficiais constantes nas organizações e órgãos federais como: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Fundação Cultural Palmares (FCP).

estas lutas incluem o cuidado ambiental, e por serem mulheres, como aprendem a conciliar a maternidade com as travessias cotidianas.

Para isso, buscamos identificar algumas mulheres matacavalenses aguerridas da comunidade quilombola. Guerreiras que, além de cuidadoras do lar e dos filhos, exercem papel de empoderamento dentro da comunidade, cujos cotidianos sempre foram marcados por lutas e enfrentamentos em situações adversas, tais como: falta de infraestrutura básica, falta de moradia adequada, falta de escola para os filhos, conflitos com os fazendeiros e inúmeros despejos.

Conforme Silva e Sato (2010, p. 09), o Quilombo Mata Cavalo "é uma porção de terra, para além de territórios geográficos, na qual se inscreve em identidades construídas nas vivências históricas que demarcam sua temporalidade". O complexo quilombola Mata Cavalo está localizado no município de Nossa Senhora do Livramento-MT, a cinquenta quilômetros da capital Cuiabá, às margens da rodovia MT 060, que interliga Cuiabá a Poconé. De acordo com o cadastro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 1996 viviam cerca de 420 famílias na comunidade, organizadas em seis associações que formam o Complexo Sesmaria Boa Vida Quilombo Mata Cavalo (BARROS, 2007). Hoje, as narrativas em entrevistas relatam mais de 500 famílias vivendo neste território, o cerrado matacavalense (Figura 1). Existem seis associações: Aguaçu, Mata Cavalo de Baixo, Ponte da Estiva, Mutuca, Capim Verde e Mata Cavalo de Cima. Quatro destas são presididas por mulheres, sendo elas: Aguaçu, Mata Cavalo de Baixo, Ponte da Estiva e Mutuca. Diante disso, percebemos a força que as mulheres exercem nestas comunidades, seja com a presença massiva nas associações, no contexto escolar como educadoras, como cuidadoras de seus filhos e no trabalho cotidiano na agricultura.

Figura 1 - Paisagens do Cerrado no Quilombo Mata Cavalo.



Fonte: Júnia Santana, março de 2018.

2 - A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MATA CAVALO: LÓCUS DA PESQUISA

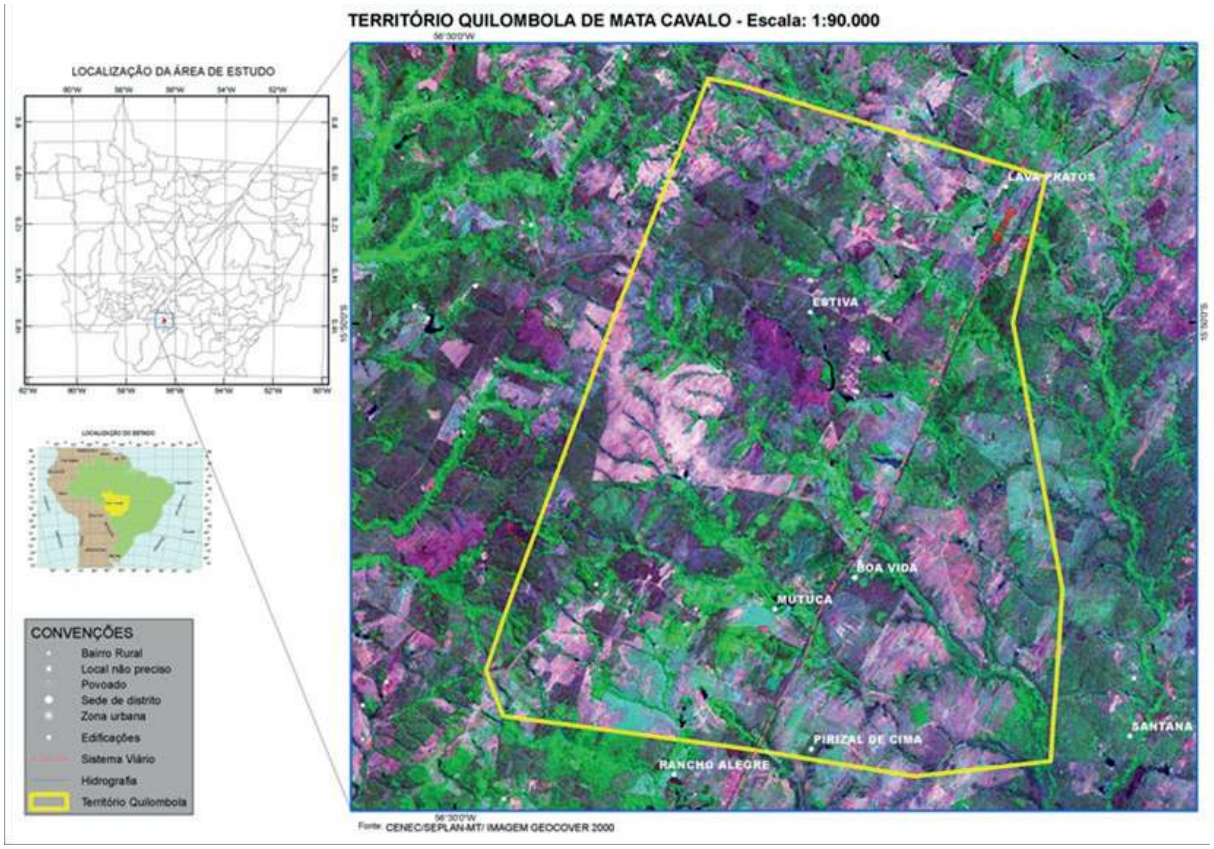
No Brasil, 2.131 comunidades constam no cadastro geral de comunidades remanescentes de quilombos da Fundação Cultural Palmares, localizadas nas mais diversas regiões brasileiras. Em Mato Grosso, segundo dados da Fundação, são 77 comunidades[5].

Manfrinate e Sato (2012) apontam que Mata Cavalo foi reconhecida pelo Decreto Presidencial de 05 de novembro de 2007, após ter sido elaborado o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID). Muitos avanços podem ser percebidos na comunidade, todavia, ainda se tem muito a conquistar, principalmente, a legalização definitiva das terras.

É necessário contextualizar como se deu o processo histórico da Comunidade Quilombola de Mata Cavalo e como a efetivação de luta e resistência foi se consolidando ao longo do tempo, com base em minha história, como mulher negra e quilombola, nas narrativas das entrevistas, assim como nos diálogos com os quilombolas de Mata Cavalo.

Os quilombolas se originaram de uma linha de parentesco, ou seja, do tronco familiar que está na Sesmaria Boa Vida desde o ano de 1889. Segundo Simione (2008), os primeiros escravos que chegaram à região eram sudaneses de Mina e Nagô, havendo destaque também para os negros banto, oriundos de Benguela, Congo e Angola. Segundo Simione (2008), entre 1804 e 1883, aproximadamente 60% dos escravizados de Nossa Senhora do Livramento eram "não africanos", ou seja, negros escravizados que nasceram no Brasil. É importante salientar que a Sesmaria Boa Vida – a qual foi concedida no período da descoberta do ouro nas terras de Cuiabá, a partir de 1751, ao bandeirante paulista Santana do Parnaíba, conhecido como José Paes Falcão, quando da instalação da sede da capitania em Cuiabá pelo primeiro capitão-general da capitania de Mato Grosso, Antônio Rolim de Moura – localizava-se em capão de mata cortada por três córregos: Mutuca, Estiva e Mata Cavalo (Figura 2).

Figura 2 - Paisagens do Cerrado no Quilombo Mata Cavalo



Fonte: Silva, 2010.

Em 1772, Antônio Raiz de Siqueira comprou a Sesmaria Boa Vida do primeiro sesmeiro e posteriormente repassou sua posse judicial ao seu filho Antônio Xavier de Siqueira, após a área ter sido medida e demarcada em 1778. Antônio Xavier de Siqueira faleceu em 1804 e seu inventário aponta para uma divisão da Sesmaria, tendo como divisor natural o córrego Mata Cavalo, separando-as em Boa Vida do Sul, pertencente à família Siqueira Rondon, localizada ao Norte e o outro lado pertencente à família de mesmo nome.

A historiadora Roberta Simione (2008) afirma que das famílias locais, com posse de terra e possuidoras de escravizados, destacavam-se: Almeida Lara, Xavier de Siqueira, Rondon, Campos Maciel, Moura Meirelles e Arruda Silva. E, entre 1848 e 1849, o segundo esposo de Dona Custódia de Arruda e Silva contraiu uma dívida com João José de Siqueira, fazendo com que a Sesmaria Boa Vida e o engenho fossem arrematados em leilão público por Ricardo José Alves Bastos, esposo de Dona Ana Maria de Almeida Lara. Enfim, com o falecimento de Ricardo José Alves Bastos em 1875, o mesmo deixa o testamento em aberto e na presença de cinco testemunhas declara livres todos os escravizados como se de ventre livre nascessem, após a morte de sua esposa Dona Ana da Silva Tavares. Esta, ao falecer em 1889, deixa em testamento a libertação de seus 38 escravos e doa parte das terras que possuía para

eles, localizada no ribeirão de nome Mata Cavalo – certamente por não possuir herdeiros.

Entretanto, em mais um processo de discriminação e injustiça, os/as quilombolas são forçados a sair de suas terras, por perseguição e imposição dos fazendeiros e dos poderosos da época. Quando? Estavam lá desde 1889 e são forçados a sair em vários momentos durante todo o século XX.

De acordo com Sato et al. (2010), o movimento pela retomada das terras ganha força no ano de 1996, momento em que os/as quilombolas se juntaram e começaram a lutar por suas terras – e uma das pioneiras nesta luta foi a saudosa Dona Tereza Conceição Arruda e sua neta, a professora Gonçalina Eva de Almeida Santana, dentre outras quilombolas que, direta e indiretamente, sempre estiveram resistindo a toda forma de opressão.

As mulheres estiveram à frente das lutas, pois, para algumas delas, ser mulher é estar em ação, enfrentando empreitadas na batalha do dia a dia, com múltiplos papéis e funções, como: mulher, mãe, dona de casa, profissional etc.

Segundo Dealdina e Pinto (2017), o Decreto Nº 4887/03, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras quilombolas, é a mais bela declaração de reconhecimento de um povo historicamente excluído. Com o objetivo de disciplinar o falso cenário democrático, lembrando a dívida histórica do Brasil para com o povo negro, neste caso os quilombolas, o decreto se traduz em reconhecimento de mulheres e homens que resistem nestes espaços de ancestralidade e identidade quilombola.

Gonçalves e Spazziani (2005) relatam que, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), o Art. 68 declara que: "aos remanescentes das comunidades de quilombo que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos definitivos" (BRASIL, 1988, p.XX). Contudo, percebemos que o sonho da regulamentação do território ainda demanda um olhar daqueles que detêm o poder, pois, os quilombolas lutam incansavelmente para que este sonho se concretize o mais rápido possível.

3 - A METODOLOGIA: PESQUISA PARTICIPANTE

A metodologia adotada neste trabalho foi a pesquisa participante, pelo fato de ser quilombola e fazer parte desta luta, que vem de gerações. Ansiava por conhecer a vida e as memórias do meu povo, que também são minhas, e que nos fazem participantes de nossa própria história (FREIRE, 1996).

Saliento (ainda) que a participação na qual me incluo soma-se ao fato de ser mulher, negra e professora quilombola, pois, a pesquisa participante, como aporte metodológico neste trabalho, não se finda somente por eu fazer parte do Quilombo Mata Cavalo.

Neste sentido, Brandão (2007, p. 55) afirma que:

> A pesquisa participante é um momento de trabalho de educação popular realizado junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares. É do constante diálogo não doutrinário de parte a parte que um consenso sempre dinâmico e modificável deve ir sendo também construído. Uma verdadeira pesquisa participante cria solidariamente, mas nunca impõe partidariamente conhecimentos e valores.

Diante disto, contextualizo a luta na qual estou inserida, por meio da minha caminhada que se materializa com a construção coletiva realizada no ambiente escolar e que se estende na comunidade. E esta interação de lutas e resistências é preconizada no cotidiano, em consonância com a comunidade escolar e a comunidade mais ampla, em que busco contribuir com projetos, como: inserção e manutenção dos professores quilombolas na unidade escolar; elaboração de documentos para a permanência das salas anexas, de modo que haja a manutenção destas salas integradas à escola do quilombo; reivindicação junto à assessoria pedagógica do direito a um ensino diferenciado, o qual consta nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e que, por muitas vezes, não são cumpridas devido o racismo institucional que nos assola constantemente; além de trabalhos realizados com os estudantes e seus pais/responsáveis, a fim de que se consolide ainda mais a valorização e a identidade cultural matacavalense.

Ainda, como professora quilombola, estou à frente da presidência do Conselho Deliberativo do Conselho Escolar (CDCE) da rede estadual e ao longo destes seis anos busco contribuir na gestão escolar, combatendo, de forma integrada junto com os participantes da comunidade, a discriminação, o preconceito e o racismo institucional dos quais a Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda tem sido vítima ao longo destes últimos anos.

Demonstro minha interação participativa na comunidade escolar matacavalense, enfatizando meu compromisso no fazer pedagógico nas disciplinas de Geografia e História, indo além da sala de aula e daquele ensino que somente decodifica, trazendo uma aprendizagem que valoriza o quilombola para atuar como cidadão, para que possa enfrentar este nosso mundo desigual. Brandão (2007) aponta a importância do compromisso com a transformação na prática da pesquisa participante:

> A pesquisa participante deve ser praticada como um ato de compromisso de presença e de participação claro e assumido. E é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipadora de saber popular (p. 55).

Desta forma, reitero que compactuar com este processo é também dar visibilidade à comunidade da qual faço parte. As marcas da discriminação nos afligem constantemente, sobretudo na atual conjuntura política que estamos vivendo e nas lutas travadas no quilombo. Como professora, busco, junto à comunidade, minimizar esta situação excludente que, mesmo

nos deixando marcas, nunca fará com que deixemos de lutar. Nesta premissa, comungamos com o pensamento de Freire (1996, p. 79-80), o qual aponta que:

> É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que tenho aos educandos.

Todavia, estender este empoderamento para os estudantes, assim como para a comunidade, é poder doar-me ao campo no qual me comprometi com o povo de Mata Cavalo, pelo ato de educar, mas também de aprender, embora com limitações, firma resistência e persistência e faz com que constantemente as superemos.

Diante deste contexto, apresento como foi a trajetória de entrevistas semiestruturadas no Quilombo Mata Cavalo, realizadas de uma maneira integrada, respeitando o tempo e o espaço de cada uma das dez mulheres quilombolas.

As entrevistas iniciaram em março de 2018. Entre idas e vindas, foram exatamente três semanas, percorrendo as casas das participantes e observando detalhadamente o cotidiano delas. Nesta trajetória foi possível observar a luta diária, o raro descanso que acontecia na hora de tomar um guaraná ralado ou de almoçar, porque sempre estavam em alguma atividade. As entrevistas, em determinadas circunstâncias, eram realizadas durante a preparação do almoço, no atendimento do bar, na hora do intervalo da escola, limpando o quintal ou na varanda de suas casas. Foi como muitas delas me receberam, e eu sempre estava disponível para tudo, buscando interferir o mínimo possível na rotina.

As entrevistadas foram escolhidas da seguinte maneira: cinco que estão presidindo as associações existentes no quilombo e cinco que se destacam na luta durante os enfrentamentos por terra e melhores condições de vida. As entrevistas ocorreram de maneira tranquila, porém algumas perguntas tiveram que ser reformuladas para que houvesse maior consistência na pesquisa e, por este fato, o diálogo foi demorado e minucioso.

Durante as entrevistas, é interessante lembrar que, embora as perguntas fossem iguais para todas as mulheres, os relatos de algumas delas trilhavam caminhos e olhares diferenciados, mas com a retomada das perguntas elas voltavam ao foco do diálogo. Foram utilizados caderno de campo, gravador, máquina fotográfica e o roteiro de perguntas. Sempre antes de começar a entrevistá-las, eu apresentava a proposta do trabalho e a importância de tê-las como participantes.

As mulheres entrevistadas gostam muito de conversar e, por eu fazer parte da comunidade, estas conversas se estendiam ainda mais. E foi justamente em um destes diálogos que surgiu a ideia de denominá-las com nome de árvores, frutos e plantas do Cerrado, para assegurar o anonimato exigido nas pesquisas acadêmicas. E a cada casa que eu chegava, eu expunha os nomes das árvores e frutos, perguntando a elas suas preferências e assim se originaram os apelidos das entrevistadas.

Como mulheres, as guerreiras quilombolas sempre estavam desenvolvendo alguma atividade, seja cuidando dos filhos, de pais idosos, na plantação, atendendo em seus pequenos comércios e também na correria do planejamento escolar.

Com este processo de pesquisa, realizado com as quilombolas que entrevistamos, aprendemos muito, sobretudo no que concerne ao exercício de escutar mais do que falar, conforme bem nos ensina Freire (1996), ao afirmar que:

> Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (p. 127-128).

Considero que a travessia com estas guerreiras que entrevistei foi de um aprendizado impagável, inestimável, em que pude realizar o exercício do saber escutar. E este processo contribuiu muito para transcrever as respostas, pois, com a minha vivência na comunidade, percebo isto como sendo uns destes processos que nos desafia a pesquisar cada vez mais e que, por fim, vai nos moldando como pesquisadores.

4 - RESULTADOS – TERRA E CUIDADO AMBIENTAL

A análise se intitula “Terra e Cuidado Ambiental” e tem como foco a relação da comunidade com o ambiente na visão das mulheres entrevistadas. Passa por educação ambiental, identidade coletiva feminina e quilombola, desigualdade de gênero e protagonismo feminino, ocupação do território e desigualdade ambiental, diferenças entre moradores antigos e recentes do quilombo quanto ao cuidado ambiental, e volta à educação ambiental. Observando as reflexões provocadas pelas questões: você sempre morou no quilombo? Como é a relação da comunidade com o ambiente? Você percebe mudança no ambiente?

Buscamos entender como é a relação da comunidade com o ambiente e, diante deste contexto, como estas mulheres entrevistadas consideram que a Educação Ambiental é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida, em conformidade com o que registraram Leroy e Pacheco (2005, p. 134):

> A educação ambiental é uma educação amorosa, educação do cuidado para com a terra e para humanidade: educação para paz, pois a guerra aniquila a vida, e a violência ofende a dignidade da humanidade. Mas a Educação Ambiental, para que chegue lá, que é preciso enfrentar as desigualdades e os que as promovem.

Concordando com a citação acima, falar sobre o cuidado da terra e buscar este ambiente conservado tem sido um desafio no território quilombola, sobretudo pelo fato de a grande quantidade de fazendas com pastagens contribuem para o processo de desmatamento

e empobrecimento do solo – o que faz com que os plantios realizados de maneira orgânica sofram influência direta da devastação, causando prejuízos para todos do local, aumentando, assim, as mazelas sociais.

As observações, estudos e interpretações das respostas referentes as três primeiras questões do nosso roteiro de entrevista permitiram confirmar que a relação de identidade e pertencimento na comunidade Mata Cavalo indica que a apropriação do território e a luta por este direito se dão por se tratar das terras de seus ancestrais, bem como pelas condições em que ocorreram a colonização e escravidão, em que desde o primórdio trabalharam como escravizados e conquistaram seu pedaço de chão, por meio das lutas e reivindicações de seus direitos.

Neste sentido, Ribeiro, em sua obra Sesmeiros (1998, p. 30), nos diz que "a permanência das representações arcaicas e das formas tradicionais de organização para o trabalho é que permite a existência deste grupo enquanto identidade diferenciada e destacada da sociedade envolvente". Assim, a identidade definida a partir do sentimento de pertencimento ao espaço historicamente construído da Comunidade Quilombola de Mata Cavalo se fez presente desde o início do seu movimento de luta e resistência. A maioria das entrevistadas relatam que sempre moraram no quilombo. Algumas nasceram fora do quilombo, mas logo retornaram para seu território. Isto aconteceu por volta de 1996, de acordo com os relatos, quando houve o Comboio Simão, uma grande ação de resistência e retomadas das terras após a expulsão.

Sato e Passos (2003) destacam que é a partir do reconhecimento do território, identidade e pertencimento que se torna possível perceber e identificar a luta de um povo e a manutenção de sua cultura e vida, pois, segundo a autora e o autor a:

> [...] dimensão política da Educação Ambiental, que diz respeito ao entendimento da identidade social e cultural de uma comunidade e a luta por seu território, onde tem suas raízes, seus significados simbólicos, através do manejo de suas práticas com a natureza sendo impossível manter suas tradições sem o local em que vivem (SATO; PASSOS, 2003, p. 25).

A partir de seus estudos e pesquisas, Sato et al. (2018) ratificaram os entendimentos anteriores de Sato e Passos (2003) sobre a importância da Educação Ambiental, para entender a história de luta e resistência de comunidades, como é o caso da nossa pesquisa, ao destacar que:

Para os educadores ambientais, entretanto, o ambiente não é um mero qualificador neutro ou temporariamente necessário à educação, mas o ambiente é um substantivo político que explicita as lutas construídas no campo ecologista. Para os educadores ambientais, a educação que se estabeleceu de forma excludente é hegemônica e há necessidade de termos diversos caminhos alternativos para que a identidade em fluxos (EU) dos sujeitos, em face às relações sociais onde ele vive (OUTRO) seja uma aprendizagem no universo e cosmologia onde estão inscritos (MUNDO) (SATO et al., 2018, p. 46).

Aponta-se ainda, a partir das entrevistas, que um dos marcos mais importantes da comunidade se refere à questão da consciência da identidade coletiva e, principalmente, do feminino, de se reconhecer como mulher negra e quilombola, repassando às demais a

consciência do que se é, reforçando a construção da sua identidade em meio ao coletivo. Este reconhecer-se sujeito coletivo de direito é uma grande tática de resistência desta comunidade.

Outro ponto importante a ser destacado é o fato de podermos afirmar que a relação da comunidade com o meio que ocupa é demarcada a partir das relações familiares, das associações, das escolas, ou ainda na divisão entre os afazeres da casa e da roça, como também de outros espaços de socialização e de produção da comunidade. Neste sentido, homens e mulheres matacavalenses apresentam diferenças a partir dos espaços ocupados e da respectiva função de cada grupo e gênero. As associações por exemplo representam um espaço de produção e organização social em prol da melhoria da qualidade de vida da população. Por meio das associações, as mulheres quilombolas reproduzem a vida social, educam seus filhos e fortalecem os valores ancestrais. Cabe destacar ainda que por meio das associações esta comunidade tem acesso recursos de editais para fortalecimento de suas ações produtivas. Em Mata Cavalo, por exemplo, a escola da Comunidade Quilombola é onde se centram as lutas – não existe separação com o entorno em que está inserida, como citamos anteriormente.

Percebe-se, pois, que a relação de gênero expressa significados e sentidos, tanto para os homens como para as mulheres, uma vez que dá importância às funções na organização social e política da comunidade Mata Cavalo. Porém, destaca-se que as mulheres matacavalenses ocupam espaços primordiais de manutenção e resistência, impedindo a dispersão da comunidade, uma vez que, além de sempre cuidarem de seus afazeres diários, participam ativamente da organização social e política da comunidade como membros das associações e, na maioria destas, com sua maior representatividade (presidentas).

Nas palavras de Acselrad (2005, p. 43), "a desigualdade ambiental é uma das expressões da desigualdade social que marca a história do nosso país". Os relatos nos apontam que os/as quilombolas têm uma relação de cuidado e respeito com o ambiente de sobrevivência, quando o cuidado e uso consciente se estabelecem para manutenção de todas as vidas.

Quadro 1 - Ipê Amarelo

 Ipê Amarelo	Então os mais velhos, eles têm todo um ritual para lidar com o ambiente, esses que sempre moraram no quilombo; agora as pessoas, por exemplo, que moravam na cidade, tiveram que se adaptar e a gente sabe que para você conseguir ficar num lugar, você precisa inserir nessa cultura um novo modo de viver e geralmente na cidade não se respeita muito essa questão do ambiente; encontramos alguns obstáculos nesse quesito, sobretudo, dessas pessoas que voltaram e não têm esse cuidado com o ambiente, diferentemente daqueles que sempre viveram da terra, sempre estiveram aqui e nunca saíram. Então, às vezes, a gente tem esses conflitos e precisa estar falando, sensibilizando as pessoas da necessidade de conservar o ambiente, ou seja, respeitar (Ipê Amarelo, 2018, Mata Cavalo).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Desde a década de 1990 houve uma intensificação na degradação do córrego. Hoje, o córrego está muito assoreado, com pouca vegetação ciliar e a nascente muito desprotegida. Isto se reflete na diminuição das águas, na qualidade da água e na diminuição dos peixes, o que interfere na vida dos/as quilombolas.

Relatam também sobre a diminuição das áreas de matas e das plantas medicinais. Isto é muito ruim, pois, o uso de plantas medicinais está muito associado à cultura e à vida dos quilombolas.

Outro ponto narrado é sobre as mudanças no clima, aumento da temperatura, diminuição dos índices pluviométricos e excesso de queimadas em períodos de estiagem. Isto tudo acarreta a diminuição da fauna local.

Quadro 2 - Hortelã do Cerrado

 Hortelã do Cerrado	A luta aqui, de princípio, a gente falava que era a crise em todos os setores, econômica, social e entre outras. De início, mas hoje se vê que as coisas já melhoraram bastante e desejamos que as coisas melhorem ainda mais. [...] Nós sempre estamos na luta por melhorias, como posto de saúde, que não tem na comunidade, água também falta muito. E esse desejo que tenha água toda é porque, infelizmente, com essa degradação do ambiente, as nascentes estão se perdendo, ou seja, secando. Essa riqueza que a gente tinha, que era a água, agora pouco se tem, até porque o garimpo é o motivo de ter muita poluição da água. E nós vivendo sempre assim, vivendo em parceria com a comunidade e buscando melhorias, por que como que vamos conseguir debater e obter um bom resultado para nossa comunidade? Só com a coletividade. Enfim, queremos melhorias também na educação, pois vemos os jovens querendo desistir de estudar e estão perdendo a vontade, ânimo, não sei o motivo, mas, principalmente, na parte do ensino, que se requer maior cuidado (Hortelã do Cerrado, 2018, Mata Cavalo).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os relatos apontam a dificuldade de acesso à água, as nascentes secando, as águas superficiais sendo contaminadas, principalmente, pelo garimpo. Um exemplo é um poço artesiano (Figura 3) que tem no entorno da escola que abastece, além da escola, dezenas, talvez centenas, de famílias que buscam água nele. Pensamos: até quando ele dará conta de abastecer tantas pessoas?

Quadro 3 - Ipê Branco

 Ipê Branco	A relação de nós, quilombolas, é toda voltada pela vida porque a mulher cuida da vida, tanto é que você pode pegar histórias das sementes, ela começa a germinar frutos e com as mulheres quilombolas não é diferente, eu costumo também comparar a nossa relação com a natureza, com deserto e com as flores, as mulheres são sempre as flores e elas nunca vão ser o deserto, porque não tem o hábito de devastar tudo que a natureza dá. Então, a mãe natureza é riquíssima, ela nos dá muitas coisas e as mulheres, principalmente, da comunidade quilombola de Mata Cavalo tem essa correlação com a natureza, pois, a partir do momento que reservamos e tiramos só o que é essencial para a sobrevivência, não se maltrata. E nós temos toda essa questão até no trabalho da produção agroecológica, então a mulher quilombola, nesse contexto, conserva, cuida (Ipê Branco, 2018, Mata Cavalo).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 3 - Poço artesiano da Associação Mata Cavalo de Baixo, que disponibiliza água para comunidade



Fonte: Júnia Santana, jun. 2018.

Em diálogo com uma das quilombolas, ela relatou que aquelas que sempre estiveram no território tratam a terra como "mãe natureza". Entretanto, aquelas que vêm com a influência da cidade acabam tendo outra concepção de preservação. É necessário, diante deste processo, trazer uma das percepções sobre Educação Ambiental, apontada por Santos e Sato (2001, p. 275):

> A percepção sobre a educação ambiental carrega valores subjetivos muito fortes, pois se insere em processos históricos e contextos diferenciados que se somam, oferecendo uma visão multicolorida. A educação ambiental ancora-se em uma visão crítica, política e reflexiva que pondere sobre a força educacional e que possa potencializar o (des)envolvimento humano intrinsecamente relacionado com a dimensão ambiental. Entretanto, mais do que isso, é uma sinergia que transcende a técnica, sendo também capaz de incluir emoção.

Este cuidado, sobre o qual as mulheres entrevistadas relataram, também vem carregado de certa preocupação, pois, nos últimos tempos, a comunidade vem sendo assolada, de forma bem acentuada, pelos impactos da garimpagem e das pastagens.

A luta contra o latifúndio é desleal e desigual, visto que ainda hoje a posse e o poder encontram-se nas mãos dos mais ricos e poderosos. Outra questão que causa maior indignação, segundo as entrevistadas, é a falta de fiscalização que favorece a elite dos fazendeiros, por meio da impunidade. Diante disso, as consequências são drásticas: nascentes de rios que morrem, diminuindo os peixes e outras espécies de animais; árvores que outrora existiam, hoje não existem mais; sem falar da escassez da água, aumentando a situação de vulnerabilidade.

Consideramos que a Educação Ambiental é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida e que este cuidado com o ambiente, mencionado por algumas destas mulheres guerreiras, causa preocupação. A falta de cuidado causa preocupação pelo fato de as mesmas saberem que no território quilombola, as pastagens e o processo da garimpagem vêm trazendo prejuízos irreparáveis para a comunidade. Os fazendeiros desmatam e destroem sem pudor algum, segundo estas guerreiras – e se não houver esta sensibilização forte e intensa, os filhos, netos, bisnetos e as gerações futuras nada poderão vislumbrar destas belezas naturais, as quais já estão comprometidas.

Precisamos de uma educação que reforce valores e ações que contribuam para a transformação humana e social e para a conservação ecológica, estimulando a formação de sociedades socialmente justas e com cuidados ecológicos que conservam entre si relações de interdependências e diversidade (SATO, 2003). Assim, a Educação Ambiental deve gerar, com urgência, mudanças na vida e maior consciência de conduta pessoal e coletiva, assim como entre os seres humanos e destes com outras formas de vida (SATO, 2003). Precisamos ter nosso direito reconhecido, precisamos ter a titulação de nosso território, para que possamos cuidar deste ambiente que para nós é tão importante.

Observando a realidade do bioma cerrado, local onde as entrevistadas estão inseridas, a preocupação com a questão ambiental e a degradação ambiental ocasionada pelo

uso e apropriação dos elementos naturais de modo desenfreado, mostra a necessidade de a pauta ambiental estar presente nos espaços da comunidade. O bioma Cerrado apresenta níveis elevados de degradação oriundos das atividades humanas e das atividades produtivas. Manchetes com informações sobre desmatamentos e queimadas são recorrentes neste bioma e representam impactos significativos no modo de vida tradicional. Sendo assim o cuidado ambiental apresentado pelas mulheres quilombolas referencia perspectivas de continuidade de vida e produção alicerçadas na sustentabilidade ambiental.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Sonhar mais um sonho possível", lutar e resistir se faz necessário e, ancorada neste sonho, ousei concretizar esta pesquisa, partindo do objetivo que foi buscar conhecer as narrativas de aprendizagens de algumas mulheres que estão comprometidas com as lutas pelas terras quilombolas. Assim como ouvir sobre os obstáculos existentes, as táticas de resistência e de como estas lutas incluem o cuidado ambiental, e por serem mulheres, como aprenderam a conciliar a maternidade com as travessias cotidianas.

A oportunidade de realizar uma pesquisa com o meu povo quilombola não foi uma tarefa fácil. Por ser parte deste povo, o que justifica a pesquisa participante, tive que me portar como pesquisadora, seguindo um rigor científico, buscando não interferir nas respostas das entrevistadas. Algumas delas eram minhas alunas, tias e pessoas de convívio diário. E por ser de uma das comunidades, tive que me isentar e não me impor frente aos conflitos narrados entre os grupos.

Neste cenário de luta das quilombolas, tive a imensa satisfação de estar com elas de maneira mais próxima, compartilhando momentos e troca de saberes, com muita reciprocidade, em que percorri as seis comunidades: Aguaçu, Mata Cavalo de Baixo, Mata Cavalo de Cima, Mutuca, Ponte da Estiva e Capim Verde, dialogando com as representantes das Associações e também com aquelas que estiveram à frente dos enfrentamentos aqui narrados.

A todo momento tive como parceiras as mulheres matacavalenses, mesmo aquelas que não fizeram parte das entrevistas contribuíram direta e indiretamente no trabalho, do mesmo modo os alunos e alunas, as professoras e professores e a gestão da escola a que pertenço.

Neste contexto, estas trocas de experiências entre saberes populares e saberes formais foram tratados com muito respeito. Ainda neste diálogo foi mencionado como a maioria delas era acometida ao processo do racismo, em que os latifundiários maltratam as terras do quilombo com o garimpo e as pastagens, contribuindo para a devastação ambiental e aumentando a situação de vulnerabilidade no território.

Dar visibilidade à luta das mulheres guerreiras de Mata Cavalo é denunciar este atual desgoverno, que visa tratar de maneira desrespeitosa estas comunidades que contribuíram tanto para a formação territorial do nosso país e que hoje estão sendo ainda mais ameaçadas na sua integridade, e principalmente nos seus direitos.

Há muito ainda por fazer. Esta pesquisa é um pequeno passo. Mas, para mim, muito

significativo, pelo tanto que aprendi em todo este processo. Há muito por resistir! Mas estas mulheres com seu cotidiano de lutas, seja no aspecto individual, da casa, da vida, da maternidade, seja no âmbito coletivo, das Associações, dos enfrentamentos, dos movimentos dentro e fora da comunidade, têm muito a nos inspirar nas lutas e resistências.

Com suas ações, elas reforçam este cuidado ambiental, ressignificando a relação atual do ser humano com a natureza, mostrando que a natureza não deve ter este sentido utilitarista que lhe é empregada, mas, antes disso, deve ser respeitada e cuidada, no próprio sentido do maternar, da mãe Terra, que provê a vida em sua essência. Estas guerreiras, em suas lutas pelos diversos direitos, e principalmente pelo direito ao território, embora suas vidas e maternidades, além do cuidado com a casa, buscam também o cuidado com a casa comum, por ambientes mais conservados no quilombo.

6 - REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Novas Articulações em Prol da Justiça Ambiental. **Revista Democracia Viva**, n. 27, 2005. Disponível em: http://www.ibase.br/pubibase/media/dv27_artigo2_ibasenet.pdf. Acesso em: fev. 2019.

BARROS, Edir Pina de. **Laudo pericial histórico-antropológico**. Mato Grosso: Justiça Federal, 2007.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Pesquisa Participante:** o saber da partilha. Aparecida do Norte: Editora Santuário, 2007.

DEALDINA, Selma dos Santos; PINTO, Cristina da Silva. Mulheres quilombolas e o direito à terra. **Mulher Negra Geledés**, 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/category/questoes-de-genero/mulher-negra/page/44/. Acesso em: fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Marlene F. C.; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. In: FERRARO Jr., Luiz Antônio (Org.). **Encontros e Caminhos:** Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos. Brasília: MMA; Diretora de Educação Ambiental, 2005.

LEROY, Jean-Pierre; PACHECO, Tânia. Democracia. In: FERRARO Jr., Luiz Antônio (Org.). **Encontros e Caminhos:** Formação de Educadora(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: MMA; Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 131-137.

MANFRINATE, Rosana; SATO, Michelè. A caminhada das mulheres quilombolas de Mata Cavalo delineando seu território por entre as trilhas da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação ambiental**, v. 28, p. 15, 2012.

RIBEIRO, Iselda Corrêa. **Sesmeiros**. Cuiabá: EdUFMT, 1998.

SANTOS, José E.; SATO, Michèle. Universidade e Ambientalismo: encontros não são despedidas. In: SANTOS, J. E.; SATO, Michèle. **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos, SP: Rima, 2001.

SATO, Michelè**. A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos,SP: RiMa, 2001.

SATO, Michelè. **Educação Ambiental**. São Carlos, SP: RiMa, 2003.

SATO, Michèle et al. **Comunidade quilombola de Mata Cavalo.** Cuiabá: PRINT, 2010. (Caderno pedagógico).

SATO, Michele; PASSOS, Luiz Augusto. Biorregionalismo: identidade histórica e caminhos para a cidadania. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Educação Ambiental:** repensando o espaço da cidadania. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SATO, Michèle; SILVA, Regina; JABER, Michelle. **Educação Ambiental:** tessituras de esperanças. Cuiabá: Editora Sustentável; EdUFMT, 2018.

SILVA, Regina; SATO, Michèle. A territorialidade das comunidades quilombolas do Estado do Mato Grosso. Seminário Política E Planejamento 2010. **Anais...** Curitiba, 2010.

SIMIONE, Roberta Moraes**. Território de Mata Cavalo**: Identidades em movimento na Educação Ambiental. 2008. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

CARTOGRAFIA SOCIAL PARTICIPATIVA DESVELANDO TERRITORIALIDADES NO PACÍFICO COLOMBIANO

PARTICIPATORY SOCIAL CARTOGRAPHY UNVEILING TERRITORIALITIES IN THE COLOMBIAN PACIFIC

CARTOGRAFÍA SOCIAL PARTICIPATIVA DEVELANDO TERRITORIALIDADES EN EL PACÍFICO COLOMBIANO

Dorival Bonfá Neto[1]
Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM/USP).
E-mail: dorival.neto@usp.br
Orcid: 0000-0001-7570-5441

Júlio César Suzuki[2]
Professor do Departamento de Geografia (FFLCH/USP) e orientador no Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (PROLAM/USP).
E-mail: jcsuzuki@usp.br
Orcid: 0000-0001-7499-3242

Resumo: A cartografia social participativa contribui para a compreensão dos referentes constituídos pelos sujeitos, bem como os significados que os constituem. Assim, com base em oficinas de cartografia social participativa com estudantes do colégio municipal de Bahia Solano, departamento do Chocó, Colômbia, com debates, confecção de mapas e entrevistas, durante trabalho de campo com foco nas atividades pesqueiras artesanais, objetivamos analisar a construção do território e de territorialidades no Pacífico chocoano em relação às práticas e aos saberes tradicionais, muitas vezes ocultos nos mapas oficiais. Percebeu-se, então, que os mapas construídos por crianças e jovens, entre 13 e 17 anos, da comunidade pesqueira de Bahia Solano revelavam a consciência social destes sujeitos, pois em grande medida, eles percebam todas as territorialidades em que estão inseridos e a sua relação com as atividades tradicionais.

Palavras-chave: Cartografia social participativa. Território. Pesca. Chocó. Afrocolombianos.

Abstract: Participatory social cartography contributes to the understanding of the referents constituted by the subjects, as well as the meanings that constitute them. Thus, based on participatory social cartography workshops with students from the municipal school of Bahia

1 Graduado em Geografia (USP, 2018) e professor na educação básica.

2 Doutor em Geografia Humana pela USP em 2002.

Solano, department of Chocó, Colombia, with debates, making maps and interviews, during fieldwork focusing on artisanal fishing activities, we aim to analyze the construction of the territory and territorialities in the Chocoano Pacific in relation to traditional practices and knowledge, often hidden in official maps. It was noticed, then, that the maps constructed by children and young people, between 13 and 17 years old, of the fishing community of Bahia Solano revealed the social conscience of these subjects, because to a large extent, they perceive all the territorialities in which they are inserted and the its relation to traditional activities.

Keywords: Participative social cartography. Territory. Fishing. Choco. Afrocolombians.

Resumen: La cartografía social participativa contribuye a la comprensión de los referentes constituidos por los sujetos, así como los significados que los constituyen. Así, a partir de talleres participativos de cartografía social con alumnos de la escuela municipal de Bahía Solano, departamento del Chocó, Colombia, con debates, elaboración de mapas y entrevistas, durante el trabajo de campo centrado en las actividades de pesca artesanal, se busca analizar la construcción del territorio y territorialidades en el Pacífico Chocoano en relación con prácticas y conocimientos tradicionales, a menudo ocultos en mapas oficiales. Se advirtió, entonces, que los mapas construidos por niños y jóvenes, entre 13 y 17 años, de la comunidad pesquera de Bahía Solano revelaron la conciencia social de estos sujetos, pues en gran medida perciben todas las territorialidades en las que se insertan y la su relación con las actividades tradicionales.

Palabras Clave: Cartografía social participativa. Territorio. Pesca. Choco. Afrocolombianos.

Data de recebimento: 02/11/2020
Data de aprovação: 20/12/2020

1 - INTRODUÇÃO

> Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. (Paulo Freire).
> Idealmente, a educação é um lugar onde a necessidade de diversos métodos de ensino é valorizada, estimulada e vista como essencial para o aprendizado. (Bell Hooks, Ensinando a transgredir, 2017, p.268).

A cartografia social participativa é uma mediação fundamental na identificação de referentes espaciais e na atribuição de significados, pois se refere à construção coletiva de informações geoespaciais a partir de instrumentos técnicos de mediação, além de mapas mentais, dentre outras possibilidades, conforme assegura Marcos Aurélio Pelegrina (2020).

Assim, com base em oficinas de cartografia social participativa com estudantes do município de Bahia Solano, departamento do Chocó, Colômbia, com debates, confecção de

mapas e entrevistas, durante trabalho de campo com foco nas atividades pesqueiras artesanais, objetivamos analisar a construção do território e de territorialidades no Pacífico chocoano em relação às práticas e aos saberes tradicionais, muitas vezes ocultos nos mapas oficiais.

Trilharemos, em nossa discussão, pela análise da experiência de oficinas de cartografia social participativa, realizadas no município de Bahia Solano, departamento do Chocó (Colômbia), iniciando com a caracterização da região do Pacífico Colombiano e do departamento do Chocó e seguindo com a constituição do território e de territorialidades relativos à pesca, com foco na demonstração da cartografia social participativa como mediação reveladora das territorialidades relacionadas com as práticas tradicionais, em específico, com a pesca artesanal, assim servindo como uma ferramenta para a proteção e (re)apropriação do território tradicional.

Para a compreensão do território e das territorialidades da pesca tradicional, marcadamente praticada por afrodescendentes, no município de Bahia Solano, foi realizado trabalho de campo, pautado por observação participante e entrevistas com base em roteiro semi-estruturado, com captura de testemunhos sobre a atividade e as práticas sociais de reprodução material e imaterial, com foco em praticantes da pesca artesanal, entre os dias 14 e 31 de janeiro de 2020.

O trabalho de campo, ainda, foi enriquecido pela composição de séries fotográficas, conversas com moradores não-pescadores, caminhadas pelo território e realização cinco oficinas no colégio da sede municipal (cabeceira municipal) de Bahia Solano, foco da nossa análise.

As oficinas possibilitaram discussões com crianças e jovens da comunidade acerca do significado do ofício pesqueiro na cultura e na economia local, como mediação para capturar as distintas leituras que eles possuem em relação à pesca e ao mar. Para tanto, foram elaborados mapas sociais participativos, em que diversas informações não documentadas fossem relatadas, a partir da vivência e percepção dos sujeitos.

Os mapas, então, aparecem como ferramenta para indicar quais territorialidades são permeadas e construídas pelos conhecimentos simbólicos e populares e pelas atividades tradicionais (ACSERALD; COLI, 2008), sobretudo pela principal delas, a pesca artesanal, demonstrando que o território se constrói e é apropriado em conjunto com o modo de vida, a partir da relação entre a cultura e o espaço. Entende-se, portanto, que o território não se constitui apenas pelas fronteiras e pelo controle ou poder, mas também pela relação cultural e social que os grupos estabelecem com o lugar a partir de seus modos de vida (SUZUKI, 2013), suas práticas cotidianas e suas identidades (SAQUET, 2015).

As oficinas realizadas foram embasadas por uma pedagogia da resistência, uma pedagogia anticolonial, com o intuito de conscientizar os sujeitos de suas ações e da importância de seus saberes tradicionais e populares e de seus territórios. Dessa forma, impôs-se necessário conhecer os aluno e a comunidade, como propõe Bell Hooks (2017), o que nos conduziu para a valorização da presença e do conhecimento de cada um dos estudantes do colégio, buscando valorizar "[...] a experiência de aprender quando nossas experiências são consideradas centrais e significativas" (HOOKS, 2017, p.53).

2 - O PACÍFICO COLOMBIANO

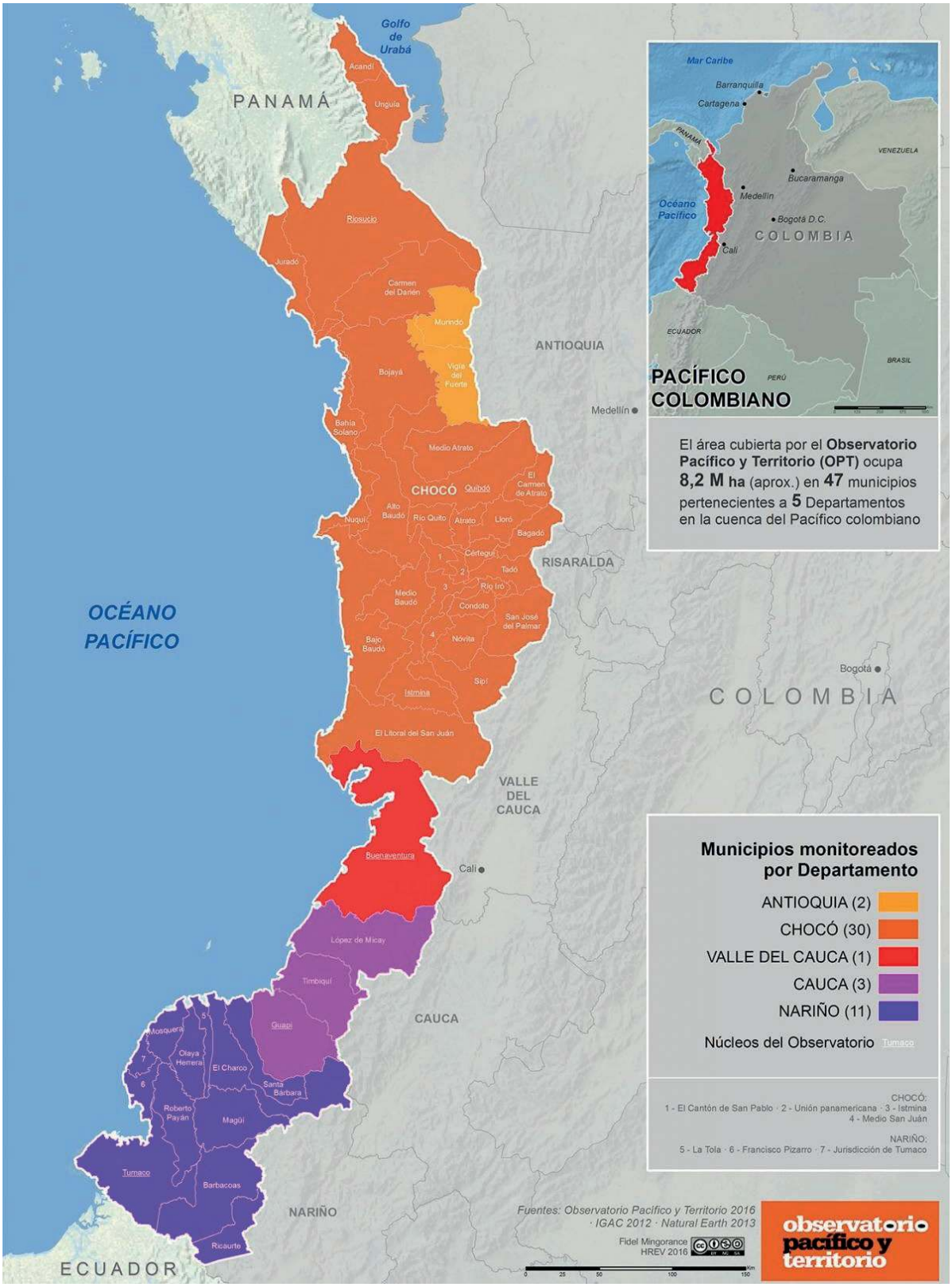
O Pacífico colombiano possui uma área de 116.000 km² e uma extensão de norte a sul de 1.495km (DÍAZ; GALEANO, 2016), contendo quatro departamentos (Chocó, Valle del Cauca, Cauca e Nariño) e 15 municípios, sendo Bahia Solano, Tumaco e Buenaventura são os principais (DEFENSORIA DEL PUEBLO, 2016). Mais de 90%, do total aproximado de 650.000 habitantes da zona costeira (a maioria afrodescendentes), vivem nos cascos urbanos dos municípios de Tumaco, Buenaventura e Bahia Solano, onde estão também as principais atividades comerciais e de serviços da região (DÍAZ; GALEANO, 2016).

Para Julio Carrisoza Umaña (2014), a região do Pacífico colombiano trata-se de um Sistema Ambiental Territorial, conceito que se fundamenta em um pensamento complexo, e "[...] que reúne los elementos bióticos y abióticos no humanos con los humanos (UMAÑA, 2014, p.126)". Para o autor, a Colômbia é um país formado por "conglomerados territoriais", em que a região do Pacífico trata-se de um. Os conglomerados territoriais são "[...] generados en Colombia por las interrelaciones entre lo imaginario, la gente y la realidad de la estructura física y biótica." (UMAÑA, 2014, p.125).

Arturo Escobar (2015) chama a região de Pacífico Biogeográfico, expressão que traz a ideia de uma região constituída por processos históricos que implicam as dimensões geológicas, biológicas, políticas e socioculturais. Para Escobar, até fatores como a geologia, a geomorfologia e o ecossistema, são também constituidores de processos históricos, em uma visão complexa pela qual "[...] la historia no solo es uma propriedade de lo humano y los processos biológicos ('evolución') sino también de lo físico y lo químico" (ESCOBAR, 2015, p.54).

A região trata-se de uma das mais remotas do país, principalmente na parte norte ou no departamento do Chocó, o departamento mais ao norte do Pacífico colombiano, fazendo fronteira ao sul com o Departamento Valle del Cauca e ao norte com o Panamá. O Departamento do Chocó possui 30 municípios, 457.412 habitantes e uma área de 46.530 km², com densidade demográfica aproximadamente de 9,8 habitantes por km², sendo considerado o departamento mais pobre do país (DANE, 2019).

Figura 1 – O Pacífico Colombiano



Fonte: Observatorio Pacífico y territorio (2016). Disponível em: <https://pacificocolombia.org/pacifico-colombiano/>. Acesso em 03/11/2020.

A região é ocupada de maneira dispersa, por cidades de pequenos portes, praias e corregimentos (aglomerações urbanas menores que a sede municipal ou "cabecera municipal") e seus habitantes se apoiam em costumes ancestrais, que lhes possibilitaram uma coexistência com algumas condições mais extremas do mar e da floresta, como a extrema umidade que pode chegar a 12.000 mm anuais.

No Pacífico Biogeográfico, há pequenas comunidades e povoados de pescadores, em sua grande maioria formados por afrocolombianos, mas também por habitantes de diversas origens étnicas indígenas, das que resistiram e permaneceram após a invasão europeia, como os embera-katío, wuanam e kuna, além de outros oriundos dos diversos fluxos populacionais para a região[3](UMAÑA, 2014).

Toda essa diversidade cultural e socioambiental só se faz possível a partir da manutenção dos múltiplos territórios existentes como um elemento determinante para a reprodução material e imaterial do modo de vida das sociedades afrocolombianas e indígenas, baseados na pesca, na agricultura e no extrativismo. Sendo assim, o modo de vida se realiza como forma de apropriação e reprodução social em que se inserem os sujeitos, e em suas múltiplas relações tecidas com o ambiente, que serão elementos determinantes na produção de seus territórios e suas territorialidades (SAQUET, 2015; SUZUKI, 2013).

3 - TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES

O território afrocolombiano é o instrumento pelo qual essa sociedade se apropria do mundo, transformando e o protegendo, como elemento necessário para sua sobrevivência, sendo que, como conceito, passou a ser utilizado na região pelos ativistas e pelos movimentos sociais locais a partir da década de 1980, quando a região do Pacífico Biogeográfico passou a ser ameaçada por megaprojetos de desenvolvimento (portos, atividade mineradora, pesca industrial, extrativismo vegetal, etc.), gerando a iminência de desestruturação das territorialidades das comunidades afrocolombianas. Assim, a existência e a resistência destes territórios ocorrem em relação à construção de uma identidade por parte dos grupos negros do Pacífico, que culmina na promulgação da Lei 70, de 1993, que garante a titulação coletiva das terras baldias para os afrocolombianos (ESCOBAR, 2015). O território desses grupos une o passado e o presente, ou seja, manifesta diferentes temporalidades e territorialidades que precisam ser defendidas:

> Brevemente, el territorio se considera como un espacio fundamental y multidimensional para la creación y recreación de las prácticas ecológicas, económicas y culturales de las comunidades, él une pasado y presente. En el pasado, las comunidades mantuvieron la autonomía relativa así como las formas de conocimiento y estilos de vida conducentes a ciertos usos de los recursos naturales; en el presente, existe la necesidad de su defensa. (ESCOBAR, 2015, p.181).

3 Por exemplo, os escravizados foragidos das fazendas de mineração de ouro, chamados de cimarrones, e, durante o século XX, dos *paisas*, provenientes do Departamento de Antioquia, mas também de pessoas vindas de outros departamentos, como de Tolima e Boyacá.

A união de diversos tempos, ou temporalidades confirma que os territórios, as territorialidades e as temporalidades são capazes de demonstrar relações, contradições, diversidades, conflitualidades e unidades que nos ajudam a orientar as pesquisas, os projetos e os planos a partir das necessidades e desejos dos sujeitos, grupos e classes sociais, o que faz do território multidimensional, tal qual afirma Saquet (2015), o que nos permite considerar a produção de territorialidade como sendo:

> [...] as relações diárias, momentâneas e processuais, que os homens mantêm entre si, com sua natureza interior e com sua natureza inorgânica para sobreviverem biológica e socialmente. A territorialidade é o acontecer de todas as atividades cotidianas, seja no espaço do trabalho, do lazer, da igreja, da família, da escola, da rua, do bairro, resultado e determinante do processo de produção de cada território no movimento mais amplo de TDR [Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização]. (SAQUET, 2015, p. 120).

Os grupos afrocolombianos, então, possuem territorialidades próprias constituídas por três níveis, dos quais trata Saquet (2015): da vida social, vida não humana (animal e vegetal) e do domínio espiritual. Tal compreensão está em consonância com a concepção de território utilizada por ativistas da região, movimentos sociais e alguns autores, como Escobar (2015), em que a biodiversidade é mediação da conformação territorial e da cultura.

Para os ativistas que atuam junto aos grupos afrocolombianos do Chocó, a biodiversidade é resultado do território mais a cultura (ESCOBAR, 2015), ou seja, não há conservação da natureza sem controle territorial, bem como a conservação não pode existir de maneira alheia às práticas tradicionais das populações locais. Por exemplo, é comum os habitantes locais apontarem a perda de valores tradicionais como um dos primeiros fatores que causam a redução da biodiversidade e a degradação dos ambientes. Além disso, a identidade e a territorialidade dos grupos afrocolombianos do Pacífico (que se construíram em paralelo, durante as décadas de 1980 e 1990) estão ancoradas no espaço aquático (rio e mar).

Nesse sentido de discussão dos territórios negros no Pacífico Biogeográfico, a cartografia social participativa nos permite identificação de quais são as territorialidades essenciais para a reprodução do modo de vida dos afrocolombianos, as quais não aparecem nos mapas convencionais (ACSERALD; COLI, 2008).

> Este sub-campo da cartografia participativa constitui o domínio social delimitado por premissas institucionais, culturais e cognitivas, onde atores sociais orientam estrategicamente suas ações disputando legitimidade no âmbito das representações espaciais. [...] constroem-se fronteiras simbólicas, técnicas e morais com relação a outras práticas organizadas, configurando certa perícia legitimada, redes inter-pessoais e organizacionais, distribuição de recursos e regras internas de jogo. Tendo como referência o campo da produção cartográfica. (ACSERALD; COLI, 2008, p.17).

Portanto, os mapas e a política de mapeamento tradicional estabelecem disputas entre as distintas representações do espaço, assim articulando as disputas e conflitos territoriais com a disputa cartográfica (ACSERALD; COLI, 2008), o que se coloca para nós, em nossa análise, como posição política a do uso da cartografia social participativa, já que legitima (mais ainda) a ocupação e apropriação do espaço pelos afrocolombianos, como existência e resistência.

4 - OFICINAS E CARTOGRAFIA SOCIAL PARTICIPATIVA NO COLÉGIO: METODOLOGIA E RESULTADOS

Foram realizadas cinco oficinas no colégio da sede municipal de Bahia Solano, Instituición Educativa Luis López de Mesa, que abrange os períodos 6º, 7º, 8º, 9º, 10º e 11º (os seis últimos anos da educação básica na Colômbia), com o acompanhamento do professor Sebastian Rivera.

O colégio concede o grau de "Bachiller técnico em ciências del mar", por isso, conta com algumas disciplinas (asignaturas ou cátedras) específicas, relacionadas à realidade local: **a)** Hombre, mar y sociedad; **b)** Marinería; **c)** Navegación marina; **d)** Oceanografía; **e)** Recursos vivos marinos; **f)** Artes y métodos de pesca.

Durante a apresentação das oficinas e conversa prévia com os alunos, a grande maioria dizia ser parente próximo ou amigo de pescadores ou pescadoras, demonstrando que quase todos possuíam uma grande familiaridade com a atividade.

As oficinas foram realizadas entre os dias 22 e 31 de janeiro de 2020. A primeira foi realizada, no dia 22 de janeiro de 2020, com os alunos da turma 10ºB (idades entre 14 e 16 anos). A segunda oficina foi realizada, no dia 23 de janeiro de 2020, com os alunos do 11ºB (último ano da educação básica na Colômbia), que tinham uma faixa etária de 15 a 18 anos. A terceira oficina foi realizada, no dia 29 de janeiro de 2020, com os alunos do 11ºA (idades entre 15 e 17 anos). A quarta oficina foi realizada, no dia 30 de janeiro de 2020, com os alunos do período 9ºC (idades entre 13 e 16 anos). No dia 31/01/2020, realizamos a última oficina com os alunos do 6ºB (idades entre 10 e 13 anos), sendo que, em todas as oficinas, os alunos formaram grupos com quatro a seis participantes para a realização das atividades, conversas e debates que eram propostos.

A oficina se iniciava, sempre, com a formação dos grupos, seguida da nossa apresentação como tutor, em que se contava um pouco da nossa trajetória pessoal e acadêmica, das razões de se estar em atividade de pesquisa em Bahia Solano e sobre as diferenças e semelhanças entre o Brasil e a Colômbia, com o intuito de iniciar o diálogo com os alunos, gerar empatia e estabelecer um vínculo de confiança. Em seguida, as cinco questões propostas foram duplicadas em 10 folhas e distribuídas de duas em duas a cada grupo, tendo sido encontradas respostas como as que seguem:

1) ¿Cuál es la importancia del mar?

> "Para nosotros la importancia que tiene el mar, es que es la fuente más importante para nosotros los costeños, ya que muchos dependemos de él.

Nos ofrece muchos recursos tales como el transporte, la pesca, el buceo, la extracción de sal entre muchos otros, entre si los recursos que nos ofrece el mar son infinitos. En conclusión, el mar nos ensena todo lo que somos nosotros los costeños tanto cultural como económicamente." (alunos 10ºB).
"La importancia del mar es que hay una gran diversidad de peces la cual sirven como alimentos para nosotros y peces también. Es el hábitat de muchos peces los ayuden a protegerse. El mar también es importante porque con el podemos aprender más sobre los seres acuáticos." (alunos 10ºB).
"Es muy importante ya que es uno de los recursos más necesarios a nivel mundial que nos brinda la naturaleza, ya que desde el comienzo de la humanidad se ha utilizado como medio de transporte, alimentación, comercio, rutas turísticas, culturales, y ha sido fuente de descubrimientos de 'nuevos mundos'." (alunos 11ºB).
"El mar es muy importante porque es el ecosistema más grande que tenemos está lleno de animales marinos y también es importante porque le brinda beneficios al hombre y nos benefician con su riqueza en peces...que además nos brinda una gran bioversidad."(alunos 9ºC).
"La importancia del mar para nosotros seria los peces todos los animales marinos (la sierra el atún robalo las ballenas o sea lo más importante del mar es lo salado" (alunos 6ºB).

2) ¿Cuáles son los beneficios de la pesca artesanal?

"Nos brinda trabajo mediante la pesca, podemos vender el pescado y ensenarle a pescar a otras. Vendiendo el pescado pudimos comprar otras cosas y obtener dinero. Con la pesca artesanal podemos obtener alimento." (alunos 10ºB).
"Se obtienen especies marinas aptas para el consumo y la comercialización humana la cual trae muchos beneficios para los pescadores, comerciantes compradores y terciarios." (alunos 11ºB).
"Los beneficios de la pesca artesanal principalmente se basa en la alimentación, en el comercio nacional e internacionalmente por lo tanto hay muchas personas que basa su vida de esa forma de pesca por lo cual ayuda a la vida diaria." (alunos 11ºA).
"Es una actividad que puede aprender de primera mano el turismo marinero es la calidad y de una forma sostenible sobre largar el esfuerzo pesquero por ejemplo: trasnocharse lleva aguacero y también lleva mucho sol en algunas ocasiones etc. y los beneficios que nos traen son: la plata, la comida, la ropa y estudio de sus hijos." (alunos 9ºC)
"Los beneficios de las pesca artesanal son: que nos trae los pescados, la pesca artesanal es bueno para coger pescados y recibir alimentos para los que aguantan hambre." (alunos 6ºB).

3) ¿Conocen de las fases de la luna según los pescadores?

"Se conoce según los pescadores que cuando se encuentra en luna llena podemos obtener abundancia de muchos peces, porque con las fases de la luna se otorgan los cambios de marea, es decir, esto ayuda a que hallo una buena faena de peces." (alunos 10ºB).
"Según los pescadores cuando la luna está llena hay una disminución de peces, cuando la luna está en menguante la pesca esta normal." (alunos

11ºB).

"LUNA LLENA: No se puede realizar la pesca artesanal porque en esa etapa del ciclo de la luna hay mucha claridad, y la marea comienza a crecer hasta el punto más alto. MEDIA LUNA: En esta fase de la luna la marea empieza quebrar (ya no hay puja) y la pesca artesanal comienza a producir más pescado en ciertas partes dos de ellas son Cabo Marzo y Punta Piña. QUARTA MITAD: En esta fase de la luna se realiza más constante porque no hay casi luz en el mar y los pescadores a aprovechan esa etapa. MENGUANTE: En esta fase ya la luna quiebra del todo y por lo tanto hay es donde la pesca mejora demasiado, y el pescado está más abundante porque no hay tanta luz."(alunos 9ºC).

4) ¿Que conocen de la pesca artesanal?

"La pesca artesanal es un método donde se pesca a mano o con vara de pescar, con uno empatamiento, como el anzuelo, el nilón plomado, cebo o carnada de pesca." (alunos 10ºB).

"Es la forma de pesca que se utiliza en la ZEPA." (alunos 11ºA).

"La pesca artesanal es aquella que desempeñan to[4]dos los pescadores costeños del país, se dice artesanal porque los instrumentos utilizados para hacer esta actividad son creados por los mismos pescadores." (alunos 11ºB).

"En la pesca artesanal se utilizan muchos instrumentos de pesca como: el anzuelo, el Plomo, Trasmallo, Boyas, La atarraya etc." (alunos 9ºC).

5) ¿Como la pesca artesanal está en la manera de vivir de Bahía Solano y del Chocó?

"La pesca artesanal es la manera de vivir de nuestro municipio ya que es nuestro alimento y lo podemos exportar a otras ciudades de nuestro país." (alunos 11ºA).

"Gracias al territorio donde nos encontramos que nos brinda el mar con los peces nos sustentamos de manera económica y de mucha alimentación por medio de la pesca artesanal y por medio de ella hay en día hoy grandes empresas que se benefician de las riquezas que nos brinda el pescado favoreciendo a ellos ya a nosotros." (alunos 10ºB).

"Una de las formas de ingreso en el municipio de Bahía Solano y departamento del Choco, y le genera a la comunidad chocoana." (alunos 10ºB).

"La pesca artesanal está en la manera de vivir en Bahía Solano y en el Chocó ya que es una actividad tradicional que se nos facilita a los habitantes debido a la relación que tenemos el mar y el hombre. En las cuales tenemos las siguientes: nos brinda la alimentación, el transporte, y nos ayuda mucho en la parte económica." (alunos 10ºB).

"El pescado es uno de los productos que hacen parte de nuestra cadena alimentaria y nos brinda muchos beneficios a nivel de salud. Gracias a estos beneficios muchos pescadores viven de su labor ya que además de pescar para su alimentación pescan para vender el producto para suplir otras necesidades diarias." (alunos 11ºB).

"Está en la parte tanto económica y social ya que hace ver la humildad de cada familia, lo trabajador sostiene la manera de vivir ya que el comercio y la economía la tienen como base, de esta se refleja la cultura de los habitantes, también la relación entre lo exterior e interior del país, ya que Bahía solano

4 ZEPA é a Zona Exclusiva de Pesca Artesanal, uma área protegida marinha criada em 2013 para uso exclusivo da pesca artesanal, permitindo somente a pesca de linha e espinhel (DÍAZ; CARO, 2016).

> es uno de los exportadores más grandes del país." (alunos 11ºB).
> "La pesca artesanal en la forma de vivir de Bahía Solano y el Choco para mucho es un trabajo como cualquier otro marca identidad en nuestro medio es una forma de generar ingresos es pasión las persona se apasionan de las cosas que hacen y de lo que les guste o marque en un punto de su vida en el Choco la pesca artesanal nos identifica es lo que hacemos muchos crecemos y regresamos con ayuda de esta."(alunos 11ºB).
> "La pesca artesanal sirve como un sustento que influye en la economía del Pueblo y dado que los pescadores después de atraparlos los venden y los compradores los exportan y eso genera ingreso al Pueblo." (alunos 11ºB)
> "La pesca artesanal de Bahía Solano se basa más que todo en lo económico y cultural, nosotros los pescadores artesanales nos beneficiamos del mar tanto económicamente y también para nuestro suministros personales." (alunos 9ºC).
> "La pesca artesanal se considera una tradición en el Choco que es realizada en el mar y es una manera de alimento y es una función realizada para atrapar los peces." (alunos 9ºC).
> "La pesca artesanal es en la manera de que los pescadores utilizan esta actividad para tener una forma de vida mejor porque ellos y sus familiares a través de esta actividad ellos tienen mucho conocimiento en como agarran un pescado en qué formas pescar y obtener una gran cantidad de peces. Los Barrios de Bahia Solano que tienen más pescadores es Barrio Nuevo y Chambacu. Así mismo el su forma de vida de los chocoanos porque ellos en su mayoría tienen muchos pescadores" (alunos 9ºC).
> "La pesca artesanal es muy importante es la manera de vivir de los chocoanos y solaneños ya que gracias a esta pesca se consigue un mineral muy importante que son los peces." (alunos 9ºC).
> "La pesca artesanal está en la manera de vivir porque conjuntos pescados para recibir los alimentos que necesitamos."(alunos 6ºB).

Entre as respostas dos alunos e ao final de todos os grupos exporem as suas respostas, eram feitas intervenções em que foram pontuadas a importância social e cultural, econômica, ecológica e de segurança alimentar que a pesca artesanal possui, bem como as maneiras pela qual a atividade encontra-se intimamente ligada com a população. Os alunos iam complementando e debatendo as informações que estavam sendo expressas. Durante esses períodos, muitos jovens iam se manifestando dizendo que o pai, o tio, ou outros familiares eram pescadores e que haviam aprendido algumas dessas coisas com eles, enquanto muitos outros diziam ter aprendido na escola (com as disciplinas específicas do enfoque em ciências do mar, que o colégio possui), e muitos alunos também, quase que exclusivamente homens, diziam já praticar a pesca de maneira lúdica, tendo realizado algumas pescarias curtas com os familiares ou conhecidos.

Após esse momento, eram passados dois vídeos explicando sobre a ZEPA e sobre a pesca em Bahia Solano[5]. Por fim, foi proposto aos alunos fazerem mapas que pudessem

5 Os dois vídeos estão disponíveis no Youtube, no canal Conservación Internacional Colombia, e eram intitulados ZEPA-Zona Exclusiva de Pesca Artesanal. Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=MiyS_B20lYA> e <https://www.youtube.com/watch?v=QFppUa1MgrQ>. Acesso em 30/10/2020.

demonstrar como a pesca estava presente no modo de vida de Bahia Solano, bem como ressaltando a territorialidade pesqueira. Como ponto de partida, foram feitos alguns questionamentos, entre os quais: "¿Quién es el pescador?, ¿Cómo veen la comunidad a los pescadores?, ¿Cuáles son los aportes del pescador artesanal a la comunidad?, ¿Cómo la pesca está en lo modo de vida de los solaneños?, ¿Cuál es el circuito de la pesca?, ¿Cuáles son los territorios donde la pesca esta? e ¿Cuáles son los desafíos y los problemas de los pescadores?".

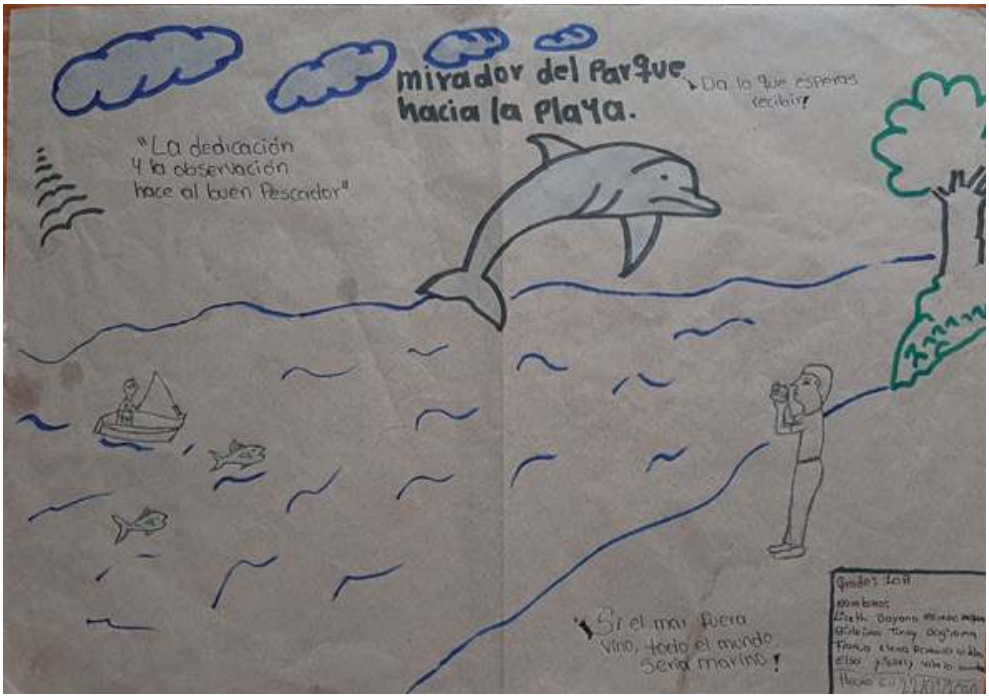
Os desenhos puderam demonstrar visões sobre os lugares onde mais se manifestavam e qual era a abrangência da territorialidade da pesca artesanal, cujas informações eram condizentes com a percepção que tivemos durante os levantamentos de campo.

Em todos os desenhos, foram ressaltados os territórios da margem do Rio Jella (Ponte de Chambacu), a Red de Frio e a Merluza Pesquera (locais onde comercializam os pescados), além do mar, dos corregimentos e dos pontos (sítios) de pesca. Dessa forma, por meio dos desenhos ficou explícita a territorialidade da pesca artesanal e como esta está presente no modo de vida de todos do município. Seja realizando o ofício, conhecendo alguém que o realiza, tendo uma pessoa na própria casa que o realiza, ou, mesmo, por meio do colégio e de suas disciplinas específicas com ênfase em ciências do mar, que faz com que os alunos já tenham um contato prévio com os saberes do mar, e muitas vezes esse contato é aprofundado pelas vivências na comunidade, sendo que os alunos, quando questionados se aprendiam mais de pesca nas aulas no colégio ou na prática e vivência, a grande maioria respondia ser fora do espaço de ensino regular.

5 - RESULTADOS DAS OFICINAS DE CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO DOS MAPAS

Na figura 2 está o Oceano Pacífico e aparentemente um turista tirando foto de um golfinho que salta no mar. O interessante dessa representação de paisagem é notar as frases escritas pelos alunos como "La dedicación y la observación hacen un buen pescador", dando a entender também que a pessoa pode ser um pescador, e não um turista (apesar da roupa), mas também expressando como a pesca é algo que se aprende mais na prática, por meio da observação, tentativa e da vivência, do que pela teoria. Isso demonstra uma consciência dos alunos para com esse processo de que os conhecimentos da pesca são de fato tradicionais e empíricos.

Figura 2 - Mirador del parque hacia playa



Fonte: Trabalho de campo (2020), elaborado pelos alunos do 10ºB, Liceth Dayana Moreno, Birleima Tunay Dogirama, Francia Elena Romaña Cordoba, Elsa Yissely Cabeza, em 22/01/2020.

Figura 3 - Distribución de la pesca artesanal por lo Rio Jella

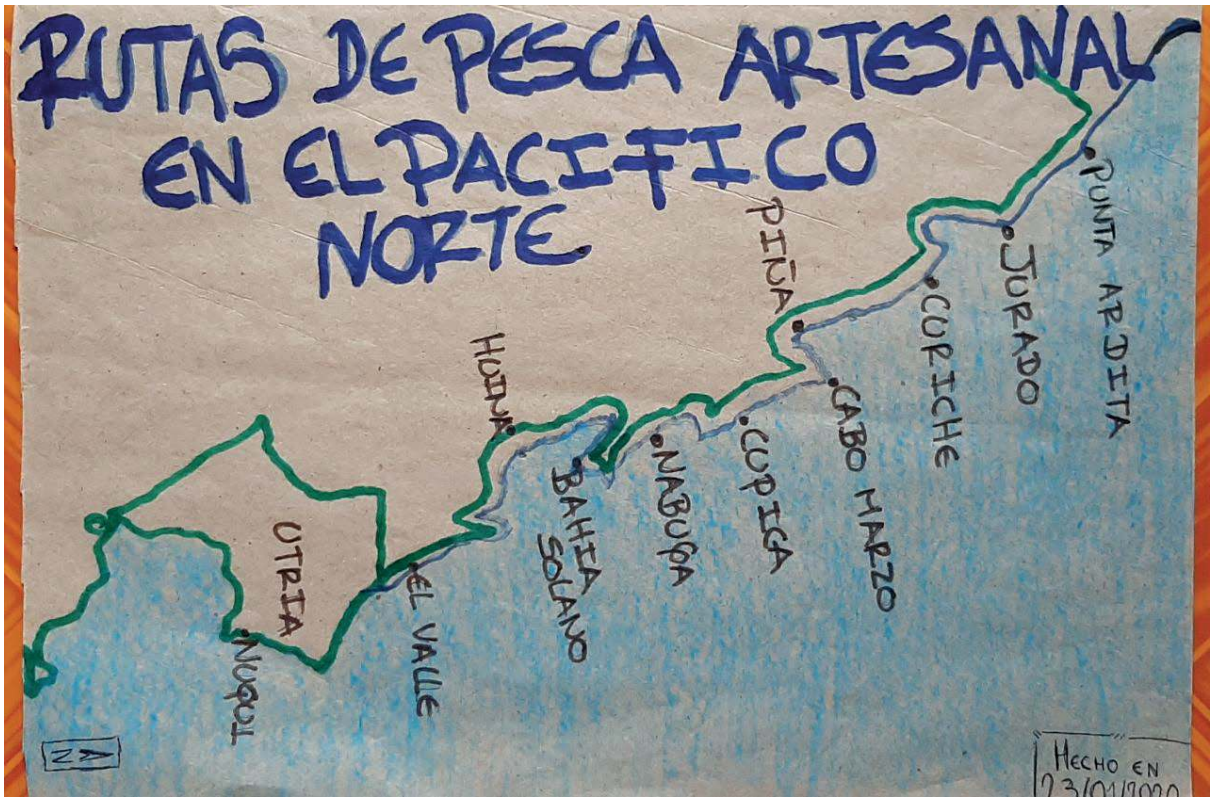


Fonte: Trabalho de campo (2020), elaborado pelos alunos do 10ºB, Xiary Yussaira Girón Mosquera, Amanda Yaiiana Coban Gamboa, Yellen Bermudez, Santiago Olaya Riasco, Elkin Valoyes Renteria, no dia 22/01/2020.

A paisagem, representada na figura 3, demonstra o Rio Jella com uma lancha chegando com outra lancha maior. Um fato curioso é que há o desenho de mulheres pescando na ponte, demonstrando a presença feminina na atividade. Há também a estrada constando o transporte dos pescadores (nos três carros desenhados está escrito Red de Frío, a cooperativa de pescadores que faz o comércio).

A figura 4 é a que representa uma escala geográfica maior (portanto, uma menor escala cartográfica), dentre todas as representações realizadas pelos alunos, abrangendo toda a área da ZEPA (desde Punta Ardita (ao norte), divisa com o Panamá, até o limite de Nuqui com o PNN Utria (ao sul).

Figura 4 – Rutas de pesca artesanal en el Pacífico Norte



Fonte: Trabalho de campo (2020), elaborado pelos alunos do 11ºB, Natalia de Hoyos, Qely Andrea Rios, Thalia Ruiz Cordoba, Natalia Velasquez Alvarez, em 23/01/2020.

Figura 5 - Zonas de Pesca en Bahia Solano



Fonte: Trabalho de campo (2020), elaborado pelos alunos do 11ºA, Andres Camilo Ruiz Badillo, Yurleisy Moreno Castillo, Ferney Valois Todro, Yamile Cordoba Arias, Alex Yesin Leon Asprilla, Luisa Maria Polo Castillo, Paula Potes Vallois, em 29/01/2020.

É um dos mapas (figura 5) que mais capta os territórios de pesca de uma maneira abrangente, porém sem perder as especificidades de cada lugar, praia e corregimento, demonstrando exatamente o trajeto das pescarias que realizamos durante a nossa observação participante em Bahia Solano. No canto superior esquerdo, está o Aeroporto, seguido do caminho para a cidade e cruzando com o Rio Chocolatal. Mais ao canto inferior direito do desenho está o Rio Jella e os bairros ao seu redor (Onetti Novo e Onetti velho, este popularmente chamado de Chambacu, por ser um bairro de pescadores). É identificada a ponte de Chambacu com as redes de comercialização ao redor (Masmepez, Red de frio e Merluza Pesquera). Há também representação das pesqueiras de Cristobal e Alberto. Logo na margem da praia de Bahia Solano, há um pescador coma tarrafa, e no posto Esso um pescador com linha de mão, mas, acima, há os viveiros, seguidos das praias El Huina e Punta Faro, onde, logo na frente, é representado um pescador utilizando vara (caña). No topo superior direito, estão os Morros Nidales, onde os pescadores estão pescando com espinhel. No canto direito, há a representação (de baixo pra cima) das praias e corregimentos de Mecana, Cocalito, Huaca, Playa Potes e Nabuga, em Mecana, onde os pescadores estão com linhas de mão, e em Nabuga com espinhel. Dessa forma, o mapa capta de forma simples toda a territorialidade local da pesca artesanal.

Figura 6 – Bahía Solano la pesca nos identifica



Fonte: Trabalho de campo (2020), elaborado pelos alunos do 10ºA, Maria Isabeth Gamboa Mosquera, Victor Daniel Lozano Berrio, Wilmer Andres Moreno Mosquera, Willian Rafael Sanelemente Rengifo, Juan David Poti Velasquez, em 29/01/2020.

A figura 6 capta todo o território de Ciudad Mutis (sede municipal de Bahia Solano) e as territorialidades da pesca artesanal. No canto esquerdo, está o Bairro Chambacu com algumas pessoas trabalhando na agricultura ao lado do manguezal e da Ponte de Chambacu. Mas ao centro estão os "puntos de acopio" (pontos de comercialização), como a Red de frio, Masmepez e o comerciante Cristobal. Outros lugares representados também são: Captania de Puertos, casa do pescador Hugo, Bairro Chocolatal, Jairo (comerciante), Bienestar, Barrío Nuevo, casa do Walter pescador, hogar de Jimmy (casa do biólogo marinho da cidade), além do Esso (trapiche utilizado para embarque, desembarque e pequenas pescarias), com umas lanchas paradas, inclusive uma aparenta ser da marinha.

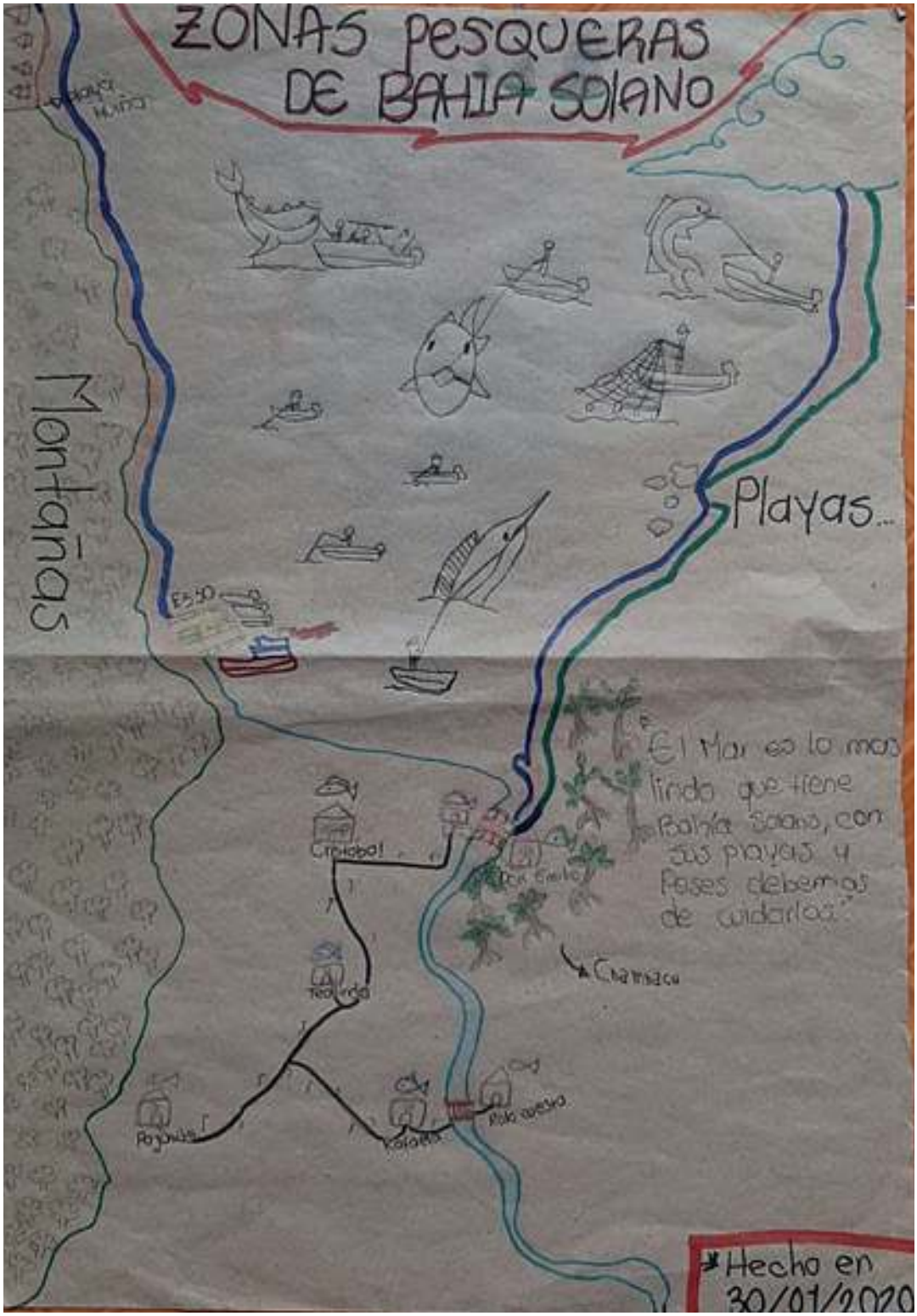
Figura 7 – Bahía Solano: pesca y cultura



Fonte: Trabalho de campo (2020), elaborado pelos alunos do 11ºA (nomes indisponíveis) em 29/01/2020.

Na figura 7, é representada toda a baía de Bahia Solano, sendo que, no canto inferior esquerdo, estão os corregimentos de Playa Potes, Huaca, Mecana, a Boca Mecana e a Playa payra. Está representada também a desembocadura do Rio Jella e todos os lugares que estão nessa territorialidade, como Chambacu e a ponte, a Red de frio, Merluza Pesquera. Na parte superior central, estão algumas casas que são lugares importantes para o circuito da pesca, e separado dessa parte está o que seria o centro da sede municipal, apresentado sob o título de "sociedad". No canto direito, está o Esso e um pescador pescando de linha. Bem abaixo há um escrito indicando Punta Huina, que se trata de outra praia de pescadores.

Figura 8 - Zonas pesqueras de Bahia Solano



Fonte: Trabalho de campo (2020), elaborado pelos alunos do 9ºC, Estefania Pacheco, Enyimaria Moreno, Eileen Nicol Anchico Reiña, Manuela Aivathegui, Freddy Dias, em 30/01/2020

A figura 8 dá destaque para a diversidade da fauna marinha e para a diversidade dos métodos de pesca e dos pescados. São representados a linha de mão, a tarrafa, o espinhel, as varas, e os diversos tamanhos de lanchas e de canoas. Entre a fauna marinha, identificam-se baleias, atum e peixe espada. Do lado esquerdo, estão as montanhas (serra), os lugares representados na parte que seria a cidade (parte mais central), identificada por Cristobal, Teolinda e a casa de Dom Emilio. É representada também a ponte de Chambacu e os manguezais presentes no bairro.

Figura 9 – Mapa de Bahia



Fonte: Trabalho de campo (2020), elaborado pelos alunos do 9ºC, Katherin Mairlen Mosquera Cordoba, Yisnery Potes Rivera, Liby Jhoana Moreno e Emily Gomes, em 30/01/2020.

A figura 9 abrange, de maneira sucinta, a cidade de Bahia Solano e, mais ao fundo, as outras montanhas que seriam os corregimentos, sendo que cada montanha, assim, representa um lugar ou uma praia, Chambacu, Mecana, Huaca, Piña e Cabo Marzo (que já é município de Juradó). Também estão os Morros Nidales com três lanchas pesqueiras, além do posto Esso com um caminhão descarregando e com um barco de maior porte. A sede municipal (Ciudad Mutis) é representada por algumas casas.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartografia social participativa, praticada em oposição ao modelo hegemônico, como uma construção em que as relações de poderes foram transformadas a partir das visões dos sujeitos que estão inseridos nos territórios (ACSERALD; COLI, 2008) foi plenamente valorizada durante as oficinas realizadas no colégio da sede municipal de Bahia Solano, Instituición Educativa Luis López de Mesa.

Os sujeitos da pesquisa eram os alunos do colégio, cujos mapas construídos revelaram seus conhecimentos sobre os territórios e as territorialidades da pesca, dos quais são partícipes e conhecedores em sua grande maioria por se tratarem de familiares ou conhecidos de pescadores artesanais.

As ações e intervenções realizadas permitiram capturar a situação dos alunos como sujeitos conscientes da importância dos saberes e conhecimentos tradicionais e populares, capazes de formularem um senso político e crítico para os grupos de que fazem parte, bem como conscientes de suas apropriações do espaço, de suas territorialidades, pois como propõe Paulo Freire (1967), compreendemos a necessidade de fazer do homem ajustado, acomodado, um homem novo, um sujeito crítico. Daí a necessidade dos jovens identificarem e refletirem acerca das práticas tradicionais realizadas no território e das territorialidades construídas.

Assim, do conhecimento já existente sobre a pesca, os territórios e as suas territorialidades, procuramos, por meio das reflexões e das atividades, presentes nas oficinas, a promoção de uma aprendizagem ativa, em que os educandos também são sujeitos em seus próprios processos de ensino e de aprendizagem, possibilitando assim um intercâmbio de saberes entre todos os sujeitos envolvidos nas atividades, bem como um empoderamento a partir de seus próprios conhecimentos e práticas locais (PAULO FREIRE, 1967).

As oficinas foram realizadas também como uma maneira de fornecer alguma contribuição durante os dias em que estivemos em Bahia Solano, pois acreditamos que a pesquisa deve ser uma via de mão dupla e que não cabe somente ao pesquisador "extrair" os dados que lhe convém, mas sim, contribuir, de alguma maneira, para ampliar a compreensão de mundo no diálogo que se realiza. Tudo isso em busca de construir sociedades em que os sujeitos sejam menos Homo economicus e mais Homo politicus, conscientes, em favor do bem-estar social, do patrimônio histórico e cultural, da conservação e restauração ambiental dos espaços degradados de cada território (SAQUET, 2015).

Dessa forma evidenciou-se que o conceito de territorialidade está, sobretudo, ligado com as relações de parentesco, as práticas de trabalho e a toda uma configuração do lugar de reprodução do modo de vida, sendo que a cartografia social participativa se mostrou como uma ferramenta importante para fornecer uma articulação entre saberes e conhecimentos, por meio de uma linguagem acessível para a representação e discussão da realidade.

7 - REFERÊNCIAS

ACSERALD, Henry; COLI, Luis Regis. Disputas territoriais e disputas cartográficas. In: ACSERALD, Henry. **Cartografias Sociais e Território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008. p.13-43. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografia_tematica/leitura%204/Cartografias%20Sociais%20e%20Territ%F3rio.pdf Acesso em: 30/10/2020.

DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística. **Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda 2018: Riosucio, Quibdó, Chocó**. Bogotá: DANE, 2019. Disponível em: https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/presentaciones-territorio/190806-CNPV-presentacion-Choco.pdf. Acesso em: 19/10/2020.

DÍAZ, Juan Manuel; CARO, Natalia. El mar como território y la pesca como actividad tradicional en el Pacífico Chocoano. In: DÍAZ, Juan Manuel; GUILLOT, Lía; VELANDIA, Manuel Camilo (orgs.). **La pesca artesanal en el norte del Pacífico Colombiano**: un horizonte ambivalente. Bogotá: Fundación Mar Viva, 2016. p. 29-43.

DÍAZ, Juan Manuel; GALEANO, Juliana. El entorno biogeofísico. In: DÍAZ, Juan Manuel; GUILLOT, Lía; VELANDIA, Manuel Camilo (orgs.). **La pesca artesanal en el norte del Pacífico Colombiano**: un horizonte ambivalente. Bogotá: Fundación Mar Viva, 2016. p.15-27.

ESCOBAR, Arturo. **Territorios de la diferencia**; Lugar, movimientos, vida, redes. 2.ed. Popayan: Universidad del Cauca, 2015.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**; a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

PELEGRINA, Marcos Aurélio. Cartografia social e uso de mapeamentos participativos na demarcação de terras indígenas: o caso da TI Porto Limoeiro-AM. **Geousp – Espaço e tempo**, v. 24, n. 1, p. 136-152, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/138814/160406. Acesso em 25/10/2020.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades**: uma concepção multidimensional voltada para cooperação e para o desenvolvimento territorial. 2.ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SUZUKI, Júlio César. Território, modo de vida e patrimônio cultural em sociedades tradicionais brasileiras. **Espaço & Geografia,** v.16, n.2, p.627-640, 2013. Disponível em: http://www.lsie.unb.br/espacoegeografia/index.php/espacoegeografia/article/view/272/197. Acesso em: 5/10/2020.

UMAÑA, Julio Carrizosa. **Colombia compleja**. Bogotá: Jardín Botánico José Celestino Mutis / Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt, 2014.

TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES DOS POVOS E "COMUNIDADES TRADICIONAIS" NO BRASIL: UMA APROXIMAÇÃO

TERRITORY AND TERRITORIALITIES OF PEOPLES AND "TRADITIONAL COMMUNITIES" IN BRAZIL: AN APPROACH

TERRITORIO Y TERRITORIALIDADES DE PUEBLOS Y "COMUNIDADES TRADICIONALES" EN BRASIL: UN ENFOQUE

Gabriel Romagnose Fortunato de Freitas Monteiro[1]
Departamento de Ciências Humanas,
Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)
Carangola, Minas Gerais, Brasil
E-mail: gabriel.freitas@uemg.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3436-4529

Adriani Lameira Theophilo de Almeida[2]
Programa de Pós-Graduação em Geografia,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Niterói, Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: adriani.theophilo@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7509-9012

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar um pequeno panorama dos territórios e territorialidades dos Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil a partir da análise das terras tradicionalmente ocupadas, definidas pelo uso comum da terra. Dessa forma, na perspectiva geohistórica, apontaremos as reflexões do campo teórico e jurídico que envolvem os direitos territoriais construídos a partir das reivindicações e pressões dos movimentos sociais que impuseram uma agenda política da abordagem territorial na construção dos direitos coletivos, étnicos, territoriais e difusos. Os procedimentos metodológicos se deram a partir da realização de revisão bibliográfica profunda e crítica da temática em questão, desde geógrafos (as) à antropólogos (as), como das fontes documentais e legais. Como resultado, visualiza-se, após o balanço e panorama da questão que, mesmo com a construção de um arcabouço teórico e jurídico no Brasil acerca do Povos e Comunidades Tradicionais e materialização de políticas

1 Professor de Geografia Humana da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Unidade Carangola. Vinculado ao Departamento de Ciências Humanas (DCH). Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (PosGeo/UFF), na linha de pesquisa de Ordenamento Territorial Urbano-Regional e no eixo de Território, Política e Movimentos Sociais.

2 Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (PosGeo/UFF), na linha de pesquisa de Ordenamento Territorial Urbano-Regional e no eixo de Produção do Espaço Urbano.

públicas, enfrenta-se, na contemporaneidade, um retrocesso na efetivação dos direitos, marcado por um desmonte destas políticas, construídas por lutas sociais.

Palavras-chave: Território. Territorialidades. Povos e comunidades tradicionais.

Abstract: The present work has for objective to present a small panorama of the territories and territorialities of the Traditional Peoples and Communities in Brazil from the analysis of the traditionally occupied lands, defined by the common use of the land. Thus, in the geohistorical perspective, we will point out the reflections of the theoretical and legal field that involve territorial rights built from the demands and pressures of social movements that imposed a political agenda of the territorial approach in the construction of collective, ethnic, territorial and diffuse rights. The methodological procedures took place from the performance of a thorough and critical bibliographic review of the subject in question, from geographers to anthropologists, as well as from documentary and legal sources. As a result, one can see, after the balance and panorama of the issue that, even with the construction of a theoretical and legal framework in Brazil about Traditional Peoples and Communities and the materialization of public policies, there is, in contemporary times, a setback in the enforcement of rights, marked by a dismantling of these policies, built by social struggles.

Keywords: Territory. Territorialities. Traditional Peoples and Communities.

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo presentar un pequeño panorama de los territorios y territorialidades de los Pueblos y Comunidades Tradicionales en Brasil a partir del análisis de las tierras tradicionalmente ocupadas, definidas por el uso común de la tierra. Así, en la perspectiva geohistórica, señalaremos las reflexiones del campo teórico y legal que involucran derechos territoriales construidos a partir de las demandas y presiones de los movimientos sociales que impusieron una agenda política del enfoque territorial en la construcción de derechos colectivos, étnicos, territoriales y difusos. Los procedimientos metodológicos se dieron a partir de la realización de una revisión bibliográfica exhaustiva y crítica del tema en cuestión, desde geógrafos hasta antropólogos, así como de fuentes documentales y legales. Como resultado, se puede ver, luego del balance y panorama del tema que, aun con la construcción de un marco teórico y legal en Brasil sobre Pueblos y Comunidades Tradicionales y la materialización de políticas públicas, hay, en la época contemporánea, un retroceso en la vigencia de los derechos, marcada por un desmantelamiento de estas políticas, construida por las luchas sociales.

Palabras Clave: Territorio. Territorialidades. Pueblos y comunidades tradicionales.

Data de recebimento: 05/11/2020

Data de aprovação: 20/12/2020

1 - INTRODUÇÃO

Os múltiplos territórios e as múltiplas territorialidades dos povos e "comunidades tradicionais" nos diversos países da América do Sul, principalmente no Brasil, envolvem processos complexos do histórico de expansão das fronteiras políticas e econômicas desde o Brasil Colonial e Imperial às novas fronteiras de expansão contemporâneas. De acordo com Little (2002), a "história das fronteiras em expansão no Brasil é, necessariamente, uma história territorial" (p. 4). Soma-se a este enredo a criação do Estado Nacional Brasileiro, que aprofunda mudanças significativas nos territórios tradicionalmente construídos e ocupados por regimes de propriedade comum (LITTLE, 2002; ALMEIDA, 2004).

Para compreendê-los, lançaremos o olhar sobre três aspectos significativos: a) o uso comum da terra no Brasil; b) as características destes territórios em sua pluralidade e c) as territorialidades específicas dos povos e "comunidades tradicionais". Estes últimos, envolvem memórias e identidades coletivas (de pertencimento) enquanto referencial político e cultural, uma complexa trama de relações sociais de parentesco e solidariedade, como também, de simbiose entre a natureza, os recursos e os ciclos naturais, constituindo-se um modo de vida particular (DIEGUES, 2000; 2004).

Para Diegues (2000, p. 20), um aspecto importante na definição das culturas tradicionais é a existência de:

> sistemas de manejos dos recursos naturais marcados pelo respeito aos ciclos naturais, à sua exploração dentro da capacidade de recuperação das espécies de animais e plantas utilizadas. Esses sistemas tradicionais de manejo não são somente formas de exploração econômica dos recursos naturais, mas revelam a existência de um complexo de conhecimentos adquiridos pela tradição herdada dos mais velhos, de mitos e símbolos que levam à manutenção e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais.

Deste modo, a intensa relação com o território é central e constrói sistemas de representações, símbolos, mitos e referenciais espaciais, cuja ação se dá com base nesses elementos. Em outra obra, Diegues define as sociedades tradicionais enquanto:

> grupos humanos culturalmente diferenciados que historicamente reproduzem seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base em modos de cooperação social e formas específicas de relações com a natureza, caracterizados tradicionalmente pelo manejo sustentado do meio ambiente. Essa noção se refere tanto a povos indígenas quanto a segmentos da população nacional que desenvolveram modos particulares de existência, adaptados a nichos ecológicos específicos. (DIEGUES et al, 2000, p. 22)

A partir deste esforço de definição, o autor amplia o significado dos Povos e Comunidades tradicionais. Será com base nas análises dos múltiplos grupos sociais que visamos construir um campo de reflexão que ilustra a tensão entre os territórios "tradicionais" e

os territórios do capital expansivo e desenvolvimentista.

O objetivo deste trabalho é apresentar um panorama dos territórios e territorialidades dos Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil a partir da análise das terras tradicionalmente ocupadas, definidas pelo uso comum da terra. Os procedimentos metodológicos se deram a partir da realização de revisão bibliográfica profunda e crítica da temática em questão, desde geógrafos (as) à antropólogos (as), como das fontes documentais e legais.

2 - TERRAS DE USO COMUM NO BRASIL: DEBATES E REFLEXÕES

O debate acerca das diferentes formas de uso comum da terra no Brasil e demais bens naturais tem ligação direta com os territórios e as territorialidades dos Povos e "Comunidades tradicionais", uma vez que "o direito de uso comum" relaciona-se diretamente com o direito consuetudinário[3], por sua vez, "baseado na tradição, no costume, evidenciando uma prática cujas comunidades há muito praticavam, quanto através de inúmeros documentos, como leis, posturas, decretos municipais, províncias ou mesmo imperiais", demonstrando "uma estreita relação entre costume, lei e direito de uso comum" (CAMPOS, 2000, p. 1-2). Neste sentido, é visto que esta estreita relação possibilitou a reinvindicação, na contemporaneidade, dos processos de territorialização historicamente construídos.

O direito à diferença cultural é reconhecido na legislação constitucional brasileira de 1988 e a estipula como "direitos coletivos", ou seja, reconhece a formação pluriétnica da sociedade brasileira e garante os direitos à sociodiversidade, ao território tradicional, ao patrimônio cultural, ao ambiente ecologicamente equilibrado e à biodiversidade (DIEGUES, 1999).

Estas "sociedades tradicionais", na leitura de Diegues (1999), e seus descendentes, passaram a se autorrepresentar e a designar suas extensões segundo denominações específicas atreladas ao sistema de uso comum. É no uso comum que podemos inferir a diversidade de comunidades tradicionais, com teor étnico cultural e na realização das atividades extrativas, tais como: caça, pesca, coleta e plantio coletivos; que compõem os elementos definidores do grupo.

Neste horizonte, enquanto exemplos empíricos, estão as comunidades indígenas, quilombolas, açorianos, babaçueiros, caboclos, caiçaras, caboclos, caipiras, campeiros, faxinalenses, jangadeiros, pantaneiros, pescadores artesanais, praieiros, seringueiros, sertanejos, varjeiros, entre outros (DIEGUES et al, 2001). "A noção corrente de terra comum é acionada como elemento de identidade indissociável do território ocupado e das regras de apropriação, que bem evidenciam, através de denominações específicas, a heterogeneidade das situações a que se colocam" (ALMEIDA, 2010, p. 114). Inclui-se aqui as denominadas "terras de preto", "terras de santo" e "terras de índio", citadas por Almeida (1989, 2002, 2004, 2010) e explicitadas a seguir:

3 "De modo geral, o direito consuetudinário é definido como um conjunto de normas sociais tradicionais, criadas espontaneamente pelo povo, não escritas e não codificadas. O verbete "consuetudinário" significa algo que é fundado nos costumes, por isso chamamos essa espécie de direito também de direito costumeiro" (CURI, 2012).

- As **"terras de preto"** – "compreende aqueles domínios doados, entregues ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, por famílias de ex-escravos. Abarca também concessões feitas pelo Estado a tais famílias, mediante a prestação de serviços guerreiros" (ALMEIDA, 2010, p. 114-115). Seus descendentes permanecem nessas terras há gerações sem proceder à partilha, sem desmembrá-las e sem delas se apoderarem individualmente. "Observa-se ainda que nestas regiões as agriculturas comerciais (cacau, café, algodão, cana-de-açúcar) não foram desenvolvidas" (p. 115)[4].

- As **"terras de santo"** – "pode-se dizer que ela se refere à desagregação de extensos domínios territoriais pertencentes à Igreja (...) consoante o santo padroeiro destas fazendas, foram sendo adotadas denominações próprias, que recobriam seus limites e lhe conferiam unidade territorial" (ALMEIDA, 2002, p. 116). Nesses domínios passaram a prevalecer formas de uso comum, mesmo após entrega formal das terras à administração do Estado, em finais do século XIX pelas autoridades eclesiásticas (ALMEIDA, 2002).

- As **"terras de índios" –** "Compreendem domínios titulados, que foram entregues formalmente a grupos indígenas ou seus remanescentes, na segunda metade do século passado e princípios deste, sob a forma de doação ou concessão por serviços prestados ao Estado" (ALMEIDA, 2010, p. 118). As titulações, entretanto, referem-se, muitas vezes, a tratos individuais, tendo sido concedidas a apenas determinado grupo de famílias.

Desta perspectiva, visualiza-se que o Brasil possui uma diversidade sociocultural acompanhada por uma extraordinária diversidade fundiária (LITTLE, 2002), o que era pouco conhecido e tampouco reconhecido até meados dos anos 80 do século XX. Esse fato revela circunstâncias atreladas diretamente à formação territorial do Brasil e da sociedade brasileira. Neste sentido,

> (...) muitas das formas de uso comum acabam por identificar aspectos inerentes à própria formação da sociedade brasileira. Aliás, as formas de uso comum tidas como "tradicionais", com gênese antiga, sofreram, com o tempo, profundas transformações, desaparecendo em muitas áreas. Porém, outras formas se desenvolveram a medida que certas economias se desagregaram, como aquelas ligadas ao latifúndio. (...) há também as que surgiram em

4 "A expressão "terra de preto" alcança também aqueles domínios ou extensões correspondentes a antigos quilombos e áreas de alforriados nas cercanias de antigos núcleos de mineração, que permaneceram em isolamento relativo, mantendo regras de uma concepção de direito, que orientavam uma apropriação comum dos recursos. Sublinhe-se que há ainda as denominadas "terras de preto" que foram conquistadas por prestação de serviços guerreiros ao Estado, notadamente na guerra da Balaiada (1838-41)" (Ibid. p. 115).

> decorrência de necessidades ligadas a contextos socioeconômicos específicos e outras ligadas a situações específicas (CAMPOS, 2000, p. 3).

Segundo o referido autor, "juridicamente, as terras de uso comum no Brasil são enfocadas como uma categoria à parte, quase independente, dentro da categoria maior, a das terras públicas; isso até meados do século XIX" (CAMPOS, 2000, p. 1). No entanto, a partir da Lei de Terras de 1850[5], promulgada quatorze dias após a Lei Eusébio de Queiroz[6] – que proibia o tráfico de africanos escravizados para o Brasil - o regime jurídico de terras no país foi profundamente alterado e além de ignorar as terras de uso comum, passou a inseri-las nas chamadas terras devolutas, as quais são passíveis de apropriação individual. Consequentemente, as terras de uso comum passaram a sofrer intensos processos especulativos e de interesses individuais, tanto externos, quanto internos.

José de Souza Martins (2000) corrobora com tal explicação, ao sinalizar como a Lei de Terras criou barreiras legais de acesso à terra no Brasil:

> A Lei de Terras criou barreiras legais a que um princípio básico do antigo regime sesmarial continuasse vigendo: a livre ocupação da terra por aqueles que dela necessitam. Enquanto o acesso à terra foi limitado aos que eram livres, não havia prejuízos à produção agrícola nas grandes fazendas, pois isso era feito por trabalho escrav[izado]. Se a escravidão terminasse, os trabalhadores fossem livres e a terra continuasse livre, a chamada grande lavoura, como a de cana ou de café, entraria em colapso e com ele os fazendeiros: provavelmente, os trabalhadores optariam para trabalhar para si mesmos e não para os fazendeiros. Para que o trabalho livre se difundisse era necessário, portanto, instituir normas ao acesso a terra, de forma a criar artificialmente excedentes populacionais obrigados a trabalhar para os grandes fazendeiros como meio de sobreviver. (MARTINS, 2000, p. 138, grifos nossos).

Assim, onde a terra era livre, o trabalho era cativo; onde o trabalho era livre, a terra deveria ser cativa. Neste momento, outros países do mundo e outras regiões do Brasil já haviam abolido a escravidão, a exemplo do estado do Ceará e outras localidades, pressionado por movimentos sociais[7], como o Movimento Abolicionista, que atuava em diversas localidades.

---

5 A Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, dispõe sobre as terras devolutas do Império e acerca das que são possuídas por titulo de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que: medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a titulo oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizando o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara. Determina em seu Art. 1º - Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra. (Brasil, Lei nº 601/1850).

6 A Lei nº 581, de 04 de setembro de 1850, conhecida como Lei Euzébio de Queiroz, estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Ela foi fruto da pressão da Inglaterra contra a escravidão africana, devido ao seu interesse em implantar o trabalho assalariado em todo o mundo e ampliar o mercado consumidor para produtos industrializados.

7 Em virtude de uma grande seca no nordeste e principalmente no estado do Ceará, entre 1877 e 1879, toda a produção do estado foi desorganizada, matando de fome, cólera e de varíola um quarto da população. Assim os proprietários escravistas buscaram vender seus escravizados para os fazendeiros do sudeste que produziam café, mas era necessário embarcá-los no porto de Fortaleza. As sociedades civis engajadas na luta abolicionista, desde 1880, como a Sociedade Cearense Libertadora, tiveram enquanto um dos seus maiores representantes o jangadeiro Francisco José do Nascimento, conhecido como Dragão do Mar, e impediram o embarque de cativos, bloqueando o porto, sob o slogan "no Ceará não se

Nesse contexto, as elites oligárquicas já previam o término completo da escravidão no Brasil e proclamou a referida Lei de Terras, o que serviu de base para leis futuras, incluindo a Constituição de 1891, que trataria a questão da terra em todos os níveis (do nacional ao municipal) e passou, portanto, a ordenar e regular as práticas de acesso a terra, transformando-a em um bem econômico, uma mercadoria, baseado no poder de adquirir ou alienar a terra através do processo de compra e venda no mercado (POLANYI, 1980 apud LITTLE, 2002). A afirmação de SACK (2011, p. 71) corrobora com tal acontecimento, ao apontar que: "Diferente do uso comum da terra dos índios aborígenes [e outros povos tradicionais], o homem branco usava o território para divisão da terra em parcelas vendáveis. Cada pedaço de propriedade privada era um território sob o controle de um indivíduo" (grifos nossos).

O entendimento destes processos envolve a compreensão do regime de propriedades vigentes no Brasil, divididas em duas categorias: terras privadas e terras públicas. A primeira é definida pela lógica capitalista e individualizante, de mercado, "segundo a qual o dono consegue o direito de controle exclusivo sobre a parcela que lhe pertence, da sua exploração para fins econômicos" (LITTLE, 2002, p. 7). Esta forma de estabelecer uma jurisdição política e delimitar a propriedade privada de terra "são os usos mais familiares de territorialidade no mundo ocidental" (SACK, 2011, p. 72). Por outro lado, a noção de terras públicas é associada ao controle da terra pelo Estado.

> Nessa concepção, a terra pertence, ao menos formalmente, a todos os cidadãos do país. Porém, é o aparelho de Estado que determina os usos dessas terras supostamente em benefício da população em seu conjunto. Na realidade, esses usos tendem a beneficiar alguns grupos de cidadãos, e, ao mesmo tempo, prejudicar outros. Consequentemente, o usufruto particular das terras públicas se converte numa luta pelo controle do aparelho do Estado ou, no mínimo, pelo direcionamento de suas ações em benefício de um ou outro grupo específico de cidadãos (LITTLE, 2002, p. 7).

Nesta acepção, os aparelhos de Estado não são unicamente instituições operacionalizadas por agentes, mais também arenas de disputas cujo controle para a realização de políticas públicas territoriais para os Povos e Comunidades tradicionais constitui uma estratégia almejada por esses grupos, sobretudo indígenas e quilombolas (vide as últimas eleições para vereadores e prefeitos nos municípios brasileiros)[8].

Paul Little (2002), baseado em Aníbal Quijano (1988), aponta que "os conceitos de privado e público, tal como são usados atualmente na América Latina, mantêm as sociedades latino-americanas presas a esquemas que não corresponde às necessidades de seus diversos membros, nem à sua realidade quotidiana" (LITTLE, 2002, p. 7). Logo, o binômio

embarcam escravos". Esse movimento forçou a abolição da escravidão no Ceará em 1884, como primeiro estado a abolir a escravidão, quatro anos antes do restante do Brasil. Fonte: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/francisco-josedonascimento>, acesso em 20 de outubro de 2020.

8 Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), nas eleições municipais de 2020, pelo menos 225 indígenas e 57 quilombolas foram eleitos em todo o país no dia 15/11/2020. Número de eleitos tem crescimento razoável, segundo dados do TSE e dos movimentos sociais. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/urnas-demarcadas-brasil-elege-maior-numero-de-candidatos-indigenas-na-historia-da-democracia>. Acesso em 30/11/2020.

público-privado se coloca em duas faces da mesma razão instrumental e competem para o controle do capital e do poder: a burguesia e a burocracia (LITTLE, 2002)[9].

Contrapondo-se a essa razão instrumental hegemônica, Quijano (1988 apud LITTLE, 2002, p. 7) identifica uma razão histórica que, "embora subordinada à razão instrumental, continua possuindo uma forte presença entre os povos marginalizados pelos sistemas atuais de poder e age "contra o poder existente"".

Por este viés, os povos e comunidades tradicionais no Brasil assemelham-se nas distintas formas de propriedade social, ao se aproximarem da razão histórica que incorpora elementos públicos e "introduz coletividades que funcionam [dentro do] Estado-Nação, (...) bens coletivos não tutelados pelo Estado" e privados, "no caso de bens pertencentes a um grupo específico de pessoas, mas que existem fora do âmbito do mercado" (LITTLE, 2002, p. 7, grifo nosso).

Nazareno José de Campos (2000) sistematizou em termos empíricos as categorias gerais de uso comum da terra no Brasil, observando-se em cada uma delas aspectos e características de usufruto, relação entre usuários, configuração jurídica, econômica e sociocultural. Baseado neste autor, elaboramos um quadro-síntese (Quadro 1) que vincula as categorias de uso comum da terra às suas subcategorias, apontadas pelas características gerais que as englobam e organizadas da seguinte forma:

1. Uso Comum ligado aos interesses da Comunidade
   a. Terras de uso comum junto ou próximas às comunidades
   b. Campos de Altitude com uso basicamente sazonal
   c. Uso comum Cooperativo
2. Uso comum conjugando interesses internos e externos à comunidade
   d. Terras de Uso Comum juntos aos caminhos de tropas
   e. Os Faxinais do Planalto Meridional
   f. Coqueirais, cocais, seringais, castanhais e formas similares
3. Formas de Uso Comum entre comunidades tradicionais
   g. Terras de Índios
   h. Terras de negros (ou terras de preto)
   i. Terras de Santo

9 Logo, o Estado Moderno e o capital, desde suas origens comuns, mantêm um "casamento perfeito" (LITTLE, 2002).

Quadro 1: Categorias gerais de uso comum da terra no Brasil

Categoria/ Características Gerais	**1) Uso Comum Ligado aos interesses da Comunidade**	**2) Uso comum conjugando interesses internos e externos à comunidade**		**3) Formas de Uso Comum entre comunidades tradicionais**	
	Categoria mais evidente de terra de uso comum, visível em diferentes espaços do território brasileiro. Caracteriza-se pela presença de áreas abertas, "livres", terras "sem dono", que margeiam as propriedades individuais.	Terras bastante diversificadas com conjugação de interesses, tanto para comunidades usuárias, quanto a determinados contextos socioeconômicos, servindo a inúmeros interesses e/ou necessidades. Baseadas no uso direto e indireto da terra.		Formas com pronunciado teor étnico e vivência sociocultural baseada no direito costumeiro, sendo o mutirão uma das mais conhecidas. Constituem-se num "viver comum", uma "sociedade comunitária".	
1. a) Terras de uso comum junto ou próximas às comunidades	Áreas que margeiam ou estão relativamente próximas às propriedades individuas, utilizadas por pequenos produtores.	**2. a) Terras de Uso Comum juntos aos caminhos de tropas**	Forma que conjuga o interesse de usufruto das comunidades com o dos tropeiros com o seu gado em trânsito.	**3. a) Terras de Índios**	Origens em titulações cedidas pelo Estado ou a desagregação da produção das Ordens Religiosas, que levou ao surgimento de um "campesinato livre comunal", com aproveitamento comum de bens naturais e formas de produção

1. **b)** **Campos de Altitude com uso basicamente sazonal**	Campos naturais em áreas relativamente elevadas, distantes das propriedades dos usuários, proporcionando uma certa transumância.	2. **b)** **Os Faxinais do Planalto Meridional**	O sistema faxinal enquadra-se na categoria compáscuo-condomínio ou compáscuo comunhão de pastos, segundo o Código Civil, art. 646, 2ª parte, sobre o direito de uso comunhão.	**3. b) Terras de negros (ou terras de preto)**	Formadas por diferentes categorias, desde a doação de terras, concessões, domínios de antigos quilombos, áreas de alforriados ~~e~~= etc. O coletivo, em toda sua amplitude, domina no uso da terra.
1. c) **Uso comum Cooperativo**	Forma de uso comum mais recente. Surge em meados da década de 1970, no sul do estado de Santa Catarina, com direito de uso por parte dos usuários – pequenos agricultores – que fundam cooperativas para usos de campos comuns.	**2. c)** **Coqueirais, cocais, seringais, castanhais e formas similares**	Assemelham-se aos faxinais, no sentido de que há interação entre diferentes interesses, como de pequenos produtores e de comerciantes. C. 1) **Coqueirais:** apropriações através da posse, via herança de gerações; C.2) **Cocais:** de modo geral, domina a propriedade privada, com o uso comum de produtos naturais*; C.3) **Castanhais e Seringais:** a terra possui valor de uso, e após usufruída, é colocada em "repouso". Pertence ao Patrimônio de terras comuns e não é apropriável.	**3. c)** **Terras de Santo**	Áreas usufruídas por pequenos agricultores sem a intenção de apropriação individual. As categorias envolvem: a) extensões exploradas por ordens religiosas, abandonadas ou entregues a moradores; b) "terras da igreja"; c) áreas "doadas" a um santo de devoção sem formalização jurídica

Fonte: Elaborado pelo autor. Baseado em Campos (2000)

O quadro possibilita a leitura de uma pluralidade de situações nas quais estão colocados os diversos grupos sociais e sua diversidade fundiária nos processos atuais de reivindicação de territórios historicamente construídos. São regimes de propriedade comum que possuem uma estreita relação com os processos de territorialidade específicas dos grupos sociais. Assim, os territórios de uso comum são territórios tradicionalmente ocupados, "que expressam uma diversidade de formas de existência coletiva de diferentes povos e grupos sociais em suas relações com os recursos da natureza" (ALMEIDA, 2004, p. 9), pois o uso comum "aparece combinado tanto com a propriedade quanto com a posse, de maneira perene ou temporária, e envolve diferentes atividades produtivas" (ALMEIDA, 2004, p. 12).

Nesta perspectiva, concordamos com Almeida (2004), ao afirmar que a territorialidade, pensada no contexto dos povos e comunidades tradicionais,

> (...) funciona como fator de identificação, defesa e força. Laços solidários de ajuda mútua informam um conjunto de regras firmadas sobre uma base física considerada comum, essencial e inalienável, não obstante disposições sucessórias porventura existentes. (...) Aí a noção de "tradicional" não se reduz à história e incorpora as identidades coletivas redefinidas situacionalmente numa mobilização continuada, assinalando que as unidades sociais em jogo podem ser interpretadas como unidades de mobilização (ALMEIDA, 2004, p. 1-2, grifos nossos).

Infere-se, portanto, que os "territórios dos povos e comunidades tradicionais se fundamentam [tanto em curtos períodos, quanto] em décadas, em alguns casos, séculos de ocupação efetiva (...)". (LITTLE, 2002, p.11, grifo nosso). Acrescentamos que nem sempre uma comunidade tradicional está ocupando seu território há longo tempo, como é o caso das comunidades originárias de processos migratórios. Ainda assim, suas reivindicações são legítimas e a razão histórica pode não estar relacionada ao território ocupado atualmente, mas ao longo tempo do processo histórico de exclusão. Os estudos de identificação de territórios quilombolas muitas vezes são questionados pelos ruralistas, com base no argumento temporal, tanto das comunidades rurais quanto das urbanas, desqualificando suas reivindicações.

Mesmo com o fato de seus territórios ficarem fora do regime formal de propriedades da Colônia, do Império e até recentemente da República, suas reivindicações não devem ser deslegitimadas e apagadas, apenas situadas dentro de uma razão histórica e não instrumental hegemônica; o que demostra sua força histórica e persistência cultural (LITTLE, 2002, p. 11).

> A expressão dessa territorialidade, então, não reside na figura de leis ou títulos, mas se mantém viva nos bastidores da memória coletiva que incorpora dimensões simbólicas e identitárias na relação do grupo com sua área, o que dá profundidade e consistência temporal ao território (LITTLE, 1994 apud LITTLE, 2002, p. 11).

O contexto brasileiro está associado diretamente aos contextos de outros países da América Latina e Caribe, "uma vez que envolvem um componente étnico e racial conformando as classes sociais (Aníbal Quijano), e produzem a racialização das relações de poder"

(PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 17, grifo nosso). Nessa estrutura, a base está acomodada na monopolização das terras pelos brancos e seus descendentes e, assim, "entre nós a estrutura de classes é etnizada" (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 17).

> A questão agrária emerge hoje não só em suas dimensões social e política, mas também epistêmica, impulsionada por movimentos que explicitam suas reivindicações territoriais, sejam eles afrodescendentes, indigenatos e povos originários, além de outros como os seringueiros, geraizeiros, retireiros (Rio Araguaia) (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 17).

As terras de uso comum ficaram à parte do desenvolvimento capitalista por algum tempo, tendo em vista que ora não interessavam ao capital; ora apresentavam dificuldades – técnicas e políticas - de ocupação; ora se transformaram em territórios defendidos por suas comunidades.

No cenário atual, as terras de uso comum vêm se tornando estratégicas do ponto de vista hegemônico por meio da revolução nas relações sociais e de poder através da tecnologia, "porque são áreas com grande diversidade biológica, água, energia e, mesmo, áreas extensas com relevo plano e grande disponibilidade de insolação, é dizer, são as áreas tropicais" (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 17). Estes locais não estão à margem do desenvolvimento capitalista, mas incorporadas como fundos territoriais (MORAES, 2005) que podem ser utilizados enquanto recursos a qualquer momento, sejam elas em espaços urbanos ou rurais, modificando sua organização espacial.

As terras de uso comum e tudo o que delas é possível extrair, "(…) constituiu-se num componente indispensável à sobrevivência econômica de camadas mais pobres da população rural como também urbanas, desempenhando importante papel" (CAMPOS, 2000, p. 10) na produção e reprodução da vida. Sua utilização envolve diversas atividades para inúmeros fins, tais como: o apascento em comum do gado, o suprimento de lenhas, a extração de madeiras, a agricultura, o uso coletivo da água e variados produtos naturais. Em outros espaços comunitários, o uso de escolas, os espaços de reuniões, espaços culturais, espaços e símbolos sagrados, as hortas de quintais e as ervas do mato, entre outros, constituem espaços de uso comum para essas comunidades.

No processo de expansão das fronteiras, seja a partir das ondas históricas de territorialização no Brasil colonial e imperial, ou frente aos "novos eixos de desenvolvimento" baseados na vocação desenvolvimentista do Estado Brasileiro – vigente ao longo dos séculos XX e XXI[10] –, foi produzido um conjunto de choques territoriais, o que provocou novas ondas de territorialização por parte dos Povos Indígenas, Quilombolas e Comunidades tradicionais. As novas reivindicações territoriais representam uma resposta às novas fronteiras em expansão (LITTLE, 2002).

10 Podemos citar essas expansões desde a Marcha para Oeste nos anos de 1930, centrada nos estados de Goiás e Mato Grosso. A construção de Brasília nos anos de 1950, as primeiras grandes estradas amazônicas – Belém-Brasília, Tranzamazônica, Cuiabá-Santarém - nos anos de 1960 e 1970. A implantação de grandes projetos de desenvolvimento pelos governos militares, tais como a criação da Zona Franca de Manaus, a construção das hidrelétricas de Tucuruí, Balbina e Samuel, o projeto de mineração Grande Carajás, o que serviu para produzir novas frentes de expansão desenvolvimentista (LITTLE, 2002, p. 12).

3 - A INFRAPOLÍTICA DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS E SUAS REIVINDICAÇÕES TERRITORIAIS

Desde meados da década de 1980, no contexto de fortalecimento da ideologia neoliberal e incorporação à economia mundial, agravaram-se as pressões sobre os diversos territórios dos Povos e Comunidades tradicionais, principalmente no que se refere ao acesso e utilização de seus recursos naturais, "mudando radicalmente sua situação de invisibilidade social e marginalidade econômica" (LITTLE, 2002, p. 13). Diante de novas pressões, os povos tradicionais foram obrigados a elaborar novas estratégias territoriais para defender seus **territórios**, o que provocou a nova onda de territorialidades no contexto atual, forçando o Estado Brasileiro a reconhecer os distintos processos de territorialização.

> O alvo central dessa onda consiste em forçar o Estado Brasileiro a admitir a existência de distintas formas de expressão territorial – incluindo distintos regimes de propriedade – dentro do marco legal único do Estado, atendendo às necessidades desses grupos. As novas condutas territoriais por parte dos povos tradicionais criaram um espaço político próprio, no qual a luta por novas categorias territoriais virou um dos campos privilegiados de disputa. Uns dos principais resultados dessa onda tem sido a criação ou consolidação de categorias fundiárias do Estado. Devido à grande diversidade de formas territoriais desses povos, houve a necessidade de ajustar as categoriais às realidades empíricas e históricas do campo, em vez de enquadrá-las nas normas existentes da lei brasileira (LITTLE, 2002, p. 13).

Nesse cenário, que inclui o processo de redemocratização do país, a consolidação dessas categorias fundiárias só foi possível com o surgimento dos movimentos sociais nas décadas de 1970, 1980 e 1990 – os movimentos sociopolíticos ancestrais, no dizer de Walsh (2012) – que contou com o apoio e parcerias de organizações não governamentais (ONGs) e universidades em todo o país, abrindo novos espaços de atuação política. A mobilização e lutas desses movimentos sociais possibilitaram a construção do pluralismo jurídico, uma nova relação jurídica entre o Estado e estes povos, com base no reconhecimento da diversidade cultural e étnica, o que contribuiu para incorporação de novos direitos e de questões sociais e ambientais na nova Constituição.

Reflete-se, a partir da manifestação desses movimentos sociais, uma insurgência política, que é, por sua vez, uma insurgência epistêmica:

> Epistêmica não só por questionar, desafiar e enfrentar as estruturas dominantes do Estado – a que sustentam o capitalismo e os interesses da oligarquia e do mercado – senão também por em cena conceitos, conhecimentos, lógicas e racionalidades que transgridem o "monólogo da razão moderno-ocidental" e nivelam modos de pensar, estar, ser, saber e viver radicalmente distintos. É esta insurgência política e epistêmica que está trazendo novos caminhos – tanto para os povos indígenas e afros como para a totalidade da população – que realmente desenham novos horizontes do Estado e sociedade (WALSH, 2012, p. 110).

Assim sendo, através da promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 e com as Leis e decretos posteriores, o Estado Brasileiro abriu a possibilidade de construção de um "Estado pluriétnico" ou "que confere proteção a diferentes expressões étnicas", entretanto, "não resultaram (…) na adoção pelo Estado de uma política étnica e nem tampouco em ações governamentais sistemáticas capazes de reconhecer prontamente os fatores situacionais que influenciam uma consciência étnica" (ALMEIDA, 2004, p.11).

Seguindo essa orientação multicultural e pluriétnica, com base no pluralismo jurídico, a referida Constituição Federal estabelece um regime jurídico de proteção aos direitos indígenas e quilombolas (SANTILLI, 2004), ainda não consolidados. Acompanhada de um conjunto de Leis em múltiplas instâncias: Constituições estaduais, Decretos federais, estaduais e municipais, Portarias, Instruções Normativas, Convenções e outras; o Estado Brasileiro vem consolidando um arcabouço jurídico que incorpora os direitos territoriais de povos e comunidades tradicionais no contexto das terras tradicionalmente ocupadas.

Neste aspecto, as categorias identitárias com base na autoatribuição e objetivadas por parte dos movimentos sociais possuem instrumentos jurídicos correspondentes, que reconhecem os territórios e territorialidades específicas dos grupos indígenas, quilombolas e dos povos e comunidades tradicionais.

De todos os povos tradicionais, os povos indígenas foram os primeiros a obter o reconhecimento de suas diferenças étnicas e territoriais (LITTLE, 2002) e gozam atualmente de um "status jurídico" mais consolidado (SANTILLI, 2004). Deste modo, o Capítulo VIII (intitulado "Dos Índios") da Constituição Federal assinala dois artigos referentes aos povos indígenas, os artigos 231 e 232. O artigo 231 reconhece aos Índios "os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam", como também indica que tal ocupação tradicional deve ser lida através das categorias e práticas locais, ou seja, levando-se em conta a "organização social, usos costumes, línguas, crenças e tradições"[11] de cada grupo. Logo, "uma Terra Indígena deve ser definida – identificada, reconhecida, demarcada e homologada – levando-se em conta quatro dimensões distintas, mas complementares, que remetem às diferentes formas de ocupação, ou apropriações indígenas de uma terra" (GALLOIS, 2004, p. 37), obrigando a União a demarcá-la e protegê-la. Em seu parágrafo primeiro, é definido:

> 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, Art. 231 § 1º da Constituição Federal).

O marco jurídico regulatório integra-se a uma "Política Indigenista" governamental, cuja agência oficial competente para suas resoluções está centrada na Fundação Nacional do Índio (FUNAI), fundada em 1967, sucessora do extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI),

11 "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" (BRASIL, Art. 231 da Constituição Federal).

que promulgou o Estatuto do Índio em 1973 (BRASIL, Lei nº 6.001).

Para alguns autores, a Constituição estabelece uma clara definição de Terra indígena, "suficiente abrangente para incluir tanto as habitadas em caráter permanente quanto as utilizadas para suas atividades produtivas" (SANTILLI, 2004, p. 43). Entretanto, para outros, fundamentados em investigações empíricas[12], esta definição não contempla todos os grupos indígenas e revela uma sobreposição lógica entre suas variadas dimensões, separada na definição jurídica (GALLOIS, 2004). Essa última interpretação, "a noção de habitação permanente, no sentido de uma vida sedentária, ou centrada em aldeias, mostra-se claramente inadequada" (GALLOIS, 2004, p. 38), pois não leva em conta a especificidade das territorializações difusas em movimentos de dispersão e concentração populacional.

Esse debate, ao mesmo tempo que reflete disputas de interpretações, reverbera as diferenças entre terra e território, remetidas a distintas perspectivas e atores envolvidos nos processos de reconhecimento e demarcação de uma Terra Indígena. Da mesma maneira, o Art.68/ADCT/1988 trata de "terras ocupadas" pelos "remanescentes das comunidades de quilombos".

> A noção de "Terra Indígena" diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto a de "território" remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial [processualmente construída] (GALLOIS, 2004, p. 39, grifo nosso).

A categoria jurídica "Terra Indígena" foi originalmente estabelecida pelo Estado para lidar com os povos indígenas dentro do marco classificatório da tutela estatal. No que tange o território e às territorialidades, estes se colocam em esferas mais amplas que envolvem as práticas e relações de poder dos grupos em sociedades e o sentido de pertencimento destes em seus territórios, conceito que incorpora as relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Assim, são lidos através de uma "microfísica de um poder muito mais capilarizado, estendido a todas as esferas da sociedade" (HAESBAERT, 2014, p. 44). Evidencia-se, pois, a fundamental importância das novas territorialidades potenciais, já afirmadas por Porto-Gonçalves (2006, p. 173).

> É fundamental que atentemos para essas novas territorialidades que estão potencialmente inscritas entre esses diferentes protagonistas e que se mobilizam com/contra os sujeitos e as conformações territoriais que aí estão em crise, tentando identificar suas possibilidades e seus limites emancipatórios. Há novas conflitividades se sobrepondo às antigas. Nessa imbricação de temporalidades distintas, a questão do território se explicita com a crise do Estado.

12 Gallois (2004), ao investigar o processo de identificação da Terra Indígena "Zo' é", no estado do Pará, mostra que há alternância entre movimentos de dispersão e de concentração populacional deste grupo, que marcam sua ocupação territorial. Estas não são fixas, no sentido de uma vida sedentária ou em aldeias. Neste sentido, a noção jurídica de Terra Indígena não incorpora esta e outras diversidades. Da mesma forma, os Kaingang, no Paraná, possuem territórios de caça e pesca, para onde se deslocam e acampam durante períodos sazonais, mas que não constituem espaços de habitação permanente.

Diferentemente dos territórios indígenas, as comunidades quilombolas, até finais do século XX e início do século XXI, "permaneceram confinadas nos domínios da invisibilidade da ordem jurídica" (BANDEIRA, 1991) referente ao controle coletivo da terra. Com o surgimento e difusão da Consciência Negra protagonizada pelo Movimento Negro Brasileiro – sobretudo a partir da década de 1980, com o processo de maior organização política – foi incorporada a luta das comunidades negras rurais e urbanas como luta do movimento social negro, reposicionando, desde então, os quilombos na cena política garantindo-lhes visibilidade.

A formação de associações de comunidades locais e regionais e os eventos de ordem regional e nacional[13] possibilitaram o reconhecimento formal da categoria "remanescentes das comunidades dos quilombos" por parte do Estado, assegurando-lhes direitos territoriais especiais[14]. No entanto, existe um problema com esta categoria, pois "remanescentes", além de indicar uma situação de resíduos, de algo em processo de extinção, também pode sugerir indivíduos, e não comunidades. Esse processo evidencia a construção de um paradigma atual do conceito de quilombo, baseado nas "terras de uso comum", conforme aponta Arruti (2008):

> Essa territorialidade, marcada pelo uso comum, teria uma série de manifestações locais, que ganham denominações específicas segundo as diferentes formas de autorrepresentação e autodenominação dos segmentos camponeses, tais como Terras de Santo, Terras de Índios, Terras de Parentes, Terras de Irmandade, Terras de Herança e, finalmente, Terras de Preto (...).
>
> (...) Esta redução sociológica tem ainda algumas implicações importantes. Primeiro ela permite fazer com que a "ressemantização" do quilombo se opere não só como uma inversão do caráter repressivo que marcou o seu uso colonial e imperial, mas também e principalmente como um recurso que permite reconhecer formas sociais que passaram despercebidas da ordem dominante. Isto é, a existência de um "direito camponês", subordinado ao ordenamento jurídico nacional, cujo reconhecimento, em si mesmo, seria capaz de traduzir a existência de uma larga variedade de formas de apossamentos (p. 15-16).

De forma geral, aos quilombolas são imputados: os artigos 215 e 216 da Seção II ("Da Cultura") e o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição, seguidos da Convenção 169 Sobre Povos Indígenas e Tribais (OIT), do Decreto Federal nº 4.887/03, e de uns cem números de Instruções Normativas nº 57/09 do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), que desde o Decreto 4887/03, se alteraram muito;

13 A Associação de Moradores das Comunidades Rumo-Flexal no Maranhão (1985) e Associação de Comunidades de Comunidades de Remanescentes de Quilombos do Município de Oriximiná no Pará (1990), e a realização de eventos regionais, tais como o I Encontro de Comunidades Negras Rurais no Maranhão (1986) e o I Encontro de Raízes Negras no Pará (1988), seguiram-se eventos de ordem nacional, como o II Seminário Nacional de Sobre Sítios Históricos e Monumentos Negros em Goiás (1992) e o I Seminário Nacional de Comunidades Remanescentes de Quilombos (1994) (LITTLE, 2002).

14 Como nos informa Little (2002), a Comunidade Boa Vista, em Oriximiná, no Vale do Trombetas (PA), foi o primeiro quilombo a ser reconhecido pelo Estado sob a figura jurídica da nova Constituição.

da Portaria nº 98/07 da Fundação Cultural Palmares (FCP) e da Resolução CNE/CEB nº 08/2012.

O movimento ambientalista, na sua vertente socioambientalista, criou parcerias com alguns movimentos sociais, como o pioneiro movimento dos Seringueiros da Amazônia brasileira, que encontraram na sustentabilidade um elemento chave capaz de aproximá-los e conduzi-los à implementação de formas de cogestão de territórios através das Reservas Extrativistas. Na busca de uma alternativa viável ao modelo de (des)envolvimento em curso (modelo este que opera com uma racionalidade binária e mercadológica, que separa as sociedade da natureza), os povos tradicionais foram considerados pelos ambientalistas como parceiros, uma vez que estes foram (e são) os que efetivamente produziram seus modos de vida de forma simbiótica com a natureza, compreendendo-a como parte de sua própria existência (envolvida). Ou seja, "a dimensão ambientalista dos territórios sociais se expressa na sustentabilidade ecológica da ocupação por parte desses povos durante longos períodos de tempo" (LITTLE, 2002, p. 18), baseada em uma matriz de racionalidades complexas no que se refere a relação socieadade-natureza.

Em 1985, a partir do I Encontro Nacional dos Seringueiros, em Brasília, o movimento fundou o Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), onde procuram articular diversos segmentos de populações tradicionais extrativistas da Amazônia. "Nesse encontro já se faz presente a defesa de bandeiras ligadas ao Meio Ambiente, capturando um dos vetores instituintes da nova ordem planetarizante: o ecologismo" (PORTO-GONÇALVES, 1998, p. 23). No final dos anos de 1980 foi articulada a Aliança dos Povos da Floresta, formada por Seringueiros e Índigenas e tinha como representação a figura do seringueiro, ativista e ambientalista Chico Mendes. A aliança tinha por objetivo frear o desmatemento na Amazônia, produzida por madereiros e pecuaristas.

Os argumentos ecológicos passam a fazer parte da cultura e dos discursos do movimento dos seringueiros e, a partir disso, a proposta das Reservas Extrativistas (RESEX) aliadas às expressões de sistemas agroflorestais, biodiversidade e desenvolvimento sustentável, começam a ganhar significado social concreto para outro modelo de desenvolvimento na Amazônia (PETRINA, 1993). Como afirma Porto-Gonçalves (1998, p. 23):

> Desse modo é possível percebermos que os seringueiros articulam-se com uma base local/municipal, através de sindicatos; com uma base regional/nacional, onde formulam questões ligadas a um outro modelo de desenvolvimento para a Amazônia com o Conselho Nacional dos Seringueiros e, ainda, por dentro do movimento sindical, se associam à luta pela Reforma Agrária através da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e da construção da Central Única dos Trabalhadores, da qual Chico Mendes foi dirigente nacional.

Por meio desta articulação e aliança com ambientalistas, o movimento seringueiro teve repercussão em escala internacional e possibilitou um salto escalar de ação política e visibilidade ao movimento, fundamental para a afirmação de sua identidade. Consequentemente, o movimento se "projetou não só em defesa da floresta, como também contra o suporte internacional

dado por instituições multilaterais, particularmente o Banco Mundial, ao modelo de desenvolvimento que se implantava na Amazônia" (PORTO-GONÇALVES, 1998, p. 24).

Como resultado de suas reivindicações territoriais, obteve-se a formulação de políticas públicas territoriais (LITTLE, 2002), que culminou em duas conquistas importantes: "o estabelecimento dos Projetos de Assentamento Extrativista dentro da política de reforma agrária (INCRA), em 1987, e a criação da modalidade das Reservas Extrativistas dentro da política ambiental do país (IBAMA), em 1989" (IEA, 1993 apud LITTLE, 2002). Isso inaugura uma nova concepção de propriedade, que recupera as situações de uso comum da terra no Brasil,

> (...) onde um determinado espaço passa a ser de propriedade da União, com direito de uso por parte das populações que o habitam, através de um Plano de Uso gerido através das organizações de base comunitária, sob a tutela do Estado, no caso através do IBAMA. Como propriedade de uso comunitário pertencente à União, procuram fugir às pressões tão comuns contra os pequenos produtores rurais (pequenos não só no sentido do tamanho da propriedade, como também do capital político acumulado) e, ao mesmo tempo, dar sentido a um conjunto de práticas socioculturais que conformam sua identidade (PORTO-GONÇALVES, 1998, p. 24).

Posteriormente, essa modalidade territorial foi apropriada por outros grupos de extrativistas que não exploravam a borracha, como Castanheiros, Quebradeiras de Coco Cabaçu e Pescadores artesanais, com múltiplas formas associativas agrupadas por diferentes critérios e/ou segundo a combinação entre eles, tais como: "raízes locais profundas; fatores políticos-organizativos; autodefinições coletivas; consciência ambiental; e elementos distintivos de identidade coletiva" (ALMEIDA, 2004, p. 20). As denominadas "Quebradeiras de Coco Babaçu" incorporam também um critério de gênero, "combinado com uma representação diferenciada por regionais e respectivos povoados" (ALMEIDA, 2004, p. 20). Como salienta o referido autor acerca das formas associativas:

> A estas formas associativas, expressas pelos "novos movimentos sociais" (HOBSBAWM, 1995:406), que agrupam e estabelecem uma solidariedade ativa entre os sujeitos, delineando uma "política de identidades" e consolidando uma modalidade de existência coletiva (Conselho Nacional dos Seringueiros, Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, Movimento Nacional dos Pescadores, Movimento dos Fundos de Pasto...), correspondem territorialidades específicas onde realizam sua maneira de ser e asseguram sua reprodução física e social. Em outras palavras, pode-se dizer que cada grupo constrói socialmente seu território de uma maneira própria, a partir de conflitos específicos em face de antagonistas diferenciados, e tal construção implica também numa relação diferenciada com os recursos hídricos e florestais (ALMEIDA, 2008, p. 70-71).

A relação entre as formas associativas e territorialidades específicas dos chamados "novos movimentos sociais" desponta como um catalisador no processo de mudança e funciona como atributo de reivindicação pelas comunidades tradicionais (SACK, 2011).

Segundo Almeida (2004, 2008), essa população, envolvendo Seringueiros e Castanheiros, somam 163.000 extrativistas, sendo que desse total, há 33.300 nas Reservas Extrativistas (RESEX), ocupando área estimada de 17 milhões de hectares totais. As Quebradeiras de Coco Babaçu somam 400 mil extrativistas em RESEX, numa área de 18,5 milhões de hectares; e os pescadores artesanais possuem uma população total de 600 pessoas distribuídas em RESEX, em uma área de 1.444 hectares[15].

O direito das populações tradicionais, incluindo os não indígenas e não quilombolas, também são garantidos na Constituição, mesmo que não expresse com clareza a garantia do território tradicional. No artigo 225 do Capítulo VI ("Do meio ambiente"), determina-se:

> Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, Art. 225 da Constituição Federal).

Esse artigo é regulamentado pelo dispositivo infraconstitucional na Lei nº 9.985/2000, de 18 de julho de 2000, que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), em seu §1º incisos I, II, III e VII. Entre os objetivos do SNUC, estão não apenas a contribuição para a manutenção da diversidade biológica e dos recursos genéticos no território nacional, como também a conservação da sociodiversidade (SANTILLI, 2004), em uma interação que privilegia a relação homem, ou melhor, sociedade(s) e natureza, posto que a "proteção aos recursos naturais necessários à subsistência de populações tradicionais, respeitando e valorizando seu conhecimento e sua cultura e promovendo-as social e economicamente" (BRASIL, Art. 4º, inciso XIII da Lei nº 9.985/2000). Trata-se da incorporação, por este instrumento jurídico, de paradigmas socioambientais (SANTILLI, 2004).

Esta Lei reconhece, em diversos dispositivos, o papel e a contribuição das populações tradicionais para a conservação e uso sustentável da diversidade biológica, tendo criado duas categorias de Unidades de Conservação de uso sustentável: a Reserva Extrativista e a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (SANTILLI, 2004). Este reconhecimento às denominadas "populações tradicionais" está explicitado no artigo 17, e às "populações extrativistas tradicionais", no artigo 18. Todavia, conforme ressalta Leitão (2004), ao interpretar a Lei, "poder-se-ia dizer que ela criou duas categorias de populações tradicionais, que do ponto de vista concreto são pouco objetivas e podem gerar confusões" (p. 19). Assim:

15 Almeida (2004, 2008) formula um quadro das terras tradicionalmente ocupadas, com o cruzamento de informações entre as categorias da diversidade de povos e comunidades tradicionais com o movimento social correspondente, o ato jurídico de direito, a data de publicação, o texto legal, a agência oficial competente, a política governamental associada, a estimativa de área ocupada em hectares e, por fim, a população de referência. Não detalhemos cada grupo social. Para maiores informações, recomenda-se a bibliografia.

> A primeira, populações tradicionais propriamente ditas, cuja conceituação mencionada acima lhes permite abrigo sob o manto das Unidades de Conservação de Uso Direto em geral, à exceção das Reservas Extrativistas. A segunda categoria, de populações extrativistas tradicionais, cuja associação mais imediata é com a figura do seringueiro, a ser abrigada apenas pela figura da Reserva Extrativista. Do ponto de vista concreto, essas distinções são muito pouco objetivas e podem gerar confusões. O legislador poderia ter economizado conceitos e tipologias, estabelecendo uma definição suficientemente abrangente de população tradicional, reduzindo inclusive a lista de Unidades de Conservação de Uso Direto destinadas a essa categoria única (LEITÃO, 2004, p. 19).

Outro instrumento que aponta para a interface entre sociedade e natureza e a construção de instrumentos legais de manutenção da diversidade biológica e sociocultural é a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), assinada por 194 países e ratificada por 168, dentre os quais o Brasil se inclui, através do Decreto nº 2.519 de 16 de março de 1998. Esse documento é fruto da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), realizada na cidade do Rio de Janeiro[16]. A CBD entrou em vigor e 29 de dezembro de 1993, com o objetivo de estabelecer as normas e princípios que devem reger o uso e a proteção da diversidade biológica em cada país signatário. Ou seja, a Convenção "dá as regras para assegurar a conservação da biodiversidade, o seu uso sustentável e a justa repartição dos benefícios provenientes do uso econômico dos recursos genéticos, respeitada a soberania de cada nação sobre o patrimônio existente em seu território" (Jornal (o) eco, 2014).

No entanto, "a diversidade biológica não é, simplesmente, um conceito pertencente ao mundo natural. É também uma construção cultural e social". Sendo assim, "as espécies são objetos de conhecimento, de domesticação e uso, fonte de inspiração para mitos e rituais das sociedades tradicionais [com uma diversidade de saberes de usos] e, finalmente, mercadoria nas sociedades modernas" (DIEGUES, 1999, p. 1, grifo nosso).

Um dos objetivos da Convenção é o respeito e a manutenção dos conhecimentos e práticas tradicionais, em seus preâmbulos e no decorrer dos artigos:

> Em conformidade com sua legislação nacional, respeitar, preservar e manter o conhecimento, inovações e práticas das comunidades locais e populações indígenas com estilo de vida tradicionais relevantes à conservação e à utilização sustentável da diversidade biológica, e incentivar sua mais ampla aplicação com a aprovação e a participação dos detentores desse conhecimento inovações e práticas; e encorajar a repartição equitativa dos benefícios oriundos da utilização desse conhecimento, inovações e práticas (BRASIL, Artigo 8 j, Conservação In situ).

16 Em paralelo ocorreu a ECO-92, evento das organizações e movimentos da sociedade civil.

Portanto, recomenda-se que os benefícios derivados do uso desse conhecimento sejam também distribuídos entre as comunidades que o detêm (DIEGUES, 1999). Além disso, em seu Artigo 10, sobre utilização sustentável de componentes da diversidade biológica, determina que cada parte contratante "proteja e encoraje a utilização costumeira de recursos biológicos de acordo com práticas culturais tradicionais compatíveis com as exigências de conservação ou utilização sustentável" (Artigo 10 c). E também "apoie as populações locais para desenvolver e implementar ações de recuperação em áreas degradadas onde a diversidade biológica tenha sido reduzida" (Artigo 10 d), dando sequência nos artigos 17 e 18[17].

O conceito de população tradicional desenvolvido pelas ciências sociais vai sendo incorporado pelo ordenamento jurídico. O tradicional "como operativo foi aparentemente deslocado no discurso oficial, afastando-se do passado e tornando-se cada vez mais próximo de demandas do presente" (ALMEIDA, 2008, p. 27), adquirindo conotação política e aproximando-se da categoria "povos". Segundo Diegues (1992):

> Comunidades tradicionais estão relacionadas com um tipo de organização econômica e social com reduzida acumulação de capital, não usando forças de trabalho assalariado. Nela, produtores independentes estão envolvidos em atividades econômicas de pequena escala, como agricultura e pesca, coleta e artesanato. Economicamente, portanto, essas comunidades se baseiam no uso de recursos naturais renováveis. Uma característica importante desse modo de produção mercantil é o conhecimento que os produtores têm dos recursos naturais, seus ciclos biológicos, hábitos alimentares, etc. Esse 'know-how' tradicional, passado de geração em geração, é um instrumento importante para a conservação (…). Outras características importantes de muitas sociedades tradicionais são: a combinação de várias atividades econômicas (dentro de um complexo calendário), a reutilização dos dejetos e o relativamente baixo nível de poluição. A conservação dos recursos naturais é parte integrante de sua cultura, uma ideia expressa no Brasil pela palavra 'respeito' que se aplica não somente à natureza como também aos outros membros da comunidade." (p. 142)

Little (2002) faz uma reflexão acerca do conceito de povos tradicionais, analisando-os a partir de algumas temáticas, dentre elas:

1. As que envolvem o âmbito acadêmico, fundamentado no campo das Ciências Sociais: dentro do que foi chamado de razão histórica – "regime de propriedade comum, sentido de pertencimento a um lugar específico e profundidade histórica da ocupação guardada na memória coletiva (...)" (p. 22).
2. A sociogênese do conceito de povos tradicionais e seus subsequentes usos políticos e

17 Assim determina: "Esse intercâmbio de Informações deve incluir o intercâmbio dos resultados de pesquisas técnicas, científicas, e socioeconômicas, como também informações sobre programas de treinamento e de pesquisa, conhecimento especializado, conhecimento indígena e tradicional como tais e associados às tecnologias a que se refere o § l do Art. 16" (BRASIL, Artigo 17; 2). E ainda: "As Partes Contratantes devem, em conformidade com sua legislação e suas políticas nacionais, elaborar e estimular modalidades de cooperação para o desenvolvimento e utilização de tecnologias, inclusive tecnologias indígenas e tradicionais, para alcançar os objetivos desta Convenção. Com esse fim, as Partes Contratantes devem também promover a cooperação para a capacitação de pessoal e o intercâmbio de técnicos" (Artigo 18; 4).

sociais, dispersos em múltiplos contextos:

c. Fronteiras em expansão – "o conceito surgiu para englobar um conjunto de grupos sociais que defendem seus territórios frente à usurpação por parte do Estado Nação e outros grupos sociais vinculados a este" (p. 23);

d. Ambientalistas – surge "a partir da necessidade dos preservacionistas em lidar com todos os grupos sociais residentes ou usuários das unidades de conservação de proteção integral (...)" (p. 23);

e. Noutro contexto, "serviu como forma de aproximação entre sociomambientalistas e os distintos grupos que historicamente mostraram ter formas sustentáveis de exploração dos recursos naturais, gerando formas de co-gestão do território" (p. 23);

f. Por fim, de Autonomia territorial – "exemplificado pela Convenção 169 da OIT, onde cumpriu uma função central nos debates nacionais em torno do respeito aos direitos dos povos" (p. 23);

Segundo o autor, o conceito contém tanto uma dimensão empírica quanto política que são inseparáveis e demonstram contextos situacionais abrangentes e semelhantes. A incorporação do termo povos e comunidades tradicionais nos instrumentos legais reflete uma infrapolítica (SCOTT, 2013) e ilustra a atual dimensão política ao ressemantizá-lo, cuja referência se faz a realidades "plenamente modernas (e, se quiser, pós-modernas) do século XXI". O debate sobre os direitos dos povos "se transforma num instrumento estratégico nas lutas por justiça social desses povos" (LITTLE, 2002, p. 23) e oferece um mecanismo analítico.

> O uso do conceito de povos tradicionais procura oferecer um mecanismo analítico capaz de juntar fatores como a existência de regimes de propriedade comum, o sentido de pertencimento a um lugar, a procura de autonomia cultural, [territorial] e práticas adaptativas sustentáveis que os variados grupos sociais mostram na atualidade (LITTLE, 2002. p. 23, grifo nosso).

Como resultado, dos anos 2000 para cá, após a promulgação do SNUC e por pressão dos movimentos sociais e da sociedade civil, inúmeros decretos (desde o âmbito federal ao municipal) voltados para os povos indígenas, comunidades quilombolas e tradicionais foram publicados. Neste âmbito, podemos destacar o Decreto nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007, assinado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) em todo o território nacional.

Para fins deste Decreto, o artigo 3º elucida a definição das noções em pauta acerca dos povos e comunidades tradicionais, das quais se compreende:

> **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, Art. 3º, inciso I)[18].

Esta conceituação é fruto de disputas realizadas por inúmeros setores da sociedade, com protagonismo destacado para os movimentos sociais e seus parceiros e apoiadores, que impuseram as ressemantizações para um alargamento conceitual que incorporasse a diversidade dos territórios construídos. Assim sendo, o inciso II expõe:

> **Territórios Tradicionais:** os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações (BRASIL, Art. 3º, inciso II).

Determina o Decreto que as ações e atividades para alcance dos objetivos deverão ocorrer "de forma intersetorial, integrada, coordenada e sistemática", além de observar princípios de reconhecimento, valorização e respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, "levando-se em conta, dentre outros aspectos, os recortes etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais". Deste modo, esta política nacional assegura acessos diferenciados a direitos universais, no exercício efetivo de uma cidadania diferenciada, como estratégia de reconhecer o direito à diferença mais do que o direito à igualdade (PORTO-GONÇALVES, 2006), o que implica a execução da justiça territorial.

Para esforço de síntese e melhor visualização das formas de reconhecimento jurídico das diferentes modalidades de apropriação das denominadas terras tradicionalmente ocupadas, trazemos a reprodução do quadro elaborado por Almeida (2004), atualizado nos marcos jurídicos recentes, até o ano de 2016.

18 Importante ressaltar que embora a Lei do SNUC utilize a expressão "populações tradicionais", em diversos dispositivos, o conceito de "população tradicional", que era estabelecido no inciso XV do art. 2º, foi vetado pelo Poder Executivo, através da Mensagem nº 967, de 18/07/2000, pelo então presidente na época, Fernando Henrique Cardoso. Santilli (2004) informa que o veto foi defendido tanto por preservacionistas, que consideravam a definição excessivamente ampla, como também pelo próprio movimento dos seringueiros da Amazônia, que considerava a definição excessivamente restrita pela exigência de permanência na área "há três gerações". Essa lógica temporal da ocupação do território confere enorme problemática, pois as formações dos grupos são postas em diferentes situações.

Quadro 2: Formas de reconhecimento jurídico das diferentes modalidades de apropriação das denominadas "terras tradicionalmente ocupadas" (1988-2016).

Povos indígenas	"Posse permanente", usufruto exclusivo dos recursos naturais. Terras como "bens da União"	CF – 1988 Art. 231 Convenção 169 OIT Decreto 6040/07 Decreto nº 8.750/16
Comunidades remanescentes de quilombos	Propriedade. "titulação definitiva"	CF – ADCT Art. 68 Convenção 169 OIT Decreto 4883/07 Decreto 6040/07 Decreto nº 8.750/16
Quebradeiras de coco babaçu	Uso comum dos babaçuais. "Sem posse e sem propriedade"	Leis Municipais (MA, TO) 1997 – 2004 Decreto 6040/07 Decreto nº 8.750/16
	"Regime de economia familiar e comunitária"	CE – M, 1990 Art. 196
Seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu	RESEX – "de domínio público, com uso concedido às populações extrativistas tradicionais". Posse permanente. Terras como "bens da União".	CF – 1988 Art. 20 § 3º Decretos 1990, 1992, 1998 Lei 9.985/2000 Decreto 6040/07 Decreto nº 8.750/16
Pescadores	RESEX – "Terrenos de Marinha". Recursos hídricos como "bens da União"	CF – 1988 Art. 20 § 3º Decretos 1992 e 1997 Decreto 6040/07 Decreto nº 8.750/16

Fundo de pasto	"Direito real de concessão de uso"	CE-BA, 1989 Art. 178 Decreto 6040/07 Decreto nº 8.750/16
Faxinal	"Uso coletivo da terra pra produção animal e conservação ambiental"	Decreto Estadual Paraná 14/08/1997 Decreto 6040/07 Decreto nº 8.750/16

Nota: CF: Constituição Federal; CE: Constituição Estadual.

Fonte: elaborado por Almeida (2004) e atualizado pelo autor deste trabalho.

4 - PARA NÃO CONCLUIR

A partir dessas discussões, buscamos apontar um panorama das questões historicamente construídas acerca dos territórios e territorialidades dos Povos e Comunidades tradicionais no Brasil a partir de uma perspectiva crítica e histórica que apontou as nuances e dificuldades do processo.

A constituição dos arcabouços jurídicos, o desenvolvimento das políticas públicas redistributivas e reparativas voltadas para os Povos e comunidades tradicionais, teve marco de 1988 até 2016. Esse processo foi marcado pela elaboração das políticas progressistas com enfoques nos direitos territoriais, que teve seu êxito, como também, seus limites. Com o processo de impedimento da presidente em exercício, Dilma Rousseff, no ano de 2016, consolidou-se um ambiente de incertezas sobre os rumos da política brasileira.

Além de uma drástica diminuição de verbas para a garantia dos direitos territoriais dos Povos e Comunidades tradicionais (como demarcação de terras e desenvolvimento de programas realizados pelos órgãos estatais), visualizou-se um amplo e coordenado ataque a esses direitos, principalmente pelos setores que passaram a apoiar o então candidato à época Jair Messias Bolsonaro. Esses setores criminalizavam os direitos territoriais, de comunidades quilombolas, indígenas e dos trabalhadores sem terra, apontando que, caso fosse eleito "não haveria nenhum centímetro de terra demarcada para reserva indígena ou quilombola" em seu governo, o que vem se concretizando. Um governo marcado pelo epistemicídio e genocídio sistemático desses povos.

Dessa forma, a tímida perspectiva multi ou pluri (étnica e territorial) construída, que considera a diversidade cultural e étnica – e o direito à diferença - está longe de ser algo consolidado no Brasil, uma vez que esses povos e comunidades continuam alvo de classificações hierárquicas, racismo institucional e práticas de extermínio físico e cultural. Se considerarmos o debate a respeito da interculturalidade (WALSH, 2002), estamos a passos mais largos e abissais.

O contexto atual apresenta inúmeros desafios, no entanto, é visível o quanto as alianças construídas cotidianamente pelos movimentos sociais na produção de escalas e construção de redes, tem sido fundamental para definir novos rumos da luta dos povos e comunidades tradicionais no Brasil pela manutenção e permanência de seus territórios.

5 - REFERÊNCIAS

ARRUTI. José Maurício. Quilombos**.** In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio. **Raça: Perspectivas Antropológicas**. Salvador: ABA; EDUFBA, 2008. p. 315-350.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. Territórios e Territorialidades específicas na Amazônia: entre a "proteção" e o "protecionismo"**.** In: **Cadernos CRH**, Salvador, v. 25, n. 64, p. 63-71, Jan/Abr. 2012.

_____. Os Quilombos e as Novas Etnias**.** In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos, identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

_____. Terras de Preto, Terras de Santo, Terras de Índio – uso comum e conflito**.** In: HÁBETTE, J. e CASTRO, Edna (orgs.) **Na trilha dos grandes projetos**. Belém: NAEA/ UFPA, 1989.

BANDEIRA. Maria de Lourdes. Terras Negras: Invisibilidade expropriadora. In: LEITE, Ilka Boaventura.**Terras e Territórios de Negros no Brasil.** Santa Catarina: Textos e Debates – UFSC, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

_____. **Lei 9.985/2000,** 18 de julho de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9985.htm>. Acessado em 30 de janeiro de 2012.

_____. **Lei N° 1901,** 29 novembro de 1991. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/151192/lei-1901-91-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 29 de agosto de 2011.

_____. **Lei Nº 5079,** 03 setembro de 2007. Disponível em: <http://www.inea.rj.gov.br/downloads/5079.pdf >. Acessado em: 29 de agosto de 2011.

_____. **Lei Nº 10.639,** de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acessado em: 20 de agosto de 2011.

_____. **Lei Nº 6969,** 10 de dezembro de 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6969.htm>. Acessado em: 29 de agosto de 2011.

_____. **Lei 12.512,** 14 de outubro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Lei/L12512.htm>. Acessado em: 20 de junho de 2013.

_____. **Decreto Nº 4887,** 20 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acessado em: 10 de junho de 2011.

_____. **Decreto Nº 5051/04,** 19 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10648364/decreto/2004/d5051.htm.>. Acessado em: 30 de agosto de 2012.

_____. **Decreto 6040,** 07 de fevereiro de 2007, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acessado em: 30 de agosto de 2012.

_____. **Decreto 6261,** 20 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6261.htm>. Acessado em: 20 de junho de 2013.

_____. **Decreto 2.519,** 16 de março de 1998. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2519.htm>. Acessado em 20 fev 2017

BRASIL. **Decreto 6.040,** de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

CAMPOS, José Nazareno. **As diferentes formas de uso comum da terra no Brasil.** [Tese de Doutorado em Geografia Humana. USP, 2000. Colocar referência correta] Disponível em < https://goo.gl/V72LXy>. Acessado em 20 de novembro de 2016.

CURI, Melissa Volpato. O Direito consuetudinário dos povos indígenas e o pluralismo jurídico. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 230-247, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/issue/view/1961>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'ana. **O mito moderno da natureza intocada.** 4ª ed. São Paulo: Hucitec, USP, 2004.

_____. **Biodiversidade e Comunidades Tradicionais no Brasil.** São Paulo: NUPAUB-USP, PROBIO-MMA, CNPq, 2000.

_____. MOREIRA, André de Castro (orgs.). **Espaços e Recursos Naturais de Uso Comum.** São Paulo: NUPAUB-USP, 2001.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. **"Donos do lugar": a territorialidade quilombola do Sapê do Norte-ES**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia. Niterói: UFF, 2009.

_____. **Quilombolas.** In: CADART, Roseli Salete. et all (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 645-650.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras Ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: RICARDO, Fany. (org.). **Terras indígenas e unidades de conservação da natureza: o desafio das sobre-posições territóriais**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, v. p. 37-41.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Des-territorialização: do "fim dos territórios" a multi-territorialidade.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010[2004].

JORNAL ((O)) ECO. **O que é a Convenção sobre a diversidade biológica.** Edição de 22/05/2014 Disponível em: <http://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/28347-o-que-e-a-convencao-sobre-a-diversidade-biologica/>. Acessado em 25 out 2020.

LEITÃO, Sérgio. Superposição de leis e de vontades. Por que não se resolve o conflito entre Terras Indígenas e Unidades de Conservação? In: RICARDO, Fany. (Org.). **Terras indígenas e unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições territoriais**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, v. p. 17-23.

LITTLE, Paul E. Os conflitos socioambientais: um campo de estudo e de ação política**.** In: BURSZTYN, M. (org.). **A difícil sustentabilidade: política energética e conflitos ambientais**. Rio de Janeiro: Ed. Garamond Ltda, 2001.

_____. Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade. **Série Antropologia** 322. Brasília: 2002.

MARTINS, José de Souza. **Reforma Agrária: o impossível diálogo.** São Paulo: Edusp, 2000.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica.** 21ª ed. São Paulo: Annablume, 2005.

PETRINA, Cláudia. Reserva extrativista, a Reforma Agrária dos Seringueiros. Rio de Janeiro: IBASE/dph, 1993. Disponível em < http://base.d-p-h.info/pt/fiches/premierdph/fiche-premier-dph-308.html#Haut>. Acessado em 20 out 2020.

PORTO-GONÇALVES. **Geografando – Nos Varadouros do Mundo: Da Territorialidade Seringalista à Territorialidade Seringueira.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

_____. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americana**.** In: Revista **Geographia**, Nº 16, Niterói, 2006.

SACK, Robert. O significado de territorialidade**.** In: DIAS, L. C. e FERRARI, M. (Orgs.). **Territorialidades Humanas e Redes Sociais**. Florianópolis: Insular, 2011.

SANTILLI, J. F. R. Povos indígenas, quilombolas e populações tradicionais: a construção de novas categorias jurídicas. In: RICARDO, Fany. (Org.). **Terras indígenas e unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições territoriais**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, v. p. 42-48.

SCOTT, James C. **A Dominação e a Arte da Resistência.** 1ª ed. Lisboa: Letra Livre, 2013.

WALSH, C. Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico. **BOLETIN ICCI-RIMAI** - Publicación Mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas**.** Año 4, n. 36, marzo del 2002.

_____. (De)construir la interculturalidad: Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador**.** In: WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2012.

A AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS COLETIVOS DE JUVENTUDE NO MST: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA EM RIO BONITO DO IGUAÇU-PR

THE SELF-ORGANIZATION OF YOUTH COLLECTIVES IN THE MST: AN ANALYSIS ABOUTAN EXPERIENCE IN RIO BONITO DO IGUAÇU-PR

LA AUTOORGANIZACIÓN DEL COLECTIVO JUVENIL EN EL MST: CONSIDERACIONES DE UNA EXPERIÊNCIA EN RIO BONITO DO IGUAÇU-PR

Natacha Eugênia Janata[1]
Departamento de Educação do Campo,
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
natacha.janata@ufsc.br
Orcid nº 0000-0001-8308-0736

Ana Cristina Hammel[2]
Interdisciplinar em Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas,
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
Laranjeiras do Sul, Paraná, Brasil
ana.hammel@uffs.edu.br
Orcid nº 0000-0002-2236-8848

Juliana Cristina de Mello[3]
Interdisciplinar em Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas,
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
Laranjeiras do Sul, Paraná, Brasil
julianamelllo94@gmail.com
Orcid nº 0000-0002-2009-7394

Resumo: A repercussão da auto-organização dos jovens para a formação de sua consciência política e inserção no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é a temática central deste texto, fruto de uma pesquisa ocorrida entre 2018 e 2019. A investigação tomou como lócus uma experiência localizada no Acampamento Herdeiros da Terra de 1° de Maio, no município

1 Profa. Dra. da Universidade Federal de Santa Catarina.

2 Profa. Dra. da Universidade Federal da Fronteira Sul.

3 Graduada em Curso Interdisciplinar em Educação do Campo pela Universidade Federal da Fronteira Sul.

de Rio Bonito do Iguaçu, Paraná. Os procedimentos metodológicos adotados foram entrevistas com jovens do Coletivo de Juventude do referido acampamento de reforma agrária; realização de observação participante em seus espaços de atuação; pesquisa bibliográfica e; por fim, levantamento, por meio de pesquisa documental, das atividades de trabalho e formação das quais os jovens do acampamento já haviam participado até o momento da pesquisa. As ações mais evidenciadas se constituíram como subcategorias de análise, sendo identificadas como: atividades formativas; produção agroecológica; autossustentação do Coletivo de Juventude; iniciativas culturais; lutas e manifestações. Com base nelas, descrevemos e refletimos sobre tais ações procurando identificar como contribuíram para a formação dos jovens e dos demais sujeitos envolvidos na luta pela terra. As práticas se constituíram como formas e manifestações de como esses jovens encontraram meios de posicionamento político e como isso contribuiu para sua compreensão da luta de classes e a relação com as outras gerações, sobretudo os mais velhos. Os estudos apontaram a auto-organização dos jovens no Coletivo de Juventude como uma possibilidade de formá-los, a partir da consciência e atuação política desde o local de sua inserção, no enfrentamento das contradições postas.

Palavras-chave: Auto-organização. Juventude. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Abstract: The repercussion of the youth's self-organization for the formation of their political conscience and insertion in the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) is the central plot of this text and it is the outcome of a research that took place between 2018 and 2019. The investigation was based on an experience in the Acampamento Herdeiros da Terra de 1° de Maio, in the municipality of Rio Bonito do Iguaçu, Paraná. The methodological procedures adopted were done be interviewing the young people from the Youth Members Committee of that agrarian reform camp; conducting participant observation in their respective areas of activity; bibliographic and documentary research, and finally a survey of the work and training activities in which the camping youth had already participated up to the end of the research. The most evident actions were constituted by the subcategories of the analysis, being identified as: training activities; agroecological production; self-sustainability of the Youth Members; cultural initiatives; struggles and demonstrations. Based on them, we describe and reflect on such actions, seeking to identify how they contributed to the formation of young people and other subjects involved in the struggle for the land. The practices were constituted as manifestation forms on how these young people found political positioning ways and how it contributed to their class fight understanding and the relationship with other generations, especially the older ones. As a way of training themselves, the studies showed a self-organization of the young people from the Youth Members Committee, based on their consciousness and political action since their immersion place, confronting the posed contradictions.

Keywords: Self-organization. Youth. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Resumen: La repercusión de la autoorganización de los jóvenes para la formación de su conciencia política e inserción en el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra es el tema central de este texto, resultado de una investigación realizada entre 2018 y 2019. La investigación tomó como cenario una experiencia situada en el Acampamento Herdeiros da

Terra de 1° de Maio, en el municipio de Rio Bonito do Iguaçu, Paraná. Los procedimientos metodológicos adoptados fueron entrevistas a jóvenes del Colectivo Juvenil de ese campamento de reforma agraria; realización de observación participante en sus áreas de actuación; investigación bibliográfica y, finalmente, levantamiento, mediante investigación documental, de las actividades laborales y formativas en las que ya habían participado los jóvenes del campamento hasta el momento de la investigación. Las acciones más evidentes se constituyeron como subcategorías de análisis, identificándose como: actividades de formación; producción agroecológica; autosostenibilidad del Colectivo Juvenil; iniciativas culturales; luchas y manifestaciones. A partir de ellos, describimos y reflexionamos sobre tales acciones, buscando identificar cómo contribuyeron a la formación de los jóvenes y otros sujetos involucrados en la lucha por la tierra. Las prácticas se constituyeron como formas y manifestaciones de cómo estos jóvenes encontraron medios de posicionamiento político y cómo contribuyó a su comprensión de la lucha de clases y la relación con otras generaciones, especialmente las mayores. Los estudios señalaron la autoorganización de los jóvenes en el Colectivo Juvenil como una posibilidad para formarlos, desde la conciencia y la acción política desde el lugar de su inserción, frente a las contradicciones planteadas.

Palabras clave: Autoorganización. Juventud. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Data de recebimento: 03/11/2020
Data de aprovação: 20/12/2020

1 - INTRODUÇÃO

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), possuímos hoje o maior percentual de jovens na história da humanidade (ONU, 2014), um fenômeno que tem colocado esse sujeito em destaque nos mais diversos temas, dentre eles a política. A relação que os jovens mantêm com os modelos sociais de se fazer política, sejam eles convencionais ou não, tem se constituído como uma grande preocupação da atualidade, tendo em vista as dificuldades de enraizar sua participação nos espaços onde ela se constrói. No contexto dos movimentos sociais populares, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), vem se desenvolvendo métodos de trabalho e organização que merecem ser analisados para que se possam extrair elementos a fim de tratar as problemáticas que envolvem o debate geral sobre a juventude no atual período histórico.

Neste artigo registramos elementos do processo de auto-organização da juventude no MST, tomando como base sistematizações e reflexões de pesquisas anteriormente desenvolvidas pelas autoras. Destacamos os resultados de uma investigação realizada com um Coletivo de Juventude de base, situado em uma ocupação de terra nomeada Acampamento Herdeiros da Terra de 1° de Maio, em Rio Bonito do Iguaçu, no estado Paraná, de natureza qualitativa, configurando-se como uma pesquisa participante.

O estudo foi realizado no período de julho de 2018 a junho de 2019, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental, incluindo um material do Coletivo Estadual e outro do Coletivo Nacional de Juventude do MST. Os textos e

documentos foram lidos e revisados em sua narrativa. Além disso, houve uma pesquisa de campo desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com oito jovens do referido Coletivo de Juventude, buscando apreender como vivem e compreendem o território em que estão inseridos. Para a definição dos entrevistados priorizou-se aqueles que já tinham uma relação de tempo ou de vivências distintas nas tarefas do MST ligadas à juventude. Outro critério foi a possibilidade de ter contato com esses jovens nos meses previstos em cronograma para essa fase do trabalho. As entrevistas tiveram como forma de registro as anotações em formulário próprio, bem como gravação do áudio, com transcrição e posterior análise, categorizando a partir das recorrências dos termos.

Quanto à caracterização dos participantes da pesquisa, no que diz respeito ao gênero, foram três mulheres e cinco homens, com idade de 15 a 26 anos. Deste universo, seis eram solteiros e sem filhos, e dois se encontravam em união estável e com filhos. Acerca da escolarização, sete estavam cursando o Ensino Médio e dois haviam parado de estudar enquanto o cursavam. Sobre a condição de acesso à terra, três eram cadastrados no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para a disponibilização de um lote quando da desapropriação da terra ocupada e cinco residiam com suas famílias.

Para este artigo selecionamos algumas das entrevistas realizadas com os jovens do Coletivo. Destacamos informações sistematizadas de um dos momentos de trabalho de campo, uma reunião ocorrida no dia 13 de março de 2019, na qual procedemos à observação participante, além da leitura, com sistematização reflexiva, do relatório do seminário "Juventude e Agroecologia: Trabalho, Organização e Luta Popular!", elaborado no ano de 2017, durante a 16ª Jornada de Agroecologia, em que o Coletivo de Juventude do Acampamento apresentou suas experiências. Outro procedimento metodológico foi o levantamento, por meio de pesquisa documental, das atividades de trabalho e formação que os jovens do acampamento já haviam participado até o momento da investigação.

Com os dados resultantes desses instrumentos teórico-metodológicos destacamos as ações mais evidenciadas realizadas pelo Coletivo, que se constituíram como subcategorias de análise da investigação, a saber: atividades formativas; produção agroecológica; autossustentação do Coletivo de Juventude; iniciativas culturais; lutas e manifestações.

Para pensar a formação política da juventude sem-terra[4] residente e atuante em um território, nos apoiamos nas categorias singular, particular e universal, relacionadas por Garcia (2012). Compreendemos que o jovem em sua singularidade é influenciado pelas relações produzidas na particularidade do MST, e pelas relações produzidas no universal da luta de classes, desde o campo, seu espaço de vida. "Chegando à definição de que o particular é a unidade do singular e do geral, e a correlação do particular e geral representa por fim uma correlação do todo e da parte [...]" (GARCIA, 2012, p. 125). Assim, é na particularidade que se encontra a manifestação das relações produzidas no âmbito universal, não sendo possível

4 Conforme depreendemos de Caldart (2012), existe uma diferença entre ser sem-terra, aquele que não tem acesso a um bem essencial que garante o acesso ao trabalho, à terra, e ser Sem Terra, enquanto adjetivação de um sujeito que participa organicamente de um movimento social, o MST. A formação no MST ocorre principalmente na prática da luta social, da organização coletiva, da produção agrícola, e traz à tona o ser Sem Terra enquanto identidade constituída socialmente.

compreender o sujeito estudado sem a devida conexão com o MST, considerando que na luta da organização coletiva os sujeitos se identificam e se constroem, e isso ocorre no seio da prática social, que se encontra inter-relacionada com as relações mais amplas da sociedade.

2 - O CONTEXTO DO ESTUDO

O Acampamento Herdeiros da Terra de 1° de Maio faz parte da organização dos trabalhadores e trabalhadoras do MST na Mesorregião Centro-Sul do Estado do Paraná, na luta pela terra e pela desapropriação de um dos maiores latifúndios do país, a chamada empresa Araupel S.A., antiga Giacomet-Marodin Ind. Madeireira S.A, abarcando pelo menos dois municípios, Rio Bonito do Iguaçu e Quedas do Iguaçu. Segundo Janata (2012), essa luta, iniciada há mais de 24 anos, deu origem à conquista do maior complexo de assentamentos da América Latina. Em meados de 2014, o MST retomou as ocupações de terras na área da empresa, com quase 1500 famílias, originando o acampamento em questão.

Segundo Hammel (2020) essa experiência mais recente conta com os acúmulos de um território[5] de luta mais amplo, o qual tem a auto-organização e autogestão como princípios fundantes permeando todos os espaços formativos. Essa prática tem como fundamento a compreensão do MST de que é necessário construir novas relações de autonomia e responsabilidades nos espaços sociais onde vivem os Sem Terra. Podemos fazer um paralelo com a afirmação de Freitas ao tratar da lógica escolar,

> É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar (FREITAS, 2003, p. 60).

Assim, não só na escola, também nos espaços organizados pelo MST, coloca-se a necessidade de que a juventude construa, experimente, vivencie situações concretas de resolução dos problemas e conflitos que envolvem a forma social posta, elaborando estratégias para sua superação.

A experiência do Coletivo da Juventude demonstra a realização de formas concretas de auto-organização e autogestão, detalhadas na sequência deste texto. Destacamos que as situações relatadas emergem de uma realidade específica, que exige, portanto, soluções construídas a partir da materialidade, desafiando os jovens a pensar sobre ela, produzindo respostas e avançando, seja na consciência de classe e na sua condição enquanto sujeito Sem Terra, seja na sua atuação enquanto militante do MST.

5 Território aqui é compreendido enquanto local de construção de uma identidade social, de relação de pertencimento, que são significativos para os sujeitos que ali constroem um modo de viver. Referimo-nos aos territórios que estão em disputa de projetos societários, travada pela presença do MST que coloca em xeque o agronegócio, na intenção de evidenciar a realidade como palco de conflitos, expressão de projetos políticos contraditórios entre si.

O MST possui uma organicidade desde sua origem, que ao longo da história assume diferentes espaços, a partir de avaliações constantes dos processos coletivos. A estrutura se baseia em instâncias, Setores, Coletivos, Comissões e Conselhos, que são organizados nacionalmente, e que devem se estruturar também em cada Estado, bem como em cada região dentro do Estado, quando possível. Sua estrutura de base funciona por meio dos Núcleos de Base (onde devem estar todas as famílias vinculadas ao MST), e as Brigadas, formadas por diversos Núcleos de Base (MST, 2016).

A organização da juventude do Acampamento Herdeiros da Terra de 1° de Maio se articula aos processos do Coletivo de Juventude Regional desde 2012, além do Coletivo de Juventude Estadual desde 2011, os quais possuem junto aos Setores de Educação e Comunicação e Cultura do MST um histórico de trabalhos formativos e organizativos com a juventude do MST no Paraná, em especial nos assentamentos e escolas das áreas de reforma agrária da região. Outro agente importante a se considerar é o Centro de Desenvolvimento e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO)[6], que auxiliou na construção do Coletivo Regional de Juventude e seguiu trabalhando para intensificar e ampliar a articulação e organização dos jovens na região, com reuniões, oficinas teórico-práticas, seminários, cursos de formação e assistência técnica (MELLO, XAVIER, VIEIRA, *no prelo*).

No trabalho de pesquisa realizado por Janata (2012) e Vieira (2013), tendo como objeto de investigação a juventude estudante do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak/Assentamento Marcos Freire, localizado também em Rio Bonito do Iguaçu, é possível constatar a influência das iniciativas do trabalho intersetorial realizado pelo MST, a partir dos já citados Setores do MST e o Ceagro. Podemos considerar parte de um mesmo processo, de experiências em curso, que demarcam acúmulos ao território regional, sua organicidade política e a formação de uma militância jovem vinculada a essas outras esferas de organização.

O Coletivo de Juventude do Acampamento Herdeiros da Terra de 1° de Maio teve início nos primeiros dias de existência do acampamento, em maio de 2014. Partiu da iniciativa da coordenação política local diante da intenção de estruturar todos os possíveis espaços previstos na estrutura organizativa do MST que pudessem auxiliar na vivência coletiva e no avanço da luta pela terra, além de impulsionar a inserção da juventude no próprio Movimento[7]. Esse debate se encontrava em crescente fortalecimento no período e se respaldou no elevado número de jovens que compuseram a ocupação, pois segundo Cezimbra (2017) 40% dos cadastrados na ocupação eram jovens.

De acordo com a observação participante e as entrevistas realizadas, a média de jovens integrantes do Coletivo investigado foi em torno de cinquenta, abrangendo alguns que vinham dos Grupos de Base[8] e outros que se interessavam em contribuir e participar das

6 O Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia – CEAGRO é uma associação fundada no ano de 1997 que desenvolve atividades de assistência técnica, pesquisa e capacitação tecnológica com agricultores familiares e assentados da Reforma Agrária da região centro do Paraná. Atua a partir de quatro eixos estratégicos e transversais: Agroecologia, Cooperação e Gestão, Gênero e Juventude.

7 A palavra Movimento com iniciais maiúsculas será utilizada referindo-se ao MST.

8 Grupo de Base no acampamento Herdeiros corresponde a Núcleo de Base na organicidade do MST.

atividades, geralmente, envolvidos pelo trabalho de base dos jovens já inseridos.

O Coletivo de Juventude compunha as instâncias do MST com seus representantes, tanto da coordenação (um homem e uma mulher) quanto da direção política do acampamento (um jovem). Além dessa tarefa de compor as instâncias organizativas, a partir de 2016, passou a exercitar uma divisão de tarefas mais ampla. Havia jovens responsáveis pelas finanças, formação, agitação e propaganda e pela produção na agrofloresta. Eram cerca de duas pessoas que coordenavam cada tarefa, já a agitação e propaganda se configurava como frente, envolvendo mais jovens, atuando, também, como educadores das linguagens artísticas.

3 - O COLETIVO DE JUVENTUDE E AS VIVÊNCIAS COTIDIANAS NO ACAMPAMENTO HERDEIROS DA TERRA DE 1º DE MAIO

As ações empreendidas pelo Coletivo de Juventude estudado se relacionam às demandas da vida política em um acampamento, às necessidades específicas da própria juventude e às questões gerais do MST. Envolvem momentos de auto-organização e protagonismo, bem como de participação em processos mais amplos, para além do próprio Coletivo, que são facilitados ou demandados aos jovens, devido a sua organização. De acordo com o exposto no início do texto, a partir dos levantamentos da investigação, trataremos aqui das atividades realizadas e sua relação com a formação da juventude. Passamos, a seguir, a descrever cada uma delas, consideradas como subcategorias analíticas, sendo classificadas em: atividades formativas; produção agroecológica; autossustentação do Coletivo de Juventude; iniciativas culturais; lutas e manifestações.

Quanto às atividades formativas, temos que no acampamento, no decorrer dos anos, houve distintas possibilidades de acesso a espaços de formação realizados de forma intencional para potencializar a compreensão sobre a sociedade e a luta empreendida pelo MST, tanto externos, quanto organizados dentro do próprio território. Os jovens participantes do Coletivo de Juventude, por fazerem parte desse processo geral, estiveram presentes em diversos desses espaços. Além disso, houve atividades específicas voltadas para a juventude que, neste caso, contaram também, em certa medida, com os esforços dos próprios jovens. Em uma das reuniões do Coletivo de Juventude do acampamento, realizada no dia 13 de março de 2019, em que procedemos à observação participante, levantou-se as iniciativas direcionadas a esse público. A síntese dessas informações está apresentada no quadro a seguir.

Quadro 1 - Síntese das atividades de formação voltadas à participação da juventude do acampamento de 2014 a 2019

Atividades Formativas	**Período**
Escola Regional da Juventude: organizada em 3 etapas de 4 dias em média, articulando o tempo escola (com aulas teóricas, oficinas e ações de intervenção nos locais onde era sediada) e tempo comunidade (com tarefas orgânicas do Coletivo de Juventude nas comunidades de origem dos educandos).	2015 - 2016 - 3ª turma/ 2017 - 4ª turma.
Curso da Juventude da Região Sul: aconteceu em uma única etapa com cerca de 20 dias de duração. Contou com a participação de jovens com perfil de coordenadores. O curso já foi sediado no RS e no PR.	Janeiro e fevereiro - 2015, 2016, 2018, 2019.
Formação em agroecologia e cooperação: foram realizadas oficinas práticas e teóricas, debates, seminários, intercâmbios e jogos.	Todos os anos.
Formação em arte, cultura e agitação e propaganda: ocorreram oficinas técnicas, aulas teóricas, cursos, estudos direcionados - através da metodologia de formação de multiplicadores. Os jovens tiveram acesso aos espaços de formação externos e/ou mediados por educadores externos e reproduziram os aprendizados com vários outros jovens no próprio acampamento.	Todos os anos.
Formações diversas sobre o MST: foram articulados momentos de formação e estudo dentro do acampamento sobre temas suscitados pela prática política e organizativa dos jovens.	Todos os anos.
Encontros da Juventude: os jovens participaram de encontros massivos regionais e nacionais.	2016 e 2018.
Ocupação do Núcleo Regional de Educação: num contexto de luta dos estudantes das escolas públicas, os dias de manifestação contaram com atividades de formação política.	2016.
Jornada de Agroecologia: não é um evento voltado especificamente para a juventude, entretanto sempre contou com a presença massiva desses sujeitos. Na maioria dos anos, o Coletivo de Juventude dispôs de vagas na delegação do acampamento para garantir a presença da juventude. Na programação geral do evento houve atividades voltadas a esse público.	Todos os anos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

As atividades formativas descritas buscam contemplar uma formação humana ampla, o que inclui a formação política dos sujeitos, já que todas as dimensões da vida são permeadas pelas relações políticas e precisam ser emancipadas para potencializar a atuação na sociedade para a transformação social. Nas atividades articuladas e/ou construídas pelos jovens visualizamos a presença de um aspecto educativo importante da auto-organização da juventude, ao assumirem parte significativa de seu processo de formação.

Freinet (1985) traz um componente relevante quando chama a atenção para a importância de se delegar tarefas para os sujeitos e coletivos, seja no planejamento, na divisão

social do trabalho ou na execução, projetando assim responsabilidades no cumprimento das tarefas recebidas e atribuídas. Portanto, as práticas da divisão social do trabalho, do planejamento e da avaliação precisam ser estratégias pedagógicas, que implicam riscos reais e possibilitam qualificar a ação e a criatividade na resolução de determinadas problemáticas. Dentre as estratégias, o autor propõe as oficinas de práticas no meio ambiente e na comunicação, através da construção do jornal, similares àquelas que observamos na experiência do Coletivo de Juventude.

Outro conceito, desenvolvido por Pistrak (2000) com os pioneiros da pedagogia soviética e que contribui para pensar a formação da consciência e a atuação política desses jovens, é o da atualidade. Este envolve identificar e compreender as contradições existentes nas relações sociais sob as quais se vive, fundadas na apropriação privada dos meios e materiais de produção. De posse desse entendimento, vislumbra-se a construção de estratégias de enfrentamento, planejadas e construídas coletivamente, fortalecendo experiências da luta de classes. Nesse sentido, é necessário superar as práticas da tutela do mundo adulto, aspectos de conflitos dentro da família e das instâncias do MST.

No que diz respeito à produção agroecológica**,** podemos afirmar que a experiência mais incisiva do Coletivo de Juventude na produção agrícola foi realizada em uma das agroflorestas comunitárias do espaço do acampamento. O trabalho nesse terreno era de responsabilidade do Setor de Produção, da Escola Itinerante[9] e do Coletivo de Juventude, e foi por diversas vezes utilizado para as formações na área da agroecologia, ofertadas ao conjunto do acampamento, através de oficinas técnicas (COLETIVO ESTADUAL DE JUVENTUDE DO MST, 2017).

Nas entrevistas, os jovens relataram o que era produzido e quais as finalidades dessa atividade, como afirma a Entrevistada 1[10]: "E daí como a gente participava de eventos quanto estado, quanto região, a gente tinha demanda de contribuir quanto alimento, então a gente produzia mandioca [...] banana a gente produzia bastante". Outro jovem, denominado Entrevistado 8[11], afirma sobre a atividade produtiva: "Era um dos nossos meios de produzir e ter uma renda para o próprio Coletivo. [...] toda a produção que nós retirava de lá, nós vendia para os espaços do acampamento, e contribuía com a escola".

Segundo o que foi expresso pelos jovens durante a apresentação de sua experiência na 16ª Jornada de Agroecologia, em 2017, a importância central da prática esteve nos aprendizados adquiridos, dentre eles, os que envolveram: "conhecer a agroecologia; construir um espaço de produção que é referência para o acampamento; obter finanças para as atividades do Coletivo de Juventude; saber trabalhar coletivamente; desenvolver a capacidade de resolver problemas" (COLETIVO ESTADUAL DE JUVENTUDE DO MST, 2017, p. 3). As principais dificuldades também foram levantadas nesse espaço de socialização, tais como:

9 Escola Itinerante é uma escola pública, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná e o MST, que atende estudantes das áreas de acampamento de reforma agrária. A escola da comunidade estudada chama-se Escola Itinerante Herdeiros do Saber.

10 Entrevista concedida em 2/3/2019.

11 Entrevista concedida em 27/4/2019.

> [...] conciliar as tarefas de produção da juventude, com o estudo, outras tarefas da juventude, compromissos na família, responsabilidades com o cadastro, etc.; pouco conhecimento sobre as técnicas agroecológicas; pouco reconhecimento da dedicação ao trabalho e muitas críticas por parte de alguns integrantes do acampamento, que em alguns momentos desmotivam o Coletivo (COLETIVO ESTADUAL DE JUVENTUDE, 2017, p. 3).

Ressaltamos aqui os acúmulos no exercício da auto-organização, em especial os aprendizados do trabalho coletivo e da autonomia, que possibilitam aos jovens um novo posicionamento nas relações de produção, contraposto às relações sociais de produção capitalista, que reproduzem o individualismo e a submissão.

No que diz respeito aos empecilhos, é possível compreender que os avanços da experiência foram limitados pelo curto período em que ela vigorou e pela disponibilidade de tempo pessoal de dedicação, considerando as questões específicas da relação dos jovens com o trabalho, que é diferenciada dos demais sujeitos, e as questões específicas da prática agroecológica, uma matriz produtiva que contém diversos desafios em sua implementação. Os jovens, embora tenham participado de um processo de formação em agroecologia, não tiveram tempo hábil de aprofundar os conhecimentos que se mostram necessários para o desenvolvimento da prática. É possível considerar, ainda, que podem não ter sido compreendidos pela comunidade em relação a esse conjunto de especificidades e aos aspectos positivos da experiência, expresso pelas constantes críticas desmotivadoras que sofriam, conforme percebemos nos relatos das entrevistas.

Acerca da autossustentação do Coletivo de Juventude**,** destacamos que, conforme relato nas entrevistas e também observado, considerando o orçamento geral do acampamento, nem sempre era possível efetivar as demandas financeiras da juventude ou, até mesmo, conforme explica a jovem Entrevistada 1, compreender como sendo de importância equivalente a outras demandas,

> Quando precisava de dinheiro, a gente brigava com a finança (risos). Por causa que a gente tinha essa rejeição de talvez algumas pessoas não aceite muito que a juventude é um Coletivo importante pra luta continuar e pra ela se manter forte.

Dessa forma, mesmo que a responsabilidade financeira continuasse a ser do acampamento, para conseguir avançar na autonomia do próprio Coletivo, ocorreu a realização de vendas de lanches nos finais de semana e festas, além da comercialização pontual da produção na agrofloresta, formando um caixa específico da juventude. Outras experiências de geração de recursos financeiros que os jovens participaram foram as duas edições da Feira de Economia Solidária e Agroecologia (FESA), em Laranjeiras do Sul, e a participação em uma edição da Jornada de Agroecologia, em Curitiba. Em ambas as atividades, o Coletivo de Juventude local obteve retorno parcial. Um dos jovens relatou a experiência da barraca da juventude na Jornada de Agroecologia, "[…] conseguimos gerar finanças enquanto juventude, na feira que vendemos tapioca, apesar dos pesares, conseguimos comprar vários

equipamentos para o Coletivo Estadual e ainda tirar uma ajuda de custo para os que contribuíram" (ENTREVISTADO 6[12]).

Segundo os relatos, os recursos contidos no caixa da juventude eram destinados geralmente para a compra de materiais para as oficinas de agitação e propaganda, para a manutenção dos instrumentos da batucada e para o transporte e alimentação dos jovens para participarem de atividades externas ao acampamento.

É possível constatar, a partir da pesquisa, que a auto sustentação é um pilar estruturante na vida e na organização da juventude. As experiências realizadas pelo Coletivo de Juventude do acampamento não se aprofundam na resolução dos principais dilemas que envolvem esse debate, entretanto, embora singelas, garantem uma autonomia maior na atuação política da juventude, o que motiva para a continuidade de outras ações, assim como permitem que os jovens compreendam e valorizem o processo de administração financeira contido no funcionamento da organização política.

As iniciativas culturais organizadas em formatos e com objetivos diversos ganham destaque entre os jovens nas entrevistas. Através do acesso aos espaços de formação na dimensão da agitação e propaganda, a juventude se apropriou de técnicas de determinadas linguagens artísticas e, com isso, muitos atuaram como educadores na organização de oficinas com outros jovens, com as crianças e até mesmo com adultos da comunidade. Foram realizadas oficinas de clown (palhaço)[13]; batucada; produção de faixas e cartazes; além de pintura de murais. O Coletivo de Juventude também organizou apresentações culturais para a comunidade e para a escola, que foram realizadas em ocasiões de festas e eventos.

Outras ações desenvolvidas no âmbito da cultura foram a organização de noites culturais, seções de cine debate, místicas[14], ornamentação dos espaços coletivos e jornadas socialistas.[15]Sobre a intenção de tais ações, relembra uma das jovens,

> E a gente construía… espaço pros jovens, talvez os jovens que não participavam do Coletivo de Juventude, mas que a gente via que precisava de alguma coisa legal para eles fazerem, uma coisa diferente, e a gente fazia tipo algumas oficinas, produzidas internamente, a gente fazia noites culturais, que eram abertas tipo pro acampamento todo, mas que era um coisa boa que não era só pros jovens (ENTREVISTADA 1).

A entrevistada demonstra que além dos objetivos formativos das atividades culturais descritas, esses momentos se configuraram como alternativas de sociabilidade e lazer, importantes ao se considerar o contexto de pouco acesso aos bens culturais presentes na vida no campo.

12 Entrevista concedida em 26/4/2019.

13 Clown é uma forma de trabalhar o personagem palhaço na perspectiva da agitação política.

14 A mística, na prática do MST, é um acontecimento sociopolítico que se manifesta através de práticas discursivas e não discursivas, gerando a identificação com os saberes da luta do MST (VIEIRA, 2008).

15 Jornada socialista, na prática do MST, é uma forma de organizar a mística, que traz elementos da história de luta dos trabalhadores, gerando a identificação com os processos revolucionários e de construção do socialismo (VIEIRA, 2008).

A juventude do acampamento, em sua maioria aqueles e aquelas que também compunham o Coletivo de Juventude, eram os principais sujeitos que constituíam o Setor de Comunicação local, o qual também tinha diversas iniciativas culturais. Dada a proximidade do caráter das iniciativas e a natureza da composição de ambos os espaços organizativos, além de algumas atividades serem construídas conjuntamente, havia uma grande identificação da juventude com as ferramentas e metodologias da comunicação, como relata o jovem Entrevistado 8, "O Setor de Comunicação tinha a demanda de passar os filmes no acampamento, os filmes que levavam à formação, mas também ao lazer. Por um tempo teve até a rádio, que a juventude participava muito […]".

O número expressivo de iniciativas culturais apresentadas aponta que há uma identificação e um potencial na relação dos jovens com essa dimensão, tanto do ponto de vista da formação, pelo interesse e facilidade na apropriação e reprodução das práticas artísticas, como também na perspectiva das contribuições para o local, que é carente de acesso ao lazer e à cultura, como já citado.

Durante a trajetória do acampamento foram inúmeras lutas e manifestações realizadas, nestas, a juventude esteve sempre presente. Entretanto, com o fortalecimento de sua auto-organização, essa intervenção foi sendo qualificada e direcionada para o envolvimento e protagonismo em tarefas relacionadas à agitação e propaganda. Em relação às contribuições da juventude nas mobilizações, alguns integrantes do Coletivo expõem, "[…] eu acho que de ação a gente contribuía muito né, nas ações enquanto batucada, enquanto produção de faixa, e além tipo dessa contribuição que a gente dava de, a gente massificava também" (ENTREVISTADA 1). Outro trecho do depoimento do jovem Entrevistado 7[16] expressa "[...] porque o acampamento sempre eles falam que a juventude é bagunça, fervo, mas sempre que tem algum protesto, alguma coisa, quem participa, quem é mais envolvido na produção dos materiais é a juventude".

Os relatos dos entrevistados evidenciam o reconhecimento que os próprios jovens possuem sobre a efetividade de sua participação nas mobilizações como sujeitos ativos e o diferencial adquirido após a sua organização enquanto coletivo.

A observação participante possibilitou registrar que houve, pelo menos, duas lutas protagonizadas pela juventude desde sua articulação regional, nas quais o Coletivo de Juventude do acampamento teve participação ativa. Ambas estavam relacionadas às demandas da educação pública e da Educação do Campo e se materializaram de forma mais expressiva com a ocupação do Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul (PR) no ano de 2016. A primeira foi uma ocupação simbólica de um dia apenas, no mês de agosto, durante a Jornada Nacional da Juventude Sem Terra e envolveu outros Coletivos de Juventude do MST da Região. A segunda fez parte das mobilizações estudantis do segundo semestre do mesmo ano, juntamente com os estudantes secundaristas das escolas do campo e urbanas da Região, em que a instituição permaneceu ocupada por vários dias.

16 Entrevista concedida em 26/4/2019.

Esse conjunto de práticas demonstrou que a relação da juventude com a luta é cotidiana, uma vez que esses jovens residem em uma ocupação de terra. Entretanto, a sua organização possibilitou uma participação ativa e reconhecida nas ações coletivas do MST e da classe trabalhadora, além da capacidade e consciência de se mobilizar por questões que atingem em particular a juventude.

4 - A EXPERIÊNCIA DO COLETIVO DA JUVENTUDE E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS JOVENS

Em todas as entrevistas realizadas a construção do Coletivo de Juventude foi trazida como um espaço privilegiado para potencializar a participação e a formação da juventude no acampamento e no MST, sem a qual muitos não seriam estimulados a se inserir cotidianamente nas tarefas. Para Hobsbawm (2005) a organização coletiva proporciona avanços fundamentais na formação da consciência de classes e só através dela é possível promover a transformação social. Por mais que os jovens já participem do MST, sendo esta sua organização social que se insere na luta de classes, existir uma organização específica e protagonizada pela juventude faz com que esse processo seja potencializado pela intensidade maior de experiências. Nesse sentido, destacamos o seguinte relato:

> E também a organização ela é muito importante pra que a gente faça de fato uma atividade. Então se a gente tem um coletivo, tem gente organizada, é mais fácil acho que fazer assim. Eu acho que elas contribuem por causa que a partir do momento em que você tem uma formação e que você realmente participa e se dedica, você passa a ter uma outra visão. E tendo essa outra visão você passa a ter uma visão de coletivo, do quanto é importante decidir as coisas juntos, você vai deixando um pouco o individual, e aprendendo a conviver, a escutar o outro, vai ter que chegar num consenso, e esse conhecimento que o MST traz dá muito isso pra gente (ENTREVISTADA 1).

O jovem consegue compreender a prática do Movimento como coletiva e visualiza que isso é fundamental para efetivar ações da juventude, além de reconhecer os aprendizados que advêm de tais relações sociais como únicos e importantes para suas vidas.

Para os participantes da pesquisa o Movimento possui uma grande preocupação em relação à inserção da juventude que, segundo eles, comprova-se pelo conjunto de ações que incentivam a sua formação e a participação. Sob a percepção dos jovens, a importância maior contida nessas iniciativas é a continuidade geracional da luta. "[...] porque a juventude querendo ou não é o futuro do MST, o futuro do Brasil, em relação a tudo, porque se não for a juventude a gente não vai ter um projeto pensando mais lá na frente" (ENTREVISTADO 7). Ou ainda, conforme o Entrevistado 6, "[...] a juventude vai ser o futuro, os que irão ocupar os cargos de direções, que irão carregar e levar para frente a luta".

Além da continuidade, há uma percepção da preocupação com a formação dos sujeitos para uma inserção qualificada, em que justamente está um dos papéis essenciais do Coletivo de Juventude, como expresso pela Entrevistada 1, "[...] continuar a luta, e que essa

seja uma pessoa preparada mesmo, de tá enfrentando a realidade e vendo com outros olhos talvez do que essa sociedade em geral, com o conhecimento do jovem". Outro depoimento reforça essa compreensão:

> O processo do Coletivo de Juventude a importância é que a gente vai, é nesse Coletivo a gente vai se aprimorando, se aprimorando pra que a gente venha a fazer uma luta bem mais esclarecida na mente. E assim no Coletivo de Juventude a gente vai aprendendo porque que a gente tá lutando, porque que a gente tá indo numa ação, o porquê que a gente tá indo de fato lá faze né, o que que a gente vai de fato lá fazer (ENTREVISTADO 2[17]).

Apesar do reconhecimento dos jovens sobre o incentivo por parte do MST e da importância das atividades de que participam e constroem, em especial quando estão organizados, o principal entrave evidenciado no decorrer da pesquisa, considerando as falas dos jovens sobre diversas questões, diz respeito aos conflitos presentes nas relações entre as gerações.

> O Movimento em si incentiva a participação da juventude, mas tipo… algumas vezes na Direção dos espaços, ou em algum lugar assim, algum projeto é… meio que acho que eles não lembram que o Movimento incentiva a juventude, que meio que eles até barram quando é para a juventude fazer alguma ação, alguma coisa só da juventude, muitas vezes eles meio que querem impedir […] (ENTREVISTADO 7).

Nesse quesito, os jovens relatam a visão que a comunidade tem sobre a juventude e sua organização, e como isso reflete nessa relação,

> Talvez, talvez a gente não tivesse uma… aos olhos da comunidade, às vezes não tivesse uma boa visão do Coletivo de Juventude. Porque talvez, eles achavam tipo que, tem pais que não gostam que o filho saia, tipo pra um, um evento, uma formação que tem, pode ser no município, mas tem bastante gente que não gosta porque acha que a gente não vai com o intuito de realmente estudar, de fazer formação política, de massificar assim e contribuir na luta. E que a gente vai mais, nas palavras bem de real assim, pra baderna, namorar e... na verdade essa nunca foi a nossa, o nosso ponto né. Sim… tem gente que realmente vai pra isso, mas a gente, o nosso foco assim, na maioria da juventude, não era esse... mas então na visão da comunidade. E então dentro da Direção a gente tinha quem até apoiasse, também tinha dentro da Direção pessoas que não tinham esse apoio para com a juventude […] (ENTREVISTADA 1).

Os relatos tratam das perspectivas da comunidade em geral, das famílias, e da direção política do acampamento. Mesmo que estejam expressas visões pejorativas e posições que dificultam o avanço do Coletivo de Juventude, os jovens possuem clareza de quais são

17 Entrevista concedida em 4/3/2019.

suas intenções centrais e consideram tais pontos de vista contraditórios com os momentos em que são demandadas responsabilidades à juventude, já que possui um Coletivo organizado e uma dinâmica de trabalho que até mesmo outros espaços organizativos do acampamento não apresentavam.

Fica evidente que na atuação política dos jovens as questões comportamentais possuem grande relevância na confiança que lhes é depositada, entretanto, tais questões são comumente associadas como problemas unicamente gerados e de responsabilidade dos jovens e não reflexos de uma sociedade construída e legada por todas as gerações, sob o domínio de um sistema social que disputa as ações e ideias sobre esses sujeitos. Logo, podemos afirmar que certas percepções da comunidade não aprofundam que,

> O capitalismo bombardeia a juventude cotidianamente com a sua ideologia dominante, através do estímulo ao consumo, bem como com o modelo de escola que visa prepará-los para o mercado de trabalho, ou seja, é um produto para o mercado. Essa potencialidade vista como contradição nos coloca o desafio de disputar o projeto a ser assumido pela juventude. Não é por acaso que é na juventude que se reflete, com mais intensidade e em alguns aspectos, as contradições do modo de produção capitalista, que além de impor uma identidade transitória muito associada à irresponsabilidade, subestima o papel transformador do jovem [...] (COLETIVO NACIONAL DE JUVENTUDE DO MST, 2019, p. 111).

Caldart (2012) ressalta a capacidade que tem a luta do MST enquanto educador das circunstâncias, na disputa de formação dos sujeitos. Todavia, é perceptível que ainda é necessário avançar para que a juventude e os conflitos gerados pelos seus comportamentos sejam interpretados em uma perspectiva de disputa de projetos formativos, que responsabilize a coletividade por contribuir com uma nova significação em relação a esses sujeitos. Isso não quer dizer que não haja críticas ao processo de auto-organização, mas que o peso de responsabilização e as iniciativas de avanço precisam ser divididos entre as gerações. Essa constatação está estritamente relacionada à concepção de juventude que a coloca envolvida em problemas que são próprios dessa fase da vida, mas a considerando como alheia ao meio social em que está inserida. Entretanto, defendemos, apoiadas em Janata (2016), que a juventude não pode ser compreendida como um tempo em si, mas em sua relação com o outro que não é jovem e diante da universalidade que envolve ambos.

Outro elemento de análise que parte desse entendimento que está refletido na falta de reconhecimento e confiança da comunidade em relação aos jovens, encontra-se em Castro (2009), e diz respeito à reflexão de que ao privilegiar a transitoriedade nas percepções sobre os jovens, como sujeitos que precisam ser regulados e encaminhados, consequentemente ocorre a deslegitimação de sua participação política.

Mesmo tendo sido levantados um conjunto de entraves na relação geracional com a comunidade, ao passo que se constituiu o processo de auto-organização da juventude no acampamento abrem-se possibilidades maiores de influenciar as ideias presentes na comunidade, que associa de forma pejorativa esses sujeitos. A realização de ações concretas que

interferem sobre as demandas da realidade de todo o acampamento tem um impacto positivo no reconhecimento do trabalho da juventude, como afirmou o Entrevistado 6, "Depois de várias atividades, noites culturais, ficamos bem vistos, conseguimos nos organizar de forma competente, ficou uma visão boa, que melhorou por ele estar organizado". O depoimento a seguir destaca um aspecto relevante:

> Eu acho que é importante para a juventude mostrar não só para as pessoas do espaço, mas sim mostrar para todo mundo, que a juventude não é só bagunça, que a juventude é fervo, é diversão, que a juventude pode sim levar as coisas a sério, ela pode sim trabalhar, ela pode sim lutar pelos seus direitos. Isso mostra que a juventude está organizada. Às vezes, a juventude está organizada e sempre tem aqueles… Mas eu acho que se a gente se organizar aí é uma forma de começar a construir outros tipos de ideias em relação à juventude (ENTREVISTADO 7).

Segundo Castro (2009, p. 188), as "[...] diferentes construções do que é ser jovem, para os indivíduos que encontramos, variam nos espaços por onde transitam e de acordo com as posições sociais que ocupam". A juventude quando se organiza coletivamente amplia as possibilidades de uma atuação expressiva na vida de suas comunidades, tais ações são marcas deixadas no processo de construção do território. Logo, sua presença constante no cotidiano e nas instâncias de decisão coloca-os em outra condição de participação, favorável para se problematizar e enfrentar os conflitos geracionais derivados das ideias equivocadas sobre a juventude.

Por fim, o dinamismo, o ânimo e a motivação foram destacados entre as grandes marcas que a juventude imprimiu por meio de ações propostas para trabalhar as dimensões da sociabilidade humana. Tais atividades desenvolvidas nesse sentido atingiam tanto os jovens como a comunidade em geral, por isso são tão consideradas na atuação do Coletivo de Juventude. As impressões sobre essa contribuição se apresentam em diversas entrevistas, como as destacadas a seguir:

> Ah, a gente dá uma animada no negócio, acho que, por exemplo, a gente plantou as bananas ali, e a gente se organizou, ajudou a fazer um campo, a gente fez o campo de vôlei, por exemplo, ó... não era só jovens que ia joga, tinha gente que tipo, de a família que tipo, as famílias iam lá e jogavam e taus, e também tem esse negócio da batucada, por exemplo, o que seria um manifesto sem uma ação assim sem batucada, seria mais desanimado assim, de vê assim essa visão. E talvez a gente também, a gente fez placa, essas coisas que talvez a gente fez não seria, não seria priorizado pra os outros Setores fazer, então enquanto juventude, Coletivo de Juventude a gente tinha mais facilidade de fazer tipo uma placa, fazer uma… um mural, um muralismo na parede e então acho que a juventude dá mais vida ao acampamento, porque a gente, talvez não de todo mundo, mas a gente tem um ânimo, uma positividade muito maior sobre as coisas [...] (ENTREVISTADA 1).

> Ter Coletivo de Juventude foi bom para os próprios jovens, se não fosse a juventude muitos deles iam embora, não tinham o que fazer no acampamento, ele sustentou os jovens dentro do acampamento. Os jovens se identificavam, tinham o Coletivo como um espaço deles, que eles gostavam e queriam ficar (ENTREVISTADO 6).

Como já descrito, as principais ações do Coletivo de Juventude se desenvolveram no âmbito cultural, muitas com objetivo de avançar nessa problemática, que embora envolvam questões maiores que a capacidade de alcance do próprio Coletivo, precisam ser destacadas, pois "Essas práticas fazem o confronto aberto, ainda que com forças bem desiguais, à lógica da indústria cultural" (COLETIVO NACIONAL DE JUVENTUDE, 2016, p. 53).

Não é possível mensurar o quanto o processo de formação empreendido no MST, e suas consequências no concreto-real, materializadas na ação, determinam a consciência. Mas, é preciso levar em conta que a experiência de vida dos jovens no acampamento, na organização da juventude, nos espaços sistematizados de formação e na luta política da classe, condiciona sua relação com o mundo e sua construção enquanto ser social.

A formação é um dos pilares que com a luta e organização sustentam a vida política do MST. Alguns elementos importantes da formação são evidenciados à medida que os jovens expressam suas formulações relacionadas ao território em que vivem e atuam. Convém recordar que ao iniciar um acampamento o principal motivante é a luta pela terra (FERNANDES, 2012b), entretanto, o MST se constituiu para além do caráter sindical, uma vez que assume desafios mais amplos e intervém na luta de classes (STÉDILE; FERNANDES, 2012).

Todavia, o processo de formação que almeja a consciência de classes e exige dos sujeitos assumir tais desafios não é um pressuposto da condição sem-terra. Ao final da pesquisa, dos oito jovens entrevistadas, quatro possuíam um vínculo direto com o objetivo da conquista da terra para si, sendo cadastrados no INCRA e vivendo em um lote, os demais não. Ainda assim, todos os participantes apontaram para uma disposição de contribuição militante e uma visão ampliada do MST e da luta em geral, não associada apenas a isso.

Ao expressar a importância em compreender o MST, ser sujeito político e ter clareza de que a luta é por Reforma Agrária Popular, que vai além da distribuição de terras, uma vez que reivindica um projeto de sociedade (FERNANDES, 2012b), os jovens explicitam resultados de uma consciência que pensa além de suas necessidades materiais, como explicitado nos três depoimentos a seguir.

> [..] ele é sim, um Movimento que ele incentiva a mudança das pessoas… a diferença que quando a gente vem para o acampamento, por mais que a gente esteja no acampamento, muitas vezes a gente não sabe nada do Movimento, muitas vezes a gente perde o conceito do que o Movimento é, a gente esquece de que ele é como se fosse para fazer uma grande família, para unir as pessoas, essa coletividade mais pra frente, pra gente ser diferente em relação à sociedade, porque não adianta a gente mudar a sociedade e não mudar a nós mesmos, e eu acho que o Movimento traz mais isso, pra pessoa tipo ter a consciência, pra ela mudar, pra ela conseguir fazer a diferença enquanto coletivo, enquanto sociedade (ENTREVISTADO 7).

> Quando eu entrei meu objetivo era mais conseguir um terreno, daí só tinha essa ideia sabe, mas quando eu comecei a participar do Coletivo de Juventude eu percebi que não era só ficar acampado e esperar a terra, mas sim participar das atividades e conhecer mais nosso Movimento, que é um dos Movimentos (ENTREVISTADO 8).

> E no Coletivo de Juventude eu acho que a importância do Coletivo é essa, esclarecer o que a gente luta realmente, se é uma Reforma Agrária, é uma Reforma Agrária Popular, o que que a gente tem que saber pra gente poder lutar pra gente, é muito importante o Coletivo pra esclarecer isso (ENTREVISTADO 2).

O aspecto mais destacado no sentido da formação obtida no MST, em especial à que foi proporcionada pela participação no Coletivo de Juventude, presente no relato de todos os entrevistados, foi o avanço na compreensão da sociedade e do papel dos sujeitos na história, desde a ótica dos trabalhadores e trabalhadoras. Ianni (1968) trabalha o despertar da consciência de classes como o desvelar da condição de alienação e exploração, propiciada por uma apreensão intelectual das contradições. Somente esse caminho permite que os jovens canalizem politicamente suas ações, convertendo-se em agentes transformadores da realidade.

As entrevistas demonstram o desenvolvimento dessa capacidade, ao passo que explicitam como os jovens tratam tal aprendizado como revelador de uma realidade concreta na qual estão imersos, mas anteriormente lhes parecia estranha. Conforme explicita o Entrevistado 2: "O Movimento pra juventude ensina pra juventude, vê realmente o que é a vida do ser humano na verdade, porque… demonstra o fato real tipo do trabalhador, do explorado, do negro, da mulher". Além dele, outros dois relatos reforçam tal constatação:

> O MST amplia os horizontes da juventude por meio dos processos formativos tanto quanto estudo tanto quanto de luta. Ele contribui para que o jovem aprenda a entender a sociedade para indignar-se e querer lutar para melhorá-la para a classe trabalhadora [...] as atividades do Coletivo de Juventude influencia nos processos de aprendizagem política e social na luta de classes. É praticamente impossível se negar a lutar a partir do momento que se conhece as desigualdades que vivemos (ENTREVISTADA 3[18]).

> Talvez eu ficasse pensando daquela maneira de que todo mundo é rico e que eu sou pobre e isso ia me trazer uns conflito dentro de mim, eu ia me sentir talvez excluída, do que todo mundo é e eu não sou [...] talvez o MST tenha me ensinado o quanto a gente é importante, e o quanto a gente é, então porque a gente, talvez isso seja só meu, mas a gente pensa que todo mundo é rico e a gente é pobre, e não é assim (risos), é todo mundo é pobre e uma minoria é rico, e eu acho que isso contribuiu muito pra mim. O MST em geral, porque ele me mudou tudo essa coisa da política que eu tinha em mente sobre capitalismo, e tudo mais (ENTREVISTADA 1).

18 Entrevista concedida em 8/3/2019.

É necessário considerar que "A exclusão social é uma marca da juventude rural no Brasil [...]" (CASTRO, 2009, p. 195). Os jovens estão relegados às condições impostas pelo capital no campo, submissos à produção e renda (MAFORT, 2013), prejudicados pela escola dual (FRIGOTTO, 2004) e excluídos pela concentração de terras no Brasil. Assim, mesmo que a ação do MST demarque nos territórios do latifúndio e do agronegócio a territorialização camponesa pela construção de espaços de sociabilidade política (FERNANDES, 2012a), que imprimem a resistência ao capital, para que a juventude assuma a vida no campo como uma escolha, "é necessário que a reforma agrária esteja vinculada a uma moradia digna, à agroecologia, cooperação, geração de renda e emprego, novas relações de gênero, educação do campo e à produção de cultura viva, de classe (ZARREF, 2016, p. 74).

Essa compreensão se expressa no que o MST tem traduzido em Reforma Agrária Popular (STÉDILE, 2018) e está materializada nos programas de cursos de formação, mas principalmente, nas ações que a juventude desenvolve no acampamento. É certo que a experiência analisada não é suficiente para resolver a amplitude das problemáticas que cercam os jovens como trabalhadores/as e camponeses/as, mas são ensaios de como a organização da juventude forma à medida que intervém na realidade, por meio de ações que expressam seus devidos limites e potenciais circunscritos pelo contexto de vida.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto refletimos sobre os processos de auto-organização dos Coletivos de Juventude no MST e a formação política, motivada pelos avanços produzidos no contexto dos movimentos sociais na inserção de tais sujeitos. Assim, foram abordadas as ações que os jovens do Coletivo de Juventude do Acampamento Herdeiros da Terra de 1° de Maio desenvolveram e participaram desde esse espaço.

Tratamos as atividades formativas, externas e internas, organizadas enquanto processos sistemáticos, que abrangeram distintas dimensões humanas, com destaque para o papel da auto-organização; as atividades de produção agroecológica, que acumulam aprendizados do trabalho coletivo em uma experiência diferenciada com a produção, limitada pelo tempo que ficou em vigência, pela dinâmica da luta e pelas mudanças internas que não possibilitaram um tempo maior; as atividades de autossustentação do Coletivo de Juventude, que garantem uma maior autonomia política e compreensão do processo de administração financeira; as iniciativas culturais, como âmbito mais expressivo da prática da juventude, carregadas de identificação e potencial de contribuição no território; as lutas e manifestações, em que a organização da juventude qualificou a participação nas iniciativas do MST e da classe trabalhadora, e possibilitou capacidade e consciência de mobilização por questões que atingem particularmente a juventude.

A realização de ações concretas, expressivas, que contemplam as demandas da realidade da comunidade, tem um impacto positivo no reconhecimento do trabalho da juventude. Esse avanço permite ao jovem ser sujeito político na construção do território e no exercício de inserção e participação, colocando-o em uma condição favorável para problematizar e

enfrentar os conflitos geracionais, principal entrave da experiência estudada.

Ao analisarmos a repercussão da auto-organização dos jovens no Coletivo de Juventude do Acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio e o processo de formação da consciência política, podemos concluir que esta é gestada desde os acúmulos do MST, enquanto espaço privilegiado para potencializar a participação e formação da juventude, proporcionando avanços fundamentais para o desenvolvimento da consciência de classes.

O Coletivo de Juventude demonstrou um potencial ao incorporar a práxis nas ações cotidianas com vistas a contribuir para a superação das relações sociais de produção capitalistas, o que o insere concretamente na luta. No trabalho com a juventude identificou-se um caminho traçado para o despertar da consciência de classes, manifestado em sua visão sobre a sociedade, mas, sobretudo, pela sua intervenção política desde o território que pertencem, na construção da Reforma Agrária Popular, como estratégia política da organização coletiva de que fazem parte. Destaca-se, por fim, um longo percurso para a realização efetiva da participação da juventude nos diversos espaços, com o aporte necessário a essa fase da vida, sobretudo pelos adultos e mais velhos. Nesse sentido, o Coletivo da Juventude tem se materializado como uma experiência importante na caminhada.

6 - REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: ESPJV/Expressão Popular, 2012.

CASTRO, E. G. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud**, Colombia, v. 7, n. 1, p. 179-208, enero/junio. 2009.

CEZIMBRA, E. N. et al. **Jovens, luta por terra e permanência no campo.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL, 1., 2017, Marechal Candido Rondon.

COLETIVO ESTADUAL DE JUVENTUDE DO MST. **Juventude e Agroecologia:** Trabalho, Organização e Luta Popular! In: JORNADA DE AGROECOLOGIA, 16, 2017, Curitiba/PR. No prelo.

COLETIVO NACIONAL DE JUVENTUDE DO MST. A juventude camponesa e o modelo de produção no campo. In: MARTIN, L.; VITAGLIANO, L. F. (Org.). **Juventude no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

COLETIVO NACIONAL DE JUVENTUDE DO MST. **1ª Cartilha de formação da Juventude Sem Terra**. Coletivo Nacional de Juventude do MST, 2016.

FERNANDES, B. M. A territorialização do MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - Brasil. **Revista Nera**, n. 1, 2012a. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/issue/view/141>. Acesso em: 6 out. 2020.

FERNANDES, B. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: ESPJV/Expressão Popular, 2012b.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREITAS, L. C. **Ciclos, Seriação e avaliação:** confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e Sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação**.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GARCIA, F. M. Perspectivas de estudo sobre a formação do sem-terra: o uso das categorias do universal, particular e singular. **Revista Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 4, n. 1, p. 124-132, jun. 2012.

HAMMEL, A. C. **Luta camponesa pela terra no latifúndio da Araupel:** um histórico do dominial, práticas de grilagem e vidas camponesas. 2020. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2020.

HOBSBANW, E. J. Notas sobre consciência de classe. In: **Mundos do trabalho**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

IANNI, O. O jovem radical. In: BRITTO, S. (org.). **Sociologia da Juventude I**: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

JANATA, N. E. **"Juventude que ousa lutar!":** trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

JANATA, N. E. Reflexões sobre a juventude do campo e do MST. In: COLETIVO NACIONAL DE JUVENTUDE DO MST. **1ª Cartilha de formação da Juventude Sem Terra**, São Paulo: Secretaria Nacional, 2016.

MAFORT, K. **A hegemonia do agronegócio e o sentido da Reforma Agrária para as mulheres da Via Campesina**. 2013. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2013.

MELLO, J. C; VIEIRA, T. C. L; XAVIER, L. P. O **trabalho com a Juventude Sem Terra na Região da Cantuquiriguaçu.** No prelo.

MST. **Normas gerais e Princípios organizativos do MST.** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2016.

ONU. **Adolescentes e jovens são 28% da população mundial; ONU pede mais investimentos**, 10 jul. 2014. Disponível em: < https://brasil.un.org/pt-br/66605-adolescentes-e-jovens-sao-28-da-populacao-mundial-onu-pede-mais-investimentos>. Acesso em: 31 mai. 2019.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava Gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STÉDILE, M. Lutar, construir reforma agrária popular: tarefas da juventude. In: COLETIVO NACIONAL DE JUVENTUDE DO MST. **Desafios de formação da Juventude.** São Paulo: Secretaria Nacional, 2018.

VIEIRA, L. C. A **Mística no MST: Um Ritual Político**. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA, 8., 2008, Rio de Janeiro.

VIEIRA, T. C. L. **A forma escolar e a auto-organização dos estudantes:** potencialidades e contradições para o MST. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo), UNICENTRO, Guarapuava, 2013.

ZARREF, L. Juventude e Sucessão Familiar. In: COLETIVO NACIONAL DE JUVENTUDE DO MST. 1ª Cartilha de formação da Juventude Sem Terra. São Paulo: Secretaria Nacional, 2016.

A CIBERCULTURA E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC) POR LIDERANÇAS INDÍGENAS COMO FERRAMENTAS DE RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL: OUTROS TERRITÓRIOS E ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA

CYBERCULTURE AND THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) BY INDIGENOUS LEADERSHIP AS TOOLS FOR THE RECOGNITION OF CULTURAL IDENTITY: OTHER TERRITORIES AND SPACES OF RESISTANCE

CIBERCULTURA Y USO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) POR LIDERAZGO INDÍGENA COMO HERRAMIENTAS PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL: OTROS TERRITORIOS Y ESPACIOS DE RESISTENCIA

Maria Veirislene Lavor Sousa[1]
Programa de Doutorado em Ciências Sociais
Universidade de Salamanca-USAL
Salamanca, Espanha
veirislene@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2747-3161

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre o uso das TICs, especialmente das redes sociais, por lideranças indígenas como ferramentas para o reconhecimento da identidade cultural. Nos processos interculturais, as TICs revelam-se como importantes ferramentas, que vêm fortalecer as relações educacionais, políticas, sociais e culturais no âmbito das comunidades indígenas, com potencial de ir além desse contexto, embora muitos ainda não tenham acesso a ele na atual sociedade brasileira, principalmente as minorias étnicas, pois muitas aldeias estão localizadas em cidades distantes e geralmente sem acesso à Internet. A partir do estudo, leitura e trabalho de campo sobre a relação do tema aqui proposto, que envolve as TICs, interculturalidade e identidade dos povos indígenas, surgiram as seguintes questões: como as TICs são utilizadas pelas lideranças indígenas visando ao reconhecimento da cultura dos povos originários? Quais as ferramentas ou plataformas utilizadas por eles para este reconhecimento de sua identidade étnica? Qual o papel das TICs no trabalho desenvolvido por esses indígenas? Para desenvolvimento da investigação, concentramos o embasamento teórico principalmente nas leituras dos seguintes pensadores:

1 Doutoranda do Curso de Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca, Espanha.

Hall (2005), Freire (1979/1983), Fleuri (2005), Levy (1999) e Castells (1999). A metodologia adotada foi a pesquisa etnográfica, bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Realizou-se ainda uma entrevista com um jovem estudante indígena, liderança da comunidade Pitaguary. Os resultados e as conclusões nos levam a refletir sobre a interculturalidade com dados positivos, pois os indígenas se apropriam e utilizam conhecimentos das TICs para reconhecimento da sua própria cultura, suas origens, sua história e herança nativa.

Palavras-chave: Povos indígenas. Identidade. Cibercultura.

Abstract: This paper aims to discuss the use of ICT, especially social media, by indigenous leaders as tools for the recognition of cultural identity. In intercultural processes, ICT reveal themselves as important tools, which aim to strengthen educational, political, social and cultural relations within the scope of indigenous communities, with the potential to go beyond this context, although many still do not have access in the current Brazilian society, mainly ethnic minorities, as many villages are located in distant cities and generally without access to the Internet. From the study, reading and fieldwork on the relation of the theme proposed here, which involves ICT, interculturality and the identity of indigenous peoples, the following questions arose: how ICT is used by indigenous leaders in order to recognize the culture of peoples originating? What tools or platforms do they use for this recognition of their ethnic identity? What is the role of ICT in the work developed by these indigenous people? For the development of the investigation, we concentrated the theoretical basis, mainly in the readings of the following thinkers: Hall (2005), Freire (1979/1983), Fleuri (2005), Levy (1999) and Castells (1999). The methodology adopted was ethnographic research, bibliographic and documentary research, with a qualitative approach. An interview was also conducted with a young indigenous student, leader of the Pitaguary community. The results and conclusions lead us to reflect on interculturality with positive data, since the indigenous people appropriate and use ICT knowledge to recognize their own culture, their origins, their history and native heritage.

Keywords: Indigenous peoples. Identity. Cyberculture.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir el uso de las TICs, especialmente las redes sociales, por parte de líderes indígenas como herramientas para el reconocimiento de la identidad cultural. En los procesos interculturales, las TICs se revelan como herramientas importantes, que apuntan a fortalecer las relaciones educativas, políticas, sociales y culturales en el ámbito de las comunidades indígenas, con potencial para ir más allá de este contexto, aunque muchas aún no tienen acceso en la sociedad brasileña actual. principalmente minorías étnicas, ya que muchas aldeas están ubicadas en ciudades distantes y generalmente sin acceso a Internet. A partir del estudio, lectura y trabajo de campo sobre la relación de la temática aquí propuesta, que involucra las TICs, la interculturalidad y la identidad de los pueblos indígenas, surgieron las siguientes preguntas: ¿cómo las TICs son utilizadas por los líderes indígenas para reconocer la cultura de los pueblos originarios? ¿Qué herramientas o plataformas utilizan para este reconocimiento de su identidad étnica? ¿Cuál es el papel de las TICs en el trabajo desarrollado por estos pueblos indígenas? Para el desarrollo de la investigación, concentramos la base teórica, principalmente, en las lecturas de los siguientes pensadores: Hall (2005), Freire (1979/1983), Fleuri (2005), Levy (1999) y Castells (1999).

La metodología adoptada fue la investigación etnográfica, bibliográfica y documental, con enfoque cualitativo. También se realizó una entrevista con un joven estudiante indígena, líder de la comunidad Pitaguary. Los resultados y conclusiones nos llevan a reflexionar sobre la interculturalidad con datos positivos, ya que los pueblos indígenas se apropian y utilizan los conocimientos de las TICs para reconocer su propia cultura, sus orígenes, su historia y herencia nativa.

Palabras Clave: Pueblos Indígenas. Identidad. Cibercultura.

Data de recebimento: 03/11/2020
Data de aprovação: 20/12/2020

1 - INTRODUÇÃO

Por que discutir e refletir sobre os espaços de resistência indígena nas redes sociais? As questões e os debates em torno da temática tornam-se essenciais e devem ser aprofundados, principalmente neste atual momento histórico, no qual os povos originários sofrem cada vez mais os efeitos violentos da invisibilidade dos meios de comunicação de massa tradicionais, amargam as dores do contágio galopante da pandemia de Covid-19, além de tantas situações impostas por causa da vulnerabilidade social e perigos de morte aos indígenas, tanto no meio rural, em suas aldeias, terras e territórios, como no meio urbano, em todo o Estado brasileiro. Os povos originários estão à mercê do descaso do governo federal, da perseguição e exploração de garimpeiros, de invasores, de latifundiários, de exploradores e extrativistas, além da mão do sistema, dos grandes capitalistas e interesses obscuros, o que gera mais instabilidade sobre seus modos de subsistência e dá vigor ao genocídio galopante.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo geral promover uma discussão sobre quais são os espaços nas redes sociais utilizados pelos povos originários e demais instituições engajadas neste caminho, que buscam usar as ferramentas dispostas na cibercultura, destacando os discursos em prol do reconhecimento da identidade cultural, do autorreconhecimento, dos direitos indígenas, além de denunciar crimes e resistir diante de imensos desafios, com toda a riqueza de sua diversidade. A reflexão proposta busca também dar mais visibilidade ao tema e promover o fortalecimento da própria causa indígena.

Apresenta como objetivos específicos: elencar as tecnologias utilizadas pelos indígenas para reconhecimento da identidade; identificar algumas importantes lideranças indígenas autores (as) desse trabalho, suas ferramentas ou plataformas mais utilizadas nas mídias sociais e elementos presentes nos conteúdos publicados.

O uso e domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação pelo homem indígena, enquanto ser contemporâneo que é, pode oferecer a ele inúmeras linguagens, sons, imagens, etc. que provocam estímulos aos adultos, porém especialmente aos jovens e crianças, pois promovem experiências sensoriais muito estimulantes. Sem desmerecer, obviamente, a cultura do livro, o texto em papel, a escrita e outras tecnologias, as TICs promovem uma cultura visual de envolvimento imediato, de consumo, de interação, que fundamenta um novo

modo de pensar, de interagir, que fazem parte da era da informação e do conhecimento, do conhecimento coletivo.

Ao pensar a temática do uso das TICs, sob a ótica da interculturalidade e da identidade indígenas, além da busca por leituras que permeiam o tema, surgiram algumas questões: como as TICs são utilizadas pelas lideranças indígenas visando ao reconhecimento da cultura dos povos originários? Quais as ferramentas ou plataformas utilizadas por eles para esse reconhecimento de sua identidade étnica? Qual o papel das TICs no trabalho desenvolvido por esses indígenas? Os resultados nos levam a refletir sobre aspectos positivos da interculturalidade, pois os líderes indígenas pesquisados se apropriam de maneira positiva e utilizam conhecimentos das TICs para valorização da sua própria cultura, suas origens, sua história e herança nativa.

A metodologia adotada é a pesquisa etnográfica, além da pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Realizou-se entrevista através de questionário com 05 (cinco) perguntas para um jovem indígena que vive em Fortaleza, porém liderança atuante na aldeia Pitaguary e legitimado em todas as outras do estado do Ceará.

Para embasamento teórico, destacamos como principais autores: Hall (2005), Freire (1979/1983), Fleuri (2005), Levy (1999) e Castells (1999), dentre outros citados no referencial teórico.

Esta investigação justifica-se pela importância e necessidade constante do debate e visibilidade sobre temas ligados às minorias étnicas, além de trabalhos efetuados sobre as TICs, pelo interesse pessoal e profissional, enquanto socióloga e estudante na linha de antropologia, da Universidade de Salamanca – USAL, na Espanha.

Os resultados nos levam à reflexão sobre a relevância do acesso ao uso das TICs pelos indígenas, essencialmente para esta população que, ao longo do tempo, vêm lutando por reconhecimento da identidade étnica, autorreconhecimento, luta por terra e luta contra a invisibilidade. As considerações do estudo revelam aspectos positivos da interculturalidade, sobretudo para fortalecimento da própria cultura indígena, além de apresentar pistas para novos caminhos e reflexões futuras.

2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os principais teóricos para embasamento deste trabalho foram Hall (2005) e Fleuri (2005), com leituras importantes que contribuem sobre a interculturalidade e a identidade, além de Paulo Freire (1979, 1983), Lévy (1999) e Castells (1999), que dialogam com este trabalho sobre a educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Na obra Educação e Mudança, Freire (1979) estabelece, com clareza, a relação entre humanidade e tecnologia, e afirma tal necessidade e novo olhar, quando diz:

> "(...) se o meu compromisso é com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (FREIRE, 1979, p. 22).

Freire (1979) esclarece ainda que não há nenhuma dúvida "do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e adolescentes das classes sociais chamadas desfavorecidas" (p.87). No sentido mais freireano, o uso das tecnologias também propõe uma superação da própria classe oprimida, pois fortalece sua resistência e luta. Freire (1983, p. 52) traz importante reflexão sobre esta libertação:

> Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "convivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (...). A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por si mesmo, ação com eles.

Nesse sentido, o povo indígena, oprimido há séculos, precisa preservar sua cultura para sua própria sobrevivência, numa sociedade dominada por preconceitos e racismo, onde se negam direitos das minorias, procura-se apagar historicamente e invisibilizar as culturas não hegemônicas. E consequentemente, num mundo globalizado, este processo requer acesso ao conhecimento, à ciência e à tecnologia, para que se possa fortalecer os processos identitários, entre tantos outros.

No processo intercultural, além do reconhecimento de valores de outra cultura, deve ser fortalecido o da própria cultura indígena e da identidade dos povos originários, sabendo-se que a tecnologia serve para manipular, mas também para informar e transformar.

Hall (2005, p. 10) afirma que é:

> "a identidade realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência do momento do nascimento. (...) Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada".

Portanto, para o autor acima citado, deve-se falar em identidade como algo sempre inacabado, processual, assim, no caso, ao falar em identidade, deveria falar-se em "identificação". No sentido de preservar identidades e diversidade, surge o conceito de interculturalidade, que propõe um conjunto de saberes propostas para uma convivencia democrática, sem anular as diferenças étnicas, sobre as quais Fleuri (2005) reforça que esta proposta intercultural fomenta "o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos".

Sobre a importância do uso das TICs e seu acesso pelas minorias, revisitando a obra de Lévy (1999, p.196), lemos:

> [...] acesso para todos sim! Mas não se deve entender por isso um acesso ao equipamento, a simples conexão técnica que, em pouco tempo, estará de toda forma muito barata (...) devemos antes entender um acesso de

> todos os processos de inteligência coletiva, quer dizer, ao ciberespaço como sistema aberto de autocartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação nos saberes. A perspectiva aqui traçada não incita de forma alguma a deixar o território para perder-se no "virtual", nem a que um deles "imite" o outro, mas antes a utilizar o virtual para habitar ainda melhor o território, para tornar-se seu cidadão por inteiro.

Percebe-se que os indígenas, conscientes sobre suas territorialidades, que envolvem terras de suas aldeias, territórios sagrados, seus corpos e outros espaços, estão cientes que precisam ter acesso à tecnologia, em especial uso das TICs neste mundo globalizado, para reforçar valores culturais, informar, sobreviver, resistir, ter espaços nas mídias, ter visibilidade, lutar por direitos e esclarecer outras comunidades, além da sua própria, de seus parentes e se apropriar de outros territórios e espaços, que também são reforçados por questões de direitos legais ao seu acesso.

A apropriação e o domínio técnico sobre as TICs fazem parte do processo do exercício da democracia. A produção do conhecimento individual e coletivo proporcionada pela cibercutura leva à socialização, à participação e pode promover a emancipação (LÉVY, 1999, p.30).

Castells (1999, p.461) também afirma que a Internet tem o potencial de gerar o mesmo tipo de efeitos, profundos, dramáticos e duradouros. Para o autor:

> É precisamente devido a sua diversificação, multimodalidade e versatilidade que o novo sistema de comunicação é capaz de abarcar e integrar todas as formas de expressão, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos sociais.

Na sociedade informacional, a forma de gerar poder e riqueza tem como base a troca de fluxos informativos, na mobilidade e na capacidade de aceder, influenciar e partilhar este novo mundo, que se torna um outro tipo de território ou espaço global de informação, ideias e conhecimento.

2.1 - O AUTORRECONHECIMENTO DOS POVOS INDÍGENAS

A partir da Convenção 169 da OIT, houve avanços sobre as questões indígenas e luz sobre o critério de autodeterminação dos povos originários, segundo a qual "a autodeterminação se refere à possibilidade de essas populações gerirem seus próprios interesses, com vistas a possibilitar que seus direitos individuais e coletivos sejam reconhecidos" em vários âmbitos. Sobre esta autodeterminação, lemos também na Constituição Federal, Art. 232: "Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo" (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, para que exista a organização política indígena, eles devem se identificar como tal, ou seja, deve acontecer esta identificação pessoal sobre a própria identidade indígena, o sentimento de pertencimento a sua aldeia e, a partir desse processo de autorreconhecimento, fortalecer a luta por seus direitos, garantidos por lei.

Sobre o autoreconhecimento, o Art 1º da Convenção 169 (BRASIL, 2004) documenta que: "A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção" Através desta convenção foi possível também lutar contra preconceitos estabelecidos na norma anterior de 1957, no caso a Convenção 107.

Assim, quando inseridos e incluídos neste contexto digital, muitos indígenas e suas comunidades são instigados a combater também estereótipos, promover respeito às diferenças, identidade cultural, autorreconhecimento, dar visibilidade à causa indígena, valorização das suas etnias e ter novas oportunidades para combater a exclusão, além de promoverem integração à vida social. Para Young (2006, p. 97), a inclusão digital pode ser considerada como "aprendizagem necessária ao indivíduo para interagir no mundo das mídias digitais, podendo não apenas saber onde encontrar a informação, mas também qualificá-la e torná-la útil para seu dia a dia", contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento social, intelectual, político, econômico e fortalecimento da cidadania.

3 - METODOLOGIA

A metodologia adotada foi a pesquisa etnográfica, além da pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Realizou-se entrevista através de questionário por email com 5 (cinco) perguntas subjetivas para um jovem estudante indígena, que reside em Fortaleza, porém é liderança atuante da etnia Pitaguary e legitimado em todas as outras do estado cearense. A aldeia dele chama-se Monguba e está localizada na cidade de Pacatuba, Estado do Ceará, Brasil.

Sobre o método etnográfico utilizado, Frehse (2011, p.35) afirma:

> Entendo a etnografia antes de tudo como maneira específica de conhecer a vida social. Sua peculiaridade: sua fundamentação existencial numa impregnação profunda, no pesquisador (em seu corpo e sua alma, em sua inteligência e sensibilidade), da imprescindibilidade da busca por aquilo que Eduardo Viveiros de Castro denominou 'diálogo para valer' com o Outro sendo o conhecimento forjado justamente a partir dos resultados desse diálogo.

Magnani (2009, p. 136) valida que:

> Também, a "sacada" na pesquisa etnográfica, quando ocorre – em virtude de algum acontecimento trivial ou não – só se produz porque precedida e preparada por uma presença continuada em campo e uma atitude de atenção viva. Não é a obsessão pelo acúmulo de detalhes que caracteriza a

> etnografia, mas a atenção que se lhes dá: em algum momento os fragmentos podem arranjar-se num todo que oferece a pista para um novo entendimento, voltando à citação de Lévi-Strauss.

O método qualitativo descritivo selecionado para este trabalho foi obtido no contato direto do pesquisador com a situação estudada, a qual "enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (BOGDAN & BIKLEN,1994, p.16).

4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados são frutos das leituras e reflexão sobre os autores propostos no referencial teórico, pesquisa de campo com observação direta, indireta e realização de entrevista com um dos sujeitos envolvidos na temática.

Identificou-se, dentre as principais ferramentas ou espaços investigados, principalmente o uso do Facebook e Instagram, buscando elencar alguns perfis de lideranças indígenas mais conhecidas nacional e internacionalmente. Nesse caminho, destaca-se aqui a leitura dos conteúdos de três perfis que são referências dentro do movimento social indígena nos âmbitos local, nacional e internacional: o de Ailton Krenak, de Sônia Guajajara e Benício Pitaguary, sobre os quais discorremos a seguir.

AILTON KRENAK

Ailton Krenak nasceu em 1953, na terra indígena da etnia Krenak, situada em Minas Gerais, no município Resplendor, onde se localiza também o Rio Doce, considerado por ele próprio e demais indígenas como um parente, no caso, seu ancestral, um "avô". Os Krenak eram anteriormente chamados de Botocudos. Ailton é uma importante liderança intelectual e política dos povos originários, ele é ativista, ambientalista, filósofo e escritor, recebeu o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, reconhecido nacional e internacionalmente, autor dos livros: "Ideias para adiar o fim do mundo", "Encontros: Ailton Krenak", "O lugar onde a terra descansa" e "A vida não é útil", dentre outros nos quais também participa, sendo eleito ainda intelectual do ano em 2020.

Teve atuação intensa na defesa dos povos originários desde os anos 1970, sobre as questões dos direitos humanos e direitos indígenas, com participação marcante na Assembleia Nacional Constituinte, que precedeu e resultou na Carta Magna Brasileira, a Constituição Federal de 1988. A partir da década de 1988, ele atua junto ao movimento social indígena, desenvolvendo muitas ações e atividades, participação em muitos eventos, entrevistas e documentários. Ganhou reconhecimento ainda através da Fundação da União dos Povos Indígenas, Aliança dos Povos da Floresta, Núcleo de Cultura Indígena, Reserva da Biosfera da Serra do Espinhaço, dentre muitos outros que visaram sempre o fortalecimento da causa indígena e do movimento social indígena em sentido amplo, além de lutar pela implementação de políticas públicas em favor dos povos originários. Ele é o primeiro indígena literato premiado com o importante Prêmio Juca Pato de Intelectual do Ano, em 2020, prêmio este que já contemplou

em sua lista nomes como: Luís da Câmara Cascudo, Cora Coralina, Caio Prado Júnior, Érico Veríssimo, Chico Buarque, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, entre tantos outros.

Nas redes sociais, Ailton utiliza o Instagram e Twitter, mas é na sua página pessoal do Facebook que concentra maior atividade, postando informações sobre o movimento indígena, sobre ecologia, meio ambiente, questões ligadas aos direitos humanos e indígenas e crimes de violação sobre os mesmos, divulga eventos nos quais ele participa e de outros ativistas, de pessoas de variadas etnias, questões sobre racismo, sobre política, filosofia, antropologia, sociologia, economia, etc., enfim, temas humanitários, sobre a natureza, sobre o Brasil e o mundo. Outra ferramenta que apresenta sua intensa atividade é o YouTube, onde encontram-se inúmeras participações em eventos, programas e documentários das mais variadas instituições, divulgados em muitos canais, embora o próprio Ailton não possua uma conta pessoal. Há vídeos de palestras para muitas universidades, além de fatos históricos, como sua participação na Assembleia Nacional Constituinte, citada anteriormente, sua história de vida contada pela Fundação Padre Anchieta/TV Cultura etc. Há um número considerável de entrevistas, com jornalistas da TV Cultura, editoras, pesquisadores, dentre tantos.

Ailton se revela um grande filósofo, considerado assim por muitos especialistas e pesquisadores da área, ligados a universidades. Ele é solicitado para muitos eventos, incluindo alguns no exterior, e não é à toa que seu livro "Ideias para adiar o fim do mundo" é um dos mais vendidos e traduzidos mundo afora.

Figura 1 – Rede social de Ailton Krenak



Fonte: Facebook, 2020.

SÔNIA BONE GUAJAJARA

Com nome público de Sônia Guajajara, nascida na etnia Guajajara, em 1974, na Terra indígena Arariboia, situada no Estado do Maranhão, ela tornou-se uma importante liderança para os povos originários, ativista de destaque que chegou à organização e coordenação do coletivo Articulações dos Povos Indígenas no Maranhão – COAPIMA, à Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB, e atualmente tem trabalho reconhecido nacional e internacionalmente como coordenadora executiva da Articulação dos Povos Indigenas do Brasil – APIB. No ano de 2017 foi pré-candidata à Presidência da República e em 2018 torna-se a primeira indígena pré-candidata à vice-Presidência da República, na mesma chapa liderada por Guilherme Boulos do Partido Socialismo e Liberdade – PSOL, como candidato a presidente.

Sonia tem página pessoal no Facebook, no Instagran e no Twitter, onde expressa sua luta e atividades realizadas sobre várias questões ligadas aos direitos indígenas, incluindo muitos fatos de violação sobre estes em todo o Brasil, territórios, meio ambiente, questões ligadas a mulheres indígenas, ecologia, denúncia de crimes ambientais, violência e crimes sobre os povos originários. Em suas páginas, ela retrata seu extenso trabalho com voz ativa junto a muitas instituições internacionais, onde leva debates e denúncias de crimes cometidos sobre os povos originários brasileiros e dá-lhes visibilidade mundial, como em sua visita à Organização das Nações Unidas – ONU –, no Conselho de Direitos Humanos, em Nova Iorque, no Fórum Permanente da ONU – Organização das Nações Unidas para Questões Indígenas, teve participação em vários eventos ligados à causa para discutir e diminuir os impactos das mudanças climáticas, como as Conferências Mundiais do Clima (COPs), junto ao Parlamento Europeu e solicitou ajuda à causa a importantes personalidades, entre elas o Papa Francisco.

A ativista teve presença marcante em vários debates na Câmara dos Deputados e Senado Federal, transmitidos no YouTube, embora ela não tenha página nessa mídia social. Há também vários canais de algumas instituições, como a Mídia Ninja, Midia Índia, APIB e Conselho Indigenista Missionário – CIMI, nos quais é divulgado também o ativismo dessa importante liderança, além de muitas outras páginas de jornais, de revistas, com entrevistas, etc.

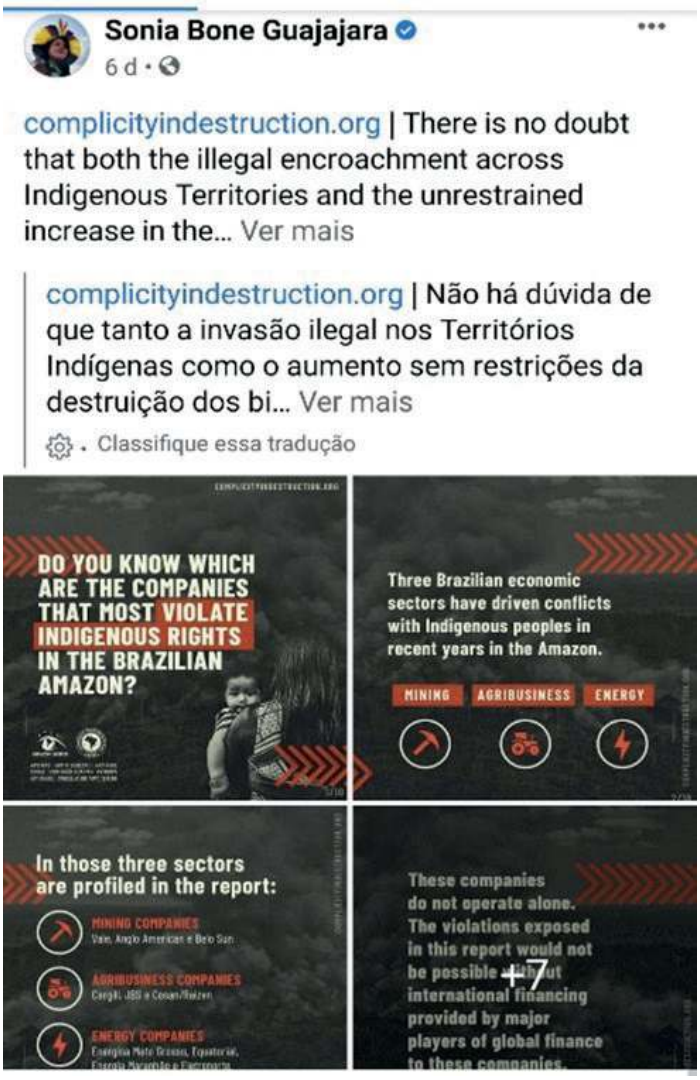
Sonia também teve participação ativa e ganhou destaque quando organizou e coordenou, em 2012, o Acampamento Terra Livre em 2012, em oposição ao evento Rio +20, na Cúpula dos Povos. Coordenou a ocupação do plenário da Câmara e do Palácio do Planalto e a Semana dos Povos Indígenas em 2013.

Figura 2 – Rede social de Sonia Guajajara



Fonte: Instagram, 2020.

Figura 3 – Rede social de Sonia Guajajara



Fonte: Facebook, 2020.

BENÍCIO PITAGUARY

Liderança indígena jovem da etnia Pitaguary, nasceu em 1993, é artista plástico, com especialidade em grafismo e pinturas corporais indígenas, com trabalho reconhecido nacional e internacionalmente, foi o primeiro indígena graduado em Geografia, pela Universidade Federal do Ceará – UFC e integrante do Laboratório de Geoecologia da Paisagem e Planejamento Ambiental – LAGEPLAN/UFC. Atua como conselheiro de cultura do Estado do Ceará, onde já participou com várias exposições de suas obras em espaços municipais e estaduais.

Benício foi voluntário do projeto Juventude Indígena Realizando Sonhos, que tinha como objetivo engajar jovens e adolescentes indígenas em ações culturais, educacionais e formativas. Ele mantém páginas pessoais no Facebook, Instagram, Twitter e um canal no YouTube, onde divulga e discute várias ações sobre a pauta indígena, decolonização,

informações de suas atividades, ações de outros indígenas e sobre seu extenso trabalho na área de grafismo, cultura indígena, suas oficinas, suas palestras em várias aldeias pelo Brasil, pelas universidades brasileiras e outras fora do país, como nas universidades do Canadá e instituições universitárias europeias, onde obteve destaque com seu trabalho de ilustração para matérias acadêmicos na Universidade da Columbia Britânica. Ele faz parte da equipe Mídia Índia, importante canal nas redes para a causa indígena, além de ter feito viagens junto à comitiva de Sonia Guajajara, quando marcaram presença na 24ª Conferencia de las Partes de la Convención sobre el Cambio Climático (COP24), que ocorreu em Katowice, na Polonia, no ano de 2018.

Esta importante liderança jovem para os povos originários, além de se destacar nas redes, participou de vários eventos, incluindo a Bienal do Livro, em suas duas últimas versões em Fortaleza, no Ceará, nas quais, pela primeira vez na história, teve montado um stand exclusivo para os povos originários cearenses, pensado pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará – SECULT-CE, junto com articuladores do movimento indígena e com o Senhor Everthon Damasceno. Na Bienal do Livro de 2019, ele realizou apresentações e oficinas sobre grafismo, ilustração, artes gráficas, cultura indígenas e teve seu trabalho reconhecido ao ser convidado para fazer a logomarca do I Prêmio Culturas Indígenas, em 2019, organizado pelo Comitê Gestor de Políticas Culturais Indígenas, da SECULT-CE.

Figura 4 – Rede social de Benício Pitaguary



Fonte: Instagram, 2020.

Ao entrevistar a liderança indígena Benício Pitaguary, como anunciado na metodologia, questionou-se sobre quais ferramentas são utilizadas na Internet como recurso para reconhecimento da cultural indígena. Este indígena ativista nos afirmou que utiliza: YouTube, Instagram, Facebook e Twitter. Ele considera "que as mídias convencionais são elitistas e invisibilizam cada vez mais os povos indígenas" sobre a participação democrática em seus espaços, assim ele considera que a Internet é uma "ótima ferramenta para dar visibilidade" aos povos originários e, através do uso das TICs, pode denunciar uma série de crimes e "atrocidades sofridas por essas populações, dando protagonismo" aos povos indígenas para falarem deles mesmos "e também uma ótima forma de combater estereótipos, como de construir um pensamento descolonizador". O trabalho nas mídias é desenvolvido por ele através de vídeos no seu próprio canal do YouTube, sobre assuntos importantes para a causa indígena "e mostrando a realidade de algumas aldeias", as quais ele frequenta em eventos que participa. Ele também utiliza esses canais para "fazer conteúdo para indígenas desenvolvendo práticas e técnicas de pinturas corporais, além de posts no Facebook e Instagram "para divulgar notícias, eventos e programações indígenas". Sobre os temas mais abordados no seu canal, o indígena youtuber destaca aqueles relacionados a preconceitos, crimes ambientais, demarcação de terra e defesa de direitos indígenas. O estudante indígena revela ainda que sente necessidade de mais acesso a equipamentos, como uma câmera para os filmes e vídeos, além do smartfone, os quais poderiam melhorar seu trabalho educativo e cultural com as mídias digitais em relação à cultura indígena. O jovem acrescenta que, além dele, há outras lideranças jovens surgindo no Ceará, dentre outras pelo Brasil, que usam as redes sociais. Ele elenca canais importantes nas redes sociais para os povos originários, tais como o Mídia Índia e Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB.

Referindo-se às redes sociais e todos os perfis aqui dispostos, eles se constituem como outros territórios, representando ainda espaços de resistência, pois dão visibilidade ao movimento social indígena e sua causa, dentre outros fatores importantes. Eles buscam publicizar eventos pessoais e profissionais que envolvem a causa e sua luta por direitos humanos, direitos indígenas, os quais lhes são negados e suprimidos. A história da luta dos povos originários basicamente é por território, por suas próprias terras e travada de forma mais intensa e organizada a partir da Constituição Federal de 1988, há mais de 30 anos, uma causa legal sobre a demarcação de suas próprias terras, proteção dos seus territórios, direitos à saúde, educação, principalmente por sua cultura e diversidade, onde as diferenças sejam respeitadas, pois as políticas públicas para os indígenas não são cumpridas sob muitos aspectos e sempre se impuseram processos paralelos de uma integralização retrógada.

Em busca de justiça em prol da causa indígena, os ativistas em seus perfis nas redes denunciam crimes contra os povos indígenas e buscam a defesa pela diversidade, pela sobrevivência, enfim pela vida, e conforme retrata Krenak (2020) numa entrevista, acredita-se que "todos nós temos o direito de nascer em uma cultura que vive a experiência da vida mais livre dos controles sociais".

O uso das TICs para as comunidades indígenas revela um caráter cultural, mas também pedagógico e político, pois, além de fortalecer a identidade e autorreconhecimento, também enriquece o trabalho sobre a formação de lideranças e o trabalho pedagógico ligado

às comunidades em todo o país, dando ainda visibilidade nacional e internacional às quetões propostas, fortalecendo o reconhecimento da cultura indígena e também tornando-se canais efetivos de denúncias e crimes de violação dos direitos dos povos originários.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações nos levam a refletir e a reconhecer que as TICs têm papel importante e revelam seu caráter educativo e cultural dentro desse contexto, quando utilizadas para promoção do autorreconhecimento indígena e reconhecimento da própria identidade, através de seus canais. Atualmente, ainda são pouco utilizadas em muitas aldeias, devido às dificuldades de acesso impostas pela precariedade de recursos financeiros, de equipamentos, de conexão à Internet, de rede de telefone fixa, de telefone móvel e até de energia elétrica. No Ceará, ainda são poucos jovens indígenas que atuam de forma efetiva sobre o objetivo aqui investigado, porém as lideranças têm um trabalho mais ativo. Deve-se pensar também que muitos indígenas ao fazerem este trabalho de liderança, na luta pela causa, direitos e em defesa da vida, quando ganham mais visibilidade são vítimas de retaliação, perseguição e até assassinados em seus próprios territórios, principalmente no atual momento histórico, com o avanço das ideias fascistas, que acirram disputas e interesses.

Nos processos interculturais, que envolvem a causa dos povos originários, em foco nesta reflexão, as novas tecnologias revelam-se como importantes ferramentas, que fortalecem esta clareza sobre verdades invisibilizadas, fortalecem as relações educacionais, políticas, sociais e culturais não somente no âmbito das comunidades indígenas, pois têm potencial de ir além deste contexto, no caso para toda a população brasileira e noutros países. Embora muitos ainda não tenham acesso a elas e sejam excluídos digitalmente na atual sociedade brasileira, principalmente as minorias étnicas, pois muitas aldeias são localizadas em cidades distantes e geralmente sem acesso à Internet, mesmo assim, existem vários perfis dos povos originários, existe todo um movimento das lideranças e de jovens indígenas utilizando esses canais, além das instituições parceiras e aliadas.

Diante da discussão aqui proposta, surgem algumas pautas para trabalhos futuros, tais como sobre a necessidade de apropriação desses territórios pelos povos originários de maneira mais ampla, a ocupação de espaços na mídia convencional, o desenvolvimento do debate nas escolas regulares, no campo universitário, entre outros territórios. Ficam ainda outras questões para serem refletidas em trabalhos que virão: a causa dos povos originários, guardiões da natureza, das florestas, dos mananciais que o ser humano, com sua ganância e através do capitalismo selvagem só explora e destrói, deverá continuar a ser vista como uma causa à parte? Deverá continuar a ser isolada ou deverá ser apoiada por cada pessoa não indígena, como uma causa essencial pela sobrevivência do próprio homem e da humanidade que ainda resta? E neste percurso da humanidade, dentro do modelo capitalista, será o homem um ser em vias de extinção, como já profetizam alguns pensadores?

6 - REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho** - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, 2004.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999;

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. DP&A Editora, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **A etnografia como prática e experiência**. Horizontes antropológicos. Vol.15, N.32, Porto Alegre, jul./dez. 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias (2005). **Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire**-2005.www.paulofreire.org.br/Textos/ fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil.** V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 19 a 22 de setembro de 2005.

FREHSE, Fraya. **Ô da rua**. O transeunte e o advento da modernidade em São Paulo. São Paulo: Edusp, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

YOUNG, R. **A inclusão digital e as metas do milênio**. Inclusão social. v.1, n.2, p.96-99, abr/set. 2006.

KRENAK. Ailton. **O que as crianças aprendem ficando presas**? A fugir. Encontro Intergeracionalidade. Abril Indígena. [São Paulo], 02 mai. 2019. Disponível em: https://lunetas.com.br/ailton-krenak/. Acesso em: 10 set. 2020.

Webgrafia

FACEBOOK. Ailton Krenak. Disponível em: https://www.facebook.com/ailton.krenak.1. Acesso em: 02 set. 2020.

FACEBOOK. Benício Pitaguary. Disponível em: https://www.facebook.com/benicio.nascimento. Acesso em: 04 set. 2020.

FACEBOOK. Sônia Guajajara. Disponível em: https://www.facebook.com/GuajajaraSonia. Acesso em: 05 set. 2020.

INSTAGRAM: Ailton Krenak. Disponível em: https://www.instagram.com/_ailtonkrenak/. Acesso em: 05 set. 2020.

INSTAGRAM. Benício Pitaguary. Disponível em: https://www.instagram.com/beniciopitaguary/. Acesso em: 06 set. 2020.

INSTAGRAM. Sônia Guajajara. Disponível em: https://www.instagram.com/guajajarasonia/. Acesso em: 06 set. 2020.

TWITTER. Ailton Krenak. Disponível em: <https://twitter.com/ailtonkrenak>. Acesso em: 06 set. 2020.

TWITTER. Benício Pitaguary. Disponível em: <https://twitter.com/benny_pitaguary/>. Acesso em: 06 set. 2020.

TWITTER. Sônia Guajajara. Disponível em: <https://twitter.com/guajajarasonia/>. Acesso em: 07 set. 2020.

YOUTUBE. Ailton Krenak. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=ailton+krenak+. Acesso em: 08 set. 2020.

YOUTUBE. Benício Pitaguary. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCMde3zcWeLRiPRmeV1fOB5Q. Acesso em: 08 set. 2020.

YOUTUBE. Sônia Guajajara. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=sonia+guajajara. Acesso em: 08 set.

COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO: INTERCULTURALISMO Y ENFOQUE SOCIOAFECTIVO

COOPERAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO: INTERCULTURALISMO E ABORDAGEM SOCIOAFETIVA

UNIVERSITY COOPERATION FOR DEVELOPMENT: INTERCULTURALISM AND SOCIO-AFFECTIVE APPROACH

Mara García Rodríguez[1]
Universidad de Burgos. España
Burgos, España
maragr@ubu.es
ORCID: 0000-0002-9653-137X

María Dolores Fernández Malanda[2]
Universidad de Burgos. España
Burgos. España.
fermal@ubu.es
ORCID: 0000-0003-2774-5531

Resumen: La interculturalidad profundiza en sus principios emancipadores gracias a un método que nos permite enfrentar nuestros estereotipos, prejuicios y acciones discriminatorias. Este método se sostiene sobre el enfoque socio-afectivo y su descubrimiento permite hacer, no sólo una revisión diaria de nuestras propias barreras a la hora de acercarnos al otro, sino también entender cómo en la realidad se interrelacionan tres grupos esenciales de contenidos dentro de la educación intercultural: el interculturalismo/educación intercultural; el enfoque socio-afectivo, y la puesta en marcha de los principios del enfoque socio-afectivo en proyectos, como es este caso, de Cooperación Universitaria al Desarrollo.

Palabras clave: Desarrollo socioafectivo. Interculturalismo. Educación para la paz.

Resumo: A interculturalidade aprofunda seus princípios emancipatórios graças a um método que nos permite enfrentar nossos estereótipos, preconceitos e ações discriminatórias. Este método baseia-se na abordagem socioafetiva e a sua descoberta permite-nos fazer, não só uma revisão cotidiana das nossas próprias barreiras na abordagem do outro, mas também compreender como na realidade três grupos essenciais de conteúdos se inter-relacionam na educação intercultural:

1 Doctora en Educación por la Universidad de Burgos y profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de educación.

2 Doctora en Educación por la Universidad de Valladolid y profesora del área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de educación, Universidad de Burgos.

interculturalismo / educação intercultural; a abordagem socioafetiva e a implementação dos princípios da abordagem socioafetiva em projetos, como neste caso a Cooperação Universitária para o Desenvolvimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento socioafetivo. Interculturalismo. Educação para a paz.

Abstract: Interculturality deepens its emancipatory principles thanks to a method that allows us to confront our stereotypes, prejudices and discriminatory actions. This method is based on the socio-affective approach and its discovery allows us to make, not only a daily review of our own barriers when approaching the other, but also to understand how in reality three essential groups of content are interrelated within the intercultural education: interculturalism / intercultural education; the socio-affective approach, and the implementation of the principles of the socio-affective approach in projects, such as in this case, University Cooperation for Development.

Keywords: Socio-affective development. Interculturalism. Education for peace.

Data de recebimento: 22/10/2020
Data de aprovação: 20/12/2020

1 - INTRODUCCIÓN

Cuando nos acercamos a temáticas como la educación para la paz, la educación para el desarrollo, la educación para el conflicto, o la educación intercultural, por citar algunas, lo primero que nos planteamos es la necesidad de encontrar métodos coherentes. Esta preocupación por el método viene desde que se tiene constancia de un hecho dentro del proceso de aprender: saber mucho acerca de los conflictos de una zona del mundo, o del conflicto del racismo, no presupone necesariamente un cambio en la actitud personal. Las primeras experiencias de investigación de la educación para la paz en los países nórdicos y anglosajones nos presentan a un tipo de alumno capaz de aprender/memorizar cualquier cosa, incluidos temas norte/sur, problemas ecológicos, problemas racistas. Cuando a este alumno se le preguntaba por su actitud de cara a las personas o zonas del mundo que sufrían estos problemas, su respuesta era la de "que bien que yo no estoy ahí o no tengo ese problema". Para hacer frente a esto surgió la idea del enfoque socio-afectivo, "vivenciar en la propia piel" aquello que se quiere trabajar, para así tener una experiencia en primera persona, que nos haga entender y sentir lo que estamos trabajando, motivarnos e investigarlo y, en definitiva, desarrollar una actitud empática que nos lleve a cambiar nuestros valores y formas de comportarnos.

Hablar de educación intercultural es hablar de encuentro, de respeto, de diversidad, de autonomía, de derechos humanos, conceptos que hemos elaborado intelectualmente pero que pocos afrontan desde el ser y el actuar. Todos tenemos prejuicios, estereotipos, miedos, conflictos internos que nos impiden ver al otro como esa criatura única e irrepetible, incluso sagrada (Viktor Frankl, 1999). El origen del desencuentro es no percibir al otro desde esa dignidad si no desde nuestro etnocentrismo y egocentrismo. Por eso, si queremos trabajar la interculturalidad más allá de la teoría, como educadores, maestros, pedagogos, como personas

que creen en el poder transformador de la educación -para llegar a ese otro mundo más justo con el que soñamos-, hemos de abordar nuestras barreras, aquello que nos impide ver al otro.

A lo largo de este artículo se va a hablar de educación para la paz. La razón es que la educación intercultural no ha sido contemplada como un eje transversal específico dentro del marco educativo, sino que ha formado parte esencial del transversal "la educación para la paz". Ese modelo asume la educación intercultural como un componente o ámbito específico fundamentado en "la necesidad de formar una identidad universal desde el respeto y afirmación de la diferencia de etnias y culturas", y la concebimos como un proceso educativo, continuo y permanente, que se apoya en el concepto de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto y que a través de la aplicación de métodos problematizadores pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, "la cultura para la paz", para ayudar a las personas a desvelar críticamente la realidad compleja y conflictiva, y así poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1992). Esta educación puede ayudar a nuestros estudiantes, a sus futuros usuarios, a niños y niñas sujetos de resiliencia (Niños/as y Adolescentes Trabajadores -NAT´s-) al desarrollo de actitudes como la no indiferencia, el compromiso, la acción pedagógica y social, la cooperación, el diálogo, la utilización de técnicas no violentas de resolución de conflictos, la aceptación de la diversidad, la no discriminación y la vivencia de los derechos humanos.

2 - INTERCULTURALISMO VERSUS EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Nuestra sociedad actual es multicultural, de hecho y de derecho existe un reconocimiento jurídico internacional y nacional, y de ello habla la diversidad que nos rodea. Esta diversidad se debe, en gran medida, a la inmigración que afluye desde diferentes procedencias, fruto, en la mayoría de las ocasiones, de una globalización muy injusta que "condena a millones de personas a la periferia del sistema económico mundial" (Pérez Tapias, 2003). Sin embargo, nuestras actitudes y conductas parecen ser ajenas a esta realidad ya que el racismo, el clasismo, la xenofobia, están ampliamente extendidos. La idea es transformar esta pluralidad en "pluralismo ético y políticamente valioso" (Pérez Tapias, 2003) si queremos una convivencia democrática.

El diálogo intercultural es necesario para consensuar valores que puedan inscribirse en las tradiciones culturales con las que compartimos espacio, y nos ayuda a articular una convivencia desde principios democráticos, pero para ello es imprescindible que nos capaciten como ciudadanos y, por lo tanto, debe ser el primer objetivo de la educación en este momento de nuestra historia (Cortina, 2006).

Este diálogo intercultural tiene que empezar a construirse ya desde los primeros años de vida, en la familia, en la escuela, que es el lugar en el que se realiza la educación institucional, y con cuyo concurso se forman las futuras generaciones. Para ello, la educación intercultural debe encontrarse incluida en todas las acciones educativas, porque la multiculturalidad y su mala asunción son la base de muchos de los conflictos del presente. La educación intercultural se ha incorporado como un tema transversal tratando de responder al problema derivado de la

convivencia entre las diversas culturas, la interacción en Europa y la creciente inmigración, es esencialmente una educación en valores y actitudes. En una sociedad en la que no existe consenso social, inmersa en un relativismo valorativo que prioriza el tener sobre el ser, en la que el hombre vive en duda perpetua y empieza a desconfiar y a perder la fe en que otro mundo es posible, solo el diálogo nos capacita para el cambio que el sistema necesita.

No podemos hablar de valores absolutos, pero si del derecho de todas las personas a vivir de un modo más digno. Para la nueva construcción de valores son imprescindibles la autonomía del sujeto, la razón dialógica, la conciencia crítica, la apertura hacia los demás y el respeto de los derechos del hombre (Abdallah-Pretceille, 2001).

La perspectiva intercultural en educación nos habla de la igualdad en la diversidad, de justicia frente a las desigualdades y del derecho a la diferencia. Es una educación antirracista que se inscribe dentro de las corrientes emancipatorias que buscan una transformación de los estilos de enseñanza, los métodos y estrategias, los preconceptos, etc., para potenciar un desarrollo cognitivo, social y afectivo más amplio, para que los niños comprendan realidades culturales diferentes conducentes a la igualdad de oportunidades. El tema de la igualdad de oportunidades es complejo, y por lo tanto debe hacernos pensar. Para igualar oportunidades los grupos minoritarios hacen una renuncia de sus propios valores, a favor de los de la cultura dominante. Es difícil mantener la igualdad de oportunidades defendiendo los particularismos, pero "los derechos individuales y colectivos a la diferencia cultural también deben ser respetados".

2.1 Una primera aproximación a tres enfoques sociales y su correlación con modelos educativos

Existen tres grandes enfoques sociales que van a determinar los modelos educativos, y que enunciamos brevemente a continuación:

Por un lado, tenemos el enfoque etnocentrista en el que se mantiene la hegemonía de una cultura determinada basándose en la creencia de su superioridad sobre el resto. Este enfoque conlleva: incompatibilidad de la convivencia de las diferentes culturas en un mismo contexto social; concepción de que unas son superiores a otras; las diferencias son interpretadas como déficits y son objeto de programas asimilacionistas de aculturación de las minorías –que deben renunciar a su cultura de origen-, y programas de compensación que buscan resolver los déficits cognitivos derivados de la diferencia. La máxima expresión de este enfoque etnocentrista son los modelos segregacionistas en los que el alumnado de las minorías no puede convivir con el alumnado de la mayoría porque perjudica la formación de éste, ya que baja el nivel de la clase (reservas indias, escuelas para negros…)

Un segundo enfoque, que los paradigmas clásicos enuncian como "relativismo cultural", reconoce la existencia de una sociedad multicultural, en la que las minorías no aceptan las prácticas de aculturación y asimilación. Pero no se da integración: "tú tu cultura y yo la mía, y la mejor manera de no perderlas es evitar la contaminación". La escuela derivada de este enfoque no responde a un modelo integrador. A través de cursos específicos y de escuelas separadas se afianza la identidad de las minorías y el reconocimiento de sus valores, pero es

otra manera de segregación educativa, aceptada, eso sí, por las minorías y las mayorías que no quieren perder su identidad.

El enfoque intercultural, sin embargo, fomenta la solidaridad y reciprocidad entre culturas, denuncia la injusticia provocada por las asimetrías culturales y avanza hacia un proyecto educativo integrador.

La escuela desde este enfoque prepara al alumno para vivir integrado en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima; se ayuda al alumno a estimar la propia identidad cultural y a reconocer y aceptar las identidades culturales de los demás (modelo holístico de Banks), insistiendo en una educación para la ciudadanía pluralista. Los modelos educativos que beben de este enfoque son el modelo intercultural y el modelo antirracista. En ambos, los programas escolares y el proyecto educativo incluyen el pluralismo cultural porque se parte de que todas las culturas resultan tan válidas y significativas como la propia.

2.2 Objetivos del enfoque intercultural

a) Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico.

b) Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios.

c) Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades sociales. Todo esto puedo llevarse a efecto por parte de la Administración educativa a través de una serie de actuaciones. Entre ellas podemos destacar: fomento de la escolaridad temprana; escolarización del alumnado perteneciente a grupos sociales y culturales desfavorecidos con una distribución equilibrada (un escollo para integración es la concentración del alumnado en una serie de centros escolares, la mayoría públicos); seguimiento escolar de lucha contra el absentismo; programas de compensación educativa, de carácter permanente o transitorio, en centros que escolarizan alumnado procedente de sectores sociales o culturales desfavorecidos, con dotación de recursos complementarios de apoyo; programas para la erradicación completa del analfabetismo, para la adquisición de la lengua de acogida; programas y experiencias de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios…

2.3 El concepto de educación intercultural

La educación intercultural es “un proceso activo de comunicación e interacción entre culturas para su mutuo enriquecimiento” (Bell, 1989) desde nuevos modelos educativos

derivados de enfoques interculturales y antirracistas alejados de los principios propugnados desde el etnocentrismo y el relativismo cultural. El prefijo inter nos informa sobre este término indicando la relación entre varios elementos diferentes; hablamos de interacción, voluntad de cambio y solidaridad objetiva en el seno de una sociedad multicultural.

Encontramos este concepto acuñado por primera vez en documentos oficiales con motivo de la celebración de una Conferencia General de la UNESCO en Nairobi, y aparece unido a la siguiente advertencia: "Junto al principio de autenticidad cultural, conviene situar el concepto de diálogo entre culturas… la especificidad de una parte y las relaciones interculturales de otra aparecen como dos términos complementarios que dan su equilibrio al conjunto de actividades". En el plazo de 35 años aquello que era un tema naciente se ha convertido en una disciplina y un campo de investigación determinantes que han modificado la estructura de los paradigmas educativos clásicos.

2.4 Las condiciones que exige la educación intercultural

El colectivo Amani (2004), nos habla de las siguientes condiciones para la inclusión del interculturalismo en los diferentes sistemas:

a) Un claro reconocimiento del derecho a la diversidad cultural.

b) El establecimiento de relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de varias culturas.

c) La construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar.

d) La creación de fronteras mediante negociación.

e) Los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de la comunicación y negociación (lengua escrita, medios de difusión, asociación, reivindicaciones ante tribunales, manifestaciones públicas, participación en foros políticos…) para poder afirmarse como grupos culturales y resistir a la asimilación" (Amani, 1994).

En sus orígenes la educación intercultural solo hacía referencia a los programas educativos que implicaban a dos o más grupos étnicos, en zonas bilingües o con minorías foráneas. Hoy en día, sin embargo, es más ambiciosa en sus premisas y objetivos, ya que pretende erigirse como un principio educativo general en la formación de todo ciudadano, pasando a ser "la educación del hombre en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que vive" (Amani, 1994).

Las actitudes que fomenta la educación intercultural son: a) el respeto a la persona; el respeto a los pueblos y su cultura; b)el respeto a la autonomía de los individuos, de los pueblos y de las culturas; c) tolerancia de ideas y de conductas individuales y del grupo que no sean contrarias a los derechos humanos; d) sentido crítico frente a las leyes y situaciones injustas que lesionan los derechos humanos; e) lucha contra la discriminación racial; f) superación del egoísmo y del etnocentrismo; g) comunicación con personas de diversas etnias y grupos; h) cooperación activa en la construcción social; i) corresponsabilidad social; j) conservación del medio natural y social; k) sentido crítico personal; l) autonomía; m) autoestima.

2.5 La educación intercultural en el marco del Consejo de Europa

La educación intercultural dentro del marco del Consejo de Europa y de la Unión Europea es en gran medida un producto de la década de 1980. Anteriormente, el consejo se interesaba casi exclusivamente por la especificidad lingüística y sociocultural de los hijos de los trabajadores inmigrantes. Las directrices del Consejo, así como las de la CEE y de otros Estados europeos se proponían mantener y reforzar los vínculos con la propia lengua y la cultura (o sea con la del hijo del emigrante), criterios éstos que se fundamentaban a su vez. Según palabras de la Comisión, en la "incertidumbre acerca de la duración de la estancia de los inmigrantes en el país receptor". En cierto modo lo que se pretendía era preparar a los alumnos inmigrantes para un posible retorno a su país de origen.

Pero este planteamiento inicial tuvo que ser modificado a partir de los años ochenta, ante una realidad no prevista: la mayoría de los inmigrantes se establecían de forma permanente. A raíz de esto surgió un nuevo impulso para garantizar que las necesidades educativas de estos inmigrantes fueran satisfechas en las aulas. La Comisión como resultado del trabajo del Consejo de Europa, dio forma a un nuevo planteamiento al que denominó: "de la educación de los inmigrantes hacia una educación intercultural para todos" (1994) Además, en las conclusiones del Consejo para una Cooperación Cultural del Consejo de Europa (CDCC), proyecto núm. 7, se pidió una perspectiva general de la educación, dentro de la cual se formuló como objetivo principal la disposición "de acceso igual para todo individuo, sea éste inmigrante o autóctono, a las mismas instituciones sociales, educativas y culturales" (Consejo de Europa, 1991). El consejo de Europa constataba la necesidad de un replanteamiento de las viejas políticas educativas, en pro de la creación de otras nuevas centradas en cuestiones culturales como resultado del establecimiento permanente de grandes contingentes de inmigrantes, es decir, de las exigencias de una sociedad multicultural.

La educación intercultural empieza a percibirse, entonces, como una respuesta a los retos que, de no ser afrontados, llevarán a una creciente exclusión y segregación sociocultural y a un aumento del conflicto interétnico y la violencia. Como tal, la educación intercultural debe conceptualizarse como "un conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso" (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994). Un enfoque intercultural se esfuerza en hablar a todos los alumnos sobre distintas culturas, "para que descubran los factores que unen y diferencias a la humanidad, para que aprecien su riqueza y diversidad, para que descubran su propia humanidad en cualquier cultura, y para que adquieran un conocimiento crítico y comprensivo de las culturas".

2.6 ¿Qué necesitamos para poder establecer en el futuro un diálogo intercultural?

En primer lugar, una formación crítica para la erradicación de prejuicios. Hay que enseñar a ver al otro con los "ojos liberados de prejuicios". Es realmente difícil porque nuestros estereotipos, prejuicios y la acción resultante (la discriminación) son el fruto de nuestras mitificaciones etnocéntricas, es decir, cuanto más mitificamos lo nuestro, más prejuicio

tenemos hacia lo ajeno ya que desde esta base consideramos que nuestra cultura representa lo humanamente valioso. Por eso es determinante, como dice Pérez Tapias, "ilustrar críticamente a nuestros alumnos para relativizar las cosas, ampliando sus horizontes" (Pérez Tapias, 2003).

En segundo lugar, capacitar para buscar desde el diálogo los acuerdos en torno a lo justo. Este consenso se concreta alrededor de normas de convivencia –impregnadas de espíritu democrático- que nos comprometemos a asumir por respeto al otro y a nosotros mismos. Esta capacitación para el diálogo debe iniciarse desde las edades más tempranas con las pertinentes adecuaciones en función de cada fase evolutiva. Las normas establecidas desde el consenso y el clima de observación de las mismas "son elementos fundamentales para la conformación de actitudes de autonomía personal y de respeto hacia los demás" (Cortina, 2006).

En tercer lugar, y acuñando palabras del profesor Velastegui, director de la Escuela Superior de Formación de Educadores Sociales de Lille (Francia) y relator de Naciones Unidas en la lucha para la erradicación de los niños soldado desde hace más de 15 años, es absolutamente necesaria para la capacitación en el diálogo intercultural la educación de los sentimientos. Supondría un gran avance pedagógico recuperar algo tan decisivo y descuidado por nuestra cultura occidental –en exceso racional- como es la educación de los sentimientos. La historia nos enseña que muchas veces la razón moral se deseca en ese proceso de confrontación entre la racionalidad y la afectividad, ya que son los sentimientos los que deben movilizarnos en muchos momentos de nuestra vida. La simpatía, la compasión solo tienen sentido si se articulan desde la razón. "si bloqueamos la compasión con argumentos puramente racionales seremos indiferentes al otro, a su sufrimiento y las demandas de justicia que haga".

Otra cuestión importante para la consecución del diálogo intercultural es el aprendizaje del reconocimiento: La escuela tiene un papel determinante a la hora de enseñarnos a "reconocernos unos a otros como humanos". Todorov (2010) lo expone magistralmente: "como no existe el gen de la democracia hay que aprender a ese reconocimiento desde las relaciones interpersonales más básicas hasta el ámbito político más complejo".

El aprendizaje del reconocimiento cuenta para Todorov con tres etapas principales:

A. Reconocimiento de mi por el otro, necesario para la construcción de la propia identidad. Es el otro cuando me devuelve la mirada el que me humaniza, porque al mismo tiempo que le reconozco como humano construyo mi propia identidad, auto concepto y autoestima.

B. La segunda forma del reconocimiento es pasar al conocimiento recíproco: "nos reconocemos como igualmente humanos y, con ello, capaces de llegar a acuerdos y de respetarnos". En los sistemas políticos este reconocimiento se concreta en normativa abriendo paso al reconocimiento universalista de que todos somos ciudadanos sujetos a derechos inviolables.

C. Sin embargo, el desarrollo de la interculturalidad precisa de un paso más en esta escala simbólica de progresión hacia el encuentro entre personas; hablamos del "reconocimiento del otro, de su otredad". Esta forma de reconocimiento da "prioridad

> ética al otro que me interpela, me cuestiona, me descoloca respecto de mis intereses". Sin este reconocimiento del otro la política se reduce a pura estrategia. Solo el reconocimiento responsable del otro puede conducirnos a un encuentro entre culturas, y la piedra angular sobre la que sostener este proceso de democratización de los sistemas son los derechos humanos; los derechos humanos del otro. "si en los caminos de nuestra historia no nos encontramos con los otros humillados, expoliados, culturalmente menoscabados, y no ganamos para ellos el absoluto respeto de lo que su humanidad exige, entonces no haremos sino adentrarnos en un páramo de injusticia por el que campee a sus anchas ese espantajo del "choque de civilizaciones…" (Pérez Tapias, 2003).

El trabajo de todas estas cuestiones puede realizarse a través de metodologías como la investigación-acción participativa, los proyectos pro sociales y el enfoque socio-afectivo.

3 - EL ENFOQUE SOCIOAFECTIVO. APRENDER EN LA PROPIA PIEL

El enfoque socio-afectivo puede definirse como el "desarrollo conjunto de la intuición y del intelecto encaminado a desarrollar en los alumnos una más plena comprensión tanto de sí mismos como de los demás, mediante la combinación de experiencias reales (por oposición al estudio clásico) y del análisis". (UNESCO, 1983, 105).

El enfoque socio-afectivo se inserta dentro de la Educación para la Paz en la Acción. Los componentes que englobarían la educación para la paz serían: educación para la comprensión internacional, educación para los derechos humanos, educación mundialista y multicultural, educación intercultural, educación para el desarme, educación para el desarrollo y la educación para el conflicto y la desobediencia.

La educación para la paz que proponemos está relacionada con la reestructuración de las injusticias, violencias, discriminaciones y exclusiones producidas por las estructuras y las formas institucionalizadas de relacionarnos a muchos niveles que marginan a gran parte de la humanidad y benefician a unos pocos. Se entiende la paz vinculada con el concepto de justicia social y desarrollo, con los derechos humanos y la democracia, niega la violencia, pero asume el conflicto como un proceso natural, necesario y positivo para el crecimiento de las personas y cambios sociales.

La educación para la paz tiene diversos enfoques. Podría hablarse, por ejemplo, de cierta contraposición entre los enfoques que priman los contenidos, la información sobre diversos temas (en la educación para el desarme, para la comprensión global del mundo, etc.) y los objetivos a largo plazo y aquellos que, por el contrario, ponen su énfasis en los objetivos a corto y a medio plazo, en la obtención de compromisos concretos en los individuos, en la conducta prosocial. Estos últimos enfoques ponen un acento especial en las relaciones interpersonales, en los actos comunicativos cotidianos y en el aprendizaje a partir de la empatía, en la resolución de conflictos cotidianos, vitales. Entre ellos, destacamos el enfoque socio-afectivo. Desde este enfoque la educación para la paz implicaría la paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, la utilización de métodos socio-afectivos, no neutral

respecto a valores y orientada a la transformación de las estructuras violentas, hacia la acción y cambio social, desde una práctica educativa crítica y emancipadora.

El papel del profesor sería el de un investigador y analizador de su propia práctica cotidiana con el fin de mejorar su forma y metodología, y siempre comprometido con los valores de paz. Es decir, tiene que ser coherente con su vida y su labor educativa. Educar para la paz exige un compromiso por parte del educador dentro y fuera del aula; de lo contrario, se arriesga a caer en una retórica vacía.

La controversia no es meramente teórica; como decíamos en la introducción al tema se trata de evitar algo que constataron sorprendidos en numerosos países, después de algunos años de prestar atención (incluso dentro de los currículos) a la educación para la paz y el desarrollo: la presencia de ese tipo de alumno modelo, capaz de aprender a la perfección todas las lecciones y contenidos de su maestro, incluyendo las cifras y hechos que éste le inculcaba sobre África, capaz de obtener buenas notas en todas las materias y, pese a ello, contento de no tener que vivir en uno de esos países africanos donde pasan tantas cosas singulares, diferentes, terroríficas. Sin quererlo, se había reforzado el etnocentrismo, el orgullo de ser diferente; no había producido el efecto buscado, la comprensión internacional, la concepción global y solidaria del mundo, el compromiso personal. No se lograba, en suma, lo fundamental, la aparición de conductas prosociales respecto a los países del Sur (entendiendo por prosocial la conducta que fomenta el socorro, la cooperación, el deseo de compartir, simpatizar, confortar, regalar, etc.). ¿Realmente se puede educar para la paz explicando la situación de Somalia mediante procedimientos de mera recepción y memorización de información? ¿Se puede educar para la paz cuando nos planteamos conseguir una autoestima personal usando métodos competitivos, de trabajo excesivamente individualista? La respuesta se contestaría con otra pregunta tal y como nos exhortó Paolo Freire ¿podemos hablar de justicia sin ser justos?

La forma pedagógica mediante la cual un educador quiere transmitir un contenido es tan importante como el contenido en sí. Por eso sabemos que, solo teorizando sobre la paz y sus posibilidades, no sirve de mucho si la estructura, desde la que se pretende educar en esa paz es opuesta. Si la paz es ausencia de violencia –bien sea directa, bien estructural-, también la metodología pedagógica debe excluir cualquier tipo de violencia (Gómez Palacios, 1991, 13).

Por lo tanto, hay dos principios esenciales que deben guiarnos en nuestra práctica educativa. El primero es la coherencia medios-fines. El segundo es la necesidad de poner en marcha una metodología que esté dirigida no solo al aspecto cognitivo, sino al afectivo. Intentando encontrar un método desde los años 70 se han ido gestando actividades y desarrollos teóricos que han intentado conciliar la transmisión de una información mínima e imprescindible con la vivencia personal, con la aparición de una actitud afectiva, que entraña actitudes, valores y sentimientos. Se han realizado múltiples experiencias, en especial en Inglaterra, Canadá, Italia, países nórdicos europeos, estados Unidos, pero fueron Wolsk y Cohen (1977) quienes elaboraron teóricamente este método bautizado como “Enfoque socio-afectivo”.

3.1 Trabajar con el enfoque socio-afectivo

La empatía, es decir, el sentimiento de concordancia y correspondencia con el otro presupone seguridad y confianza en uno mismo y habilidad comunicativa verbal y no verbal. Para desarrollar ambos presupuestos hay que trabajar a partir de la experiencia, de la acción, del aprendizaje personal. Se trata en primer lugar, de vivir una situación empírica (como individuo que forma parte de un grupo), de analizarla, describirla, y, finalmente, ser capaz de vivenciarla y comunicarla. En el grupo-clase se trabaja de la siguiente manera:

a) Se genera un clima previo mediante algunos ejercicios de creación de grupo, confianza y aprecio.

b) Situación empírica. Vivenciar/experimentar una situación a través de juegos y ejercicios de simulación, las dinámicas de clarificación y concienciación de valores, juegos de roles, estudios de casos, dilemas morales, textos literarios, etc.., realizada por los alumnos, que requiera poco o ningún material y mucha espontaneidad. Lo mejor es que la dinámica de la actividad desborde cualquier idea preconcebida y que parta de una situación que permita la implicación afectiva del alumno.

c) Evaluación personal poniendo el énfasis en el relato de lo sucedido y en los sentimientos surgidos. La discusión puede iniciarse con una pregunta cómo "¿qué ha sucedido?", "¿qué has sentido?". La situación del maestro en la discusión puede variar mucho en función de la experiencia, la edad de los niños, el número de alumnos, el tiempo disponible, etc.; en cualquier caso, debe huir de la moraleja fácil y del esquema del maestro-transmisor de conocimientos. La discusión debe estar siempre cerca de los sentimientos, de la afectividad, de lo experimentado; hay que lograr que todos describan sus vivencias. En este apartado ponemos en práctica los ámbitos del pensar, del sentir, y el actuar con preguntas como: -Qué siento, como siento, qué elementos de la situación me producen sentimientos, qué sentimientos me producen, qué siente cada uno de los actores. -Qué pienso sobre, cómo construyo mi pensamiento. -Cómo actúan las personas, grupos o instituciones, cómo crees que deberían actuar, cómo actuarías tú, cómo te gustaría actuar, qué hago ante situaciones como la que plantea la experiencia.

d) Después de la reflexión y el análisis, se pueden introducir aprendizajes de conocimientos y nuevas evoluciones de las actitudes e ideas anteriores, como la reformulación de determinados conceptos, hechos y principios que fomentan el etnocentrismo, el androcentrismo, el racismo, etc., así como la introducción de determinados contenidos -habitualmente "sumergidos" en la educación formal- como la dependencia-dominación, desarme, derechos humanos, desarrollo, entre otros, así como la incorporación de técnicas, métodos y procesos que fomentan la empatía, la cooperación y la resolución no violenta de conflictos.

e) Compromiso transformador: qué podemos hacer nosotros desde nuestra realidad, con nuestros recursos para cambiar esa realidad (prosocialidad).

El diseño de las situaciones empíricas en que se basa el enfoque socio-afectivo tiene en cuenta algunos hechos elementales sobre las actitudes y capacidades del niño: su interés fundamental en sí mismo, que justifica el que las actividades se centren en él; su sensibilidad

y capacidad de comunicación no verbal, superior a la habitual en los adultos...; la importancia de la actividad y la manipulación para el desarrollo conceptual y cognoscitivo; la importancia trascendental del juego para hacer emerger sentimientos, experiencias, vivencias.

En si misma esta metodología pretende crear un clima cooperativo y una actitud de búsqueda colectiva, por eso es esencial cuidar la creación de un clima positivo en el grupo. Esto ayuda al trabajo en común, pues nadie aprende en situación de estrés, cansancio, tensión o desmotivación. El educador y educadora tiene como función clave facilitar ese proceso de búsqueda colectivo. El objetivo no es "llenar una taza vacía" sino conocer lo que hay en esa taza e intentar llenarla junto con los miembros del grupo que dinamiza, no se trata de informar de las injusticias, se trata de simular situaciones de injusticia en el aula, y de vivir esas situaciones simuladas desde el lado de la víctima y del opresor nos ayuda a empatizar.

Este enfoque obliga al diseño de actividades que prioricen el diálogo, la experiencia directa, la participación activa, el trabajo cooperativo, la libre expresión de ideas y sentimientos, el conflicto de perspectivas, la toma de decisiones, la comunicación multidireccional.

3.2 Algunos principios

a. Posibilitar que el centro en general, y la clase en particular, sea una comunidad de apoyo para todos y cada uno de los que frecuentan la institución escolar.
b. Dar a los niños la oportunidad de asumir papeles y responsabilidades reales.
c. Ayudar a los alumnos a pensar por sí mismos, favoreciendo situaciones en las que confrontan sus intereses, puntos de vista, toma de decisiones colectivas, cooperen, compartan decisiones y resuelvan problemas y conflictos.
d. Animarlos a imaginarse a sí mismos en el lugar de otros.
e. Alabar como modelos a personas queridas que actúen de un modo altruista.
f. Animarlos a utilizar su imaginación para encontrar soluciones no violentas a situaciones conflictivas
g. Dar el tiempo suficiente para reflexionar (Jares, 1992).

4 - RESULTADOS Y DISCUSIONES

El método socio-afectivo pone en cuestión la manera tradicional de educación basada exclusivamente en la acumulación de información, sin mediar experiencia personal alguna. Al vivir experiencias personales, el individuo es capaz de ponerse en el lugar del otro y sentirse más cerca de su prójimo. Ello le permitirá analizar los comportamientos propios y los ajenos, será entonces cuando el ser humano percibirá mejor sus reacciones, sus sentimientos y los sentimientos de los demás y comprenderá mejor las relaciones implícitas en la comunicación entre individuos. Este enfoque plantea no solo una nueva forma de conocer sino también un nuevo modo de relacionarnos con el conocimiento. En definitiva, las tres características en

las que podríamos concretar el método socio-afectivo serían: la experiencia, la empatía y el contraste analítico entre lo vivido y el mundo circundante.

Los educadores tenemos que hacer frente al reto de contribuir con nuestro esfuerzo y renovación pedagógica al paso de una cultura de la violencia a una cultura de la paz. Si queremos que una educación para la paz sea posible en el sistema educativo, además de examinar las cuestiones didácticas y organizativas, debemos dedicar una atención especial a las cuestiones sociales, políticas y filosóficas que intervienes en el currículum Es necesario replantear el currículum actual, para que se incluyan los aspectos afectivos y sentimentales a la educación, además de los intelectuales, realizar propuestas reconstruyendo lo que hemos mal aprendido y mal instaurado para reconstruir un nuevo modelo educativo en cuyos principios, objetivos y procedimientos sea la paz el ideal a conseguir.

5 - CONSIDERACIONES FINALES

La educación tiene como misión contribuir a que las personas desarrollen las capacidades necesarias para desenvolverse como ciudadanos en la sociedad y desde ella imprescindible abordar aquellas temáticas de repercusión como son la violencia, la discriminación, los derechos humanos, la justicia, la ciudadanía mundial, la degradación del medio ambiente –por citar algunas-, temáticas sobre las que el alumnado debe elaborar un juicio crítico, así como desarrollar actitudes y comportamientos responsables.

El planteamiento intercultural en la educación parte del reconocimiento de la diversidad cultural en la que la propia interacción entre culturas es un hecho educativo en sí mismo.

Garaudy (1977) decía que “el problema fundamental de la cultura hoy es acabar con la concepción hegemónica de la cultura occidental y sustituirla por una concepción sinfónica, interrogando a las sabidurías del mundo no occidental. Los problemas planteados ya a escala planetaria solo pueden ser resueltos a escala planetaria, y solo pueden serlo entablando un verdadero diálogo de civilizaciones con las culturas no occidentales”.

Uno de los principales problemas de la actual educación es la resistencia al cambio o, si se quiere, la parálisis metodológica. Debemos sin duda romper con la concepción bancaria de la educación con las metodologías tradicionales y las clases magistrales y apostar por otros modelos basados en la prosocialidad, la resiliencia y lo socioafectivo. Es importante combinar la transmisión de la información con la vivencia personal para lograr que surja una actitud afectiva.

El enfoque socioafectivo, o los modelos de prosocialidad aportan a la formación de la persona la empatía, el sentimiento de concordia y la correspondencia con el otro, que permiten desarrollar la seguridad y la confianza en uno mismo, así como la habilidad comunicativa verbal y no verbal, y un compromiso por el cambio desde la corresponsabilidad y la conciencia crítica.

6 - REFERENCIAS

Abdallah-Pretceille, M. (2001). La educación intercultural. Barcelona: Idea Books.

Amani, C. (2004). La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Los libros de la Catarata.

Asociación pro-Derechos Humanos de España. Seminario Permanente de Educación para la Paz. Guía de trabajo: Una clase dividida. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Acción Social.

Bradshaw, J. (1992). Homecoming: Reclaiming and championing your inner child. Bantam.

Calvo Buezas, T. (2001). Inmigración y Universidad. Prejuicios racistas y valores solidarios. Madrid: Editorial Complutense.

Colectivo Amani Educación intercultural (1994). Análisis y resolución de conflictos. Madrid: Editorial Popular.

Cortina, A. (2006). Ética sin moral. Madrid: Tecnos, 6º edición.

Frankl, V.E. (1999). El hombre en busca del sentido último. El análisis existencial y la conciencia espiritual del ser humano. Barcelona: Paidós Ibérica.

Frankl, V. E. (2011). Logoterapia y análisis existencial: textos de cinco décadas. Logoterapia y análisis existencial, 1 (1), 320.

Garaudy, R., & Benítez, E. (1977). Diálogo de civilizaciones. Cuadernos para el dialogo.

Jares, X. Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Madrid: Popular, 1999.

Jares, X. (2001). Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Madrid: Editorial Popular.

Lederach, J. P. (1985). La regulación del conflicto social. Un enfoque práctico. Barcelona: Fontamara.

Pérez Tapias, J. A. (2003). Pautas educativas para el diálogo intercultural. Cuadernos Monográficos de la Revista de Educación, 5, 3-7.

Roche, M. (1987). El discreto encanto de la marginalidad. Historia de la Fundación Luis Roche: Vessuri, H.

Rojas Martín, M. R. (2003). Cómo enfrentarnos desde la escuela a la interculturalidad. Cuadernos Monográficos de la Revista de Educación, 5, 8-17.

Todd, E. (1996). El destino de los inmigrantes. Asimilación y segregación en las democracias occidentales. Barcelona: Tusquets.

Todorov, T. (2010). L'expérience totalitaire: la signature humaine, Seuil. Galaxia Gutenberg.

Wehr, P., & Lederach, J. P. (1991). Mediating conflict in central America. Journal of Peace Research, 28 (1), 85-98.

Wolsk, D. y Cohen, R. (1977). Sensación y comportamiento: estructura y función. Psicología, ciencia y consciencia, 5, 139.

ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA E CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA NO BRASIL[1]

POLITICAL-PEDAGOGICAL AND CURRICULAR ORGANIZATION IN THE TRAINING OF FIELD TEACHERS IN NATURE SCIENCES IN BRAZIL

ORGANIZACIÓN POLÍTICO-PEDAGÓGICA Y CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE CAMPO EN CIENCIAS DE LA NATURALEZA EN BRASIL

Geize Kelle Ribeiro[2]
Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores - GEPEEC – UFCAT/CNPq. Catalão- GO.
E-mail: geize.ribeiro1@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4053-7788

Wender Faleiro[3]
Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás, transição para Universidade Federal de Catalão.
Líder - Fundador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC – UFCAT/CNPq. Catalão- GO.
E-mail: wender.faleiro@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6419-296X

Resumo: A Licenciatura em Educação do Campo é um curso em consolidação daí surge a necessidade de se discutir a formação de professores da Educação do Campo no âmbito acadêmico de nosso país, tendo como foco suas contribuições para o desenvolvimento rural e para a sociedade nacional, bem como para a superação de processos de exclusão socio-históricos para educação desses sujeitos. Como as LEdoCs com habilitação em Ciências da Natureza organizam o trabalho político-pedagógico e curricular por área na formação inicial de professores? Para responder à pergunta utilizamos as técnicas da análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com

1 Alguns trechos desse artigo estão contidos no e-book "Organização político-pedagógica na formação de professores do Campo em Ciências da Natureza no Brasil" (RIBEIRO; FALEIRO; ALMEIDA, 2020).

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás.

3 Pós Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

habilitação em Ciências da Natureza no Brasil. Nossa intenção com essas análises não é propor uma maneira certa ou errada de se formar professores do Campo nem tecer comparações entre os PPPs dos cursos analisados, mas compreender como esses processos formativos, mesmo que parcialmente, contribuem para o fortalecimento da Educação do Campo.

Palavras chave: Formação de professores. Formação por área. Matriz Curricular.

Abstract: The Licenciatura em Educação do Campo is a course under consolidation, hence the need arises to discuss the training of rural education teachers in the academic scope of our country, focusing on their contributions to rural development and to national society, as well as to overcoming socio-historical exclusion processes for the education of these subjects. How do LEdoCs with qualifications in Natural Sciences organize political-pedagogical and curricular work by area in initial teacher training? To answer the question we used the techniques of documentary analysis of the Political-Pedagogical Projects of the Degree courses in Rural Education with qualification in Natural Sciences in Brazil. Our intention with these analyzes is not to propose a right or wrong way to train teachers in the field or to make comparisons between the PPPs of the courses analyzed, but to understand how these training processes, even if partially, contribute to the strengthening of rural education.

Keywords: Teacher training. Training by area. Curriculum.

Resumen: La Licenciatura em Educação do Campo es un curso en proceso de consolidación, por lo que surge la necesidad de discutir la formación de docentes de Educación Rural en el ámbito académico de nuestro país, centrándose en sus contribuciones al desarrollo rural y a la sociedad nacional. así como para superar procesos de exclusión sociohistórica para la educación de estas materias. ¿Cómo organizan los LEdoC con calificaciones en Ciencias Naturales el trabajo político-pedagógico y curricular por área en la formación inicial del profesorado? Para responder la pregunta, utilizamos las técnicas de análisis documental de los Proyectos Político-Pedagógicos de los cursos de Licenciatura en Educación Rural con calificación en Ciencias Naturales en Brasil. Nuestra intención con estos análisis no es proponer una forma correcta o incorrecta de capacitar a los docentes en el campo o hacer comparaciones entre las APP de los cursos analizados, sino comprender cómo estos procesos de capacitación, aunque sean parcialmente, contribuyen al fortalecimiento de la educación rural.

Palabras clave: Formación docente. Entrenamiento por área. Plan de estudios.

Data de recebimento: 10/08/2020
Data de aprovação: 20/12/2020

1 - INTRODUÇÃO

A sociedade prevalece sendo regida pela desigualdade, na qual, poder, saber e palavra não são conduzidos com equidade, mas distribuídos hierarquicamente de diferentes modos, repartidos de acordo com a divisão social do trabalho. Dessa forma, são poucos os que possuem o direito de dizer a palavra, de garantir a "verdade" e apresentar um conhecimento "legítimo". Na verdade, existimos em um mundo social governado pelos interesses de senhores

do poder que, através de um Estado de democracia restrita, decidem e definem normas, regras e direitos da vida coletiva, as quais devem ser obedecidas pelos demais (BRANDÃO, 2012).

Nesse contexto é notável o posicionamento da escola diante desse processo de dominação/subordinação social. A escola tem sido instrumento de propagação das relações em sociedade, tem se tornado cada vez mais seletiva, segregadora e marginalizadora. Isso acontece na medida em que a escola desenvolve a função de adaptar e ajustar os educandos à sociedade, a partir de dons, talentos e aptidões individuais; de "compensar" os déficits socioculturais, porque "alguns" alunos são carentes e privados de cultura, "sem cultura"; de tratar a diferença como deficiência. Além disso, o problema é que o fracasso escolar[4] é justamente característica dos alunos pertencentes às camadas desfavorecidas[5] e esse efeito acentua e legitima as desigualdades sociais (SOARES, 2017).

Podemos ver a luta das camadas populares em nossa sociedade por reconhecimento de suas identidades, por direitos, respeito e pela chance de se viver mais dignamente. Diante disso surge a Educação do Campo, como resultado da pressão e das demandas dos trabalhadores e trabalhadoras do Campo, dos Movimentos Sindicais e Sociais. O trabalho em questão apresenta reflexões sobre a formação de professores em Educação do Campo, ressaltando a importância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) como instrumento de luta por uma Educação Básica que valorize a identidade do povo campesino e atenda suas necessidades enquanto sujeitos de direitos.

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) ainda é um curso em consolidação, com implantação recente, surge a necessidade de discutir a formação de professores da Educação do Campo no âmbito acadêmico de nosso país, tendo como foco suas contribuições para o desenvolvimento rural e para a sociedade nacional, bem como para a superação de processos de exclusão socio-históricos para educação desses sujeitos. Vale ressaltar que, no Brasil, temos 46 seis LEdoCs: 4 são considerados cursos-pilotos (UFMG, UnB, UFBA e UFS) e as demais são advindas do Edital n. 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012, Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Esses cursos distinguem-se em quatro áreas de conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias (MOLINA; SÁ, 2012). Isso é um diferencial quando se compara com as Licenciaturas disciplinares, posto que um dos desafios da Educação do Campo é "a ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade" (MOLINA; SÁ, 2012, p. 469). A formação por

4 Magda Soares (2017, p. 133,134) apresenta que "por fracasso escolar deve-se entender tanto fracasso na escola quanto fracasso da escola. A expressão fracasso na escola põe o foco nos alunos, em seu insucesso no seu processo de escolarização [...]. Grande parte desse fracasso na escola é consequência do fracasso da escola brasileira, resultante de políticas públicas ausentes ou ineficientes".

5 Usamos a definição de Magda Soares (2017), que emprega o termo camadas desfavorecidas para designar os indivíduos ou grupo de indivíduos que constituem uma camada qualificada "pelo critério de privação de bens, de benefícios, de adequadas condições econômicas, sociais, culturais". O termo camadas populares é empregado como sinônimo de camadas desfavorecidas.

áreas de conhecimento busca superar essa centralidade na organização curricular por disciplinas, por meio de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conhecimentos científicos já conquistados historicamente com recortes da realidade no campo.

Como forma de delimitar nosso estudo, buscamos compreender como as LEdoCs com habilitação em Ciências da Natureza (CN) organizam o trabalho político-pedagógico por área na formação inicial de professores. Por conseguinte, o objetivo é analisar a organização político-pedagógica e curricular dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) com habilitação em Ciências da Natureza (CN) na formação de professores mediante o atendimento dos princípios da Educação do Campo.

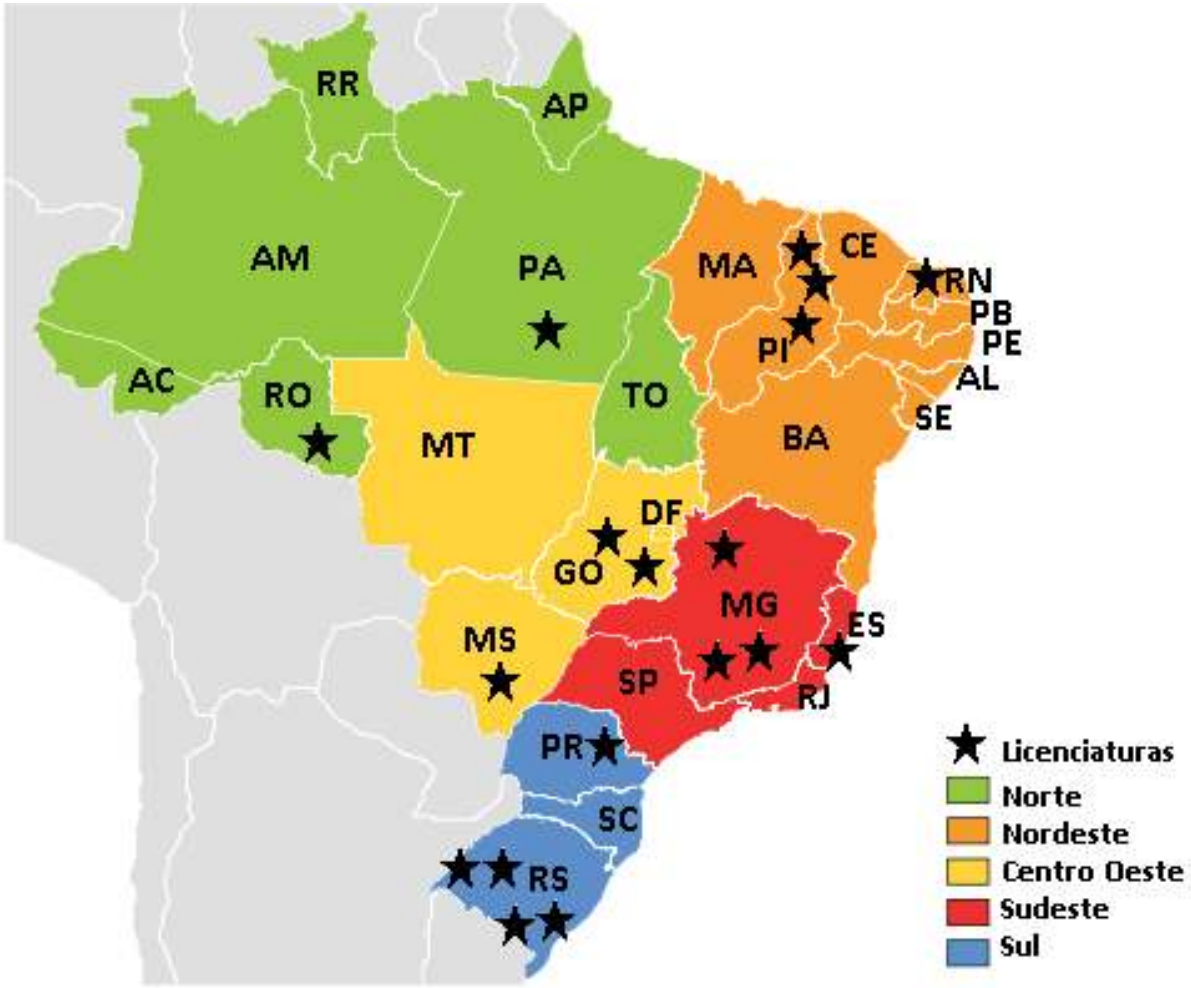
2 - METODOLOGIA

Buscando assegurar a construção dos dados para atingir o objetivo principal do trabalho, utilizamos as técnicas da análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) com habilitação em Ciências da Natureza no Brasil. A escolha desses documentos deve-se ao fato de entendermos os PPPs como essenciais para a institucionalização e consolidação dos cursos em análise. E, ainda, concordamos com Farias e Faleiro (2019, p. 129) ao afirmarem que:

> O PPP surge enquanto alternativa para se vislumbrar possibilidades, formas e estratégias para resolver, debater e materializar questões que se caracterizam como problemáticas no processo educativo. Vai além de uma lista de planos e atividades, é um processo vivenciado nos diversos momentos da instituição, na busca por uma direção. É uma ação com intencionalidade, de um processo coletivo na co-responsabilização dos diversos sujeitos que compõem a dinâmica educativa, levando em consideração tensões locais, nacionais e globais (VEIGA, 2007). Fagundes (2009) discorre sobre o PPP enquanto instrumento de mediação entre as produções sociais e pedagógicas.

Sobre o universo da pesquisa, dos quarenta e dois cursos de Licenciaturas em Educação do Campo provenientes do Edital n. 02/2012, optamos por trabalhar apenas com as Instituições de Ensino Superior que ofertam os cursos com habilitação em Ciências da Natureza por ser uma recomendação, preferência, dessa mesma Chamada Pública, a fim de atender a demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais. A Figura 1 indica apenas dezoito cursos no território brasileiro.

Figura 1 – Licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza no Brasil.



Fonte: FARIAS; FALEIRO, 2019.

Dos 18 cursos, analisamos cinco PPPs, sendo um de cada IES referente a uma região geográfica do país. Os critérios de seleção das IES, no ano de 2018, foram os seguintes:

- Serem cursos ofertados em Universidades, considerando apenas um modelo de trabalho institucional (13 cursos).
- Possuírem o PPP disponível no site oficial das Universidades (9 cursos).

Como a amostragem ainda era grande foi adotado alguns parâmetros específicos para a escolha de uma IES por região geográfica do Brasil: Para as regiões Norte, Nordeste e Sudeste foi levada em consideração a página do curso que apresentava melhor estruturação e informações disponíveis. Para a região Centro-oeste, os pesquisadores não possuírem nenhum vínculo com a instituição. E, para a região Sul, escolhemos a instituição que está inserida em um assentamento, o que não é a realidade das demais LEdoCs. O Quadro 1 apresenta as LEdoCs selecionadas para este estudo e indica como os PPPs foram identificados: letra "P" seguida de um número.

Quadro 1 – Identificação das cinco Universidades selecionadas para análise do PPP de suas licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza.

Região geográfica	Universidade	Estado	Identificação
Norte	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Rondônia	P-1
Nordeste	Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)	Rio Grande do Norte	P-2
Centro-Oeste	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Mato Grosso do Sul	P-3
Sudeste	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Minas Gerais	P-4
Sul	Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)	Santa Catarina	P-5

Fonte: Elaborado para o presente estudo (2020).

Com a definição das cinco IES e com a coleta do PPP de suas licenciaturas em Educação do Campo habilitação em Ciências da Natureza, fizemos uso da Análise de Conteúdo para tratarmos os nossos dados. Apesar de esse método ser marcado pelos "[...] postulados positivistas para os quais o rigor científico invocado é o da medida, objetividade, neutralidade e quantificação" (FRANCO, 2018, p. 9), destacamos que a referida autora traz a perspectiva de realizar uma Análise de Conteúdo baseado em "uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento" (p. 10).

3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos cinco PPPs analisados, todos os cursos de LEdoCs são ofertados com duração de quatro anos, que é uma definição presente em vários pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), podendo ser acessados diretamente no site do Ministério da Educação (MEC)[6].

O Edital n. 02/2012 ainda afirma que para concorrer a esta seleção

> todos os Projetos Político Pedagógico de cursos deverão cumprir os critérios estabelecidos pela SESU/SETEC/SECADI, conforme estabelecido no Formulário de Apresentação de Projeto Político Pedagógico, anexo I, bem como estar em consonância com o Programa PRONACAMPO e os marcos legais da Educação do Campo (p. 2, grifos do documento).

O Programa PRONACAMPO foi implementado por causa das "reivindicações históricas destas populações [do Campo e quilombolas] quanto à efetivação do direito à educação" [BRASIL, 2013, p. 2], objetivando

> Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e disponibilização de material específico aos estudantes do Campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (p. 3)

Um dos eixos e ações do PRONACAMPO é/foi a formação inicial de professores para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que caracteriza a implantação dos novos cursos de LEdoCs – PROCAMPO – selecionados pelo Edital n. 02/2012 e divulgados pela Portaria n. 72/2012. Os PPPs analisados no presente estudo são provenientes das propostas aprovadas no Processo Seletivo.

O Edital n. 02/2012 (BRASIL, 2012, p. 2-3) continua pontuando o que os PPPs deveriam apresentar:

- Considerar a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas;
- Prever os critérios e instrumentos para uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do Campo;
- Apresentar a organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade;
- Apresentar diagnóstico da demanda no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas comunidades a serem beneficiadas pelo projeto, bem como perfil e características sociais, culturais e econômicas de suas populações;
- Apresentar Currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, sendo que a recomendação e preferência era pelas habilitações em Ciências da Natureza para atendimento da demanda de professores nas escolas rurais;
- O coordenador deverá dispor de agenda para participar de reuniões técnicas (oficinas, seminários e outros eventos) convocados pela SECADI.

Além disso, no item 4.1.3 do edital, é especificado que

> Os Projetos Político-Pedagógicos deverão contemplar os seguintes itens: apresentação, justificativa, objetivos, perfil desejado do formando [perfil do egresso], papel dos docentes, estratégias pedagógicas, Currículo (objetivos do Currículo, estrutura ou matriz curricular, etapas – identificação das etapas, objetivos das etapas, conteúdo programático, divido em unidades e subunidades, bibliografia básica e complementar), avaliação e acompanhamento das etapas e cronograma de execução.

Desses critérios, observamos que os PPPs discutidos nesse estudo apresentam estrutura semelhante ao que é solicitado nesse edital, conforme podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2 – Estrutura dos PPPs das Licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza das cinco Universidades selecionadas.

PPP (ano)	Estrutura
P-1 (2014)	Apresentação; 1. Contextualização; 2. Organização didático-pedagógica; 3. Estrutura administrativa e acadêmica do curso; 4. Infraestrutura; 5. Bibliografia; Anexos
P-2 (2013)	1. Dados cadastrais do proponente; 2. Elaboração do projeto pedagógico (projeto do curso); 3. Políticas de acesso; 4. Plano geral de implementação do curso; 5. Referências.
P-3 (2017)	1. Introdução; 2. Identificação do curso; 3. Organização didático-pedagógica; 4. Corpo docente e tutorial; 5. Infraestrutura; 6. Referências
P-4 (2014)	Identificação do curso; Preâmbulo; Fundamentação legal; 1. Apresentação do projeto pedagógico; 2. Histórico da UFTM e a identidade institucional; 3. Histórico do curso e justificativa da necessidade social e econômica; 4. Abrangência do curso no ensino, na pesquisa e na extensão; 5. Administração acadêmica do curso; 6. Concepção do curso; 7. Organização curricular; 8. Metodologia de ensino e aprendizagem; 9. Sistema de avaliação; 10. Incorporação das novas tecnologias educacionais ao ensino de graduação; 11. Medidas de consolidação do curso; 12. Políticas de acompanhamento aos alunos egressos; 13. Ementas, conteúdos programáticos e bibliografias dos componentes curriculares; Anexos

PPP (ano)	Estrutura
P-5 (2013)	1. Dados gerais do curso; 2. Histórico institucional; 3. Equipe de elaboração e acompanhamento do PPC; 4. Justificativa da criação do curso; 5. Referenciais orientadores; 6. Objetivos do curso; 7. Perfil do egresso; 8. Organização curricular; 9. Processo pedagógico e de gestão do curso e processo de avaliação do ensino e aprendizagem; 10. Autoavaliação do curso; 11. Articulação entre ensino, pesquisa e extensão; 12. Perfil docente (competências, habilidades, comprometimento, entre outros) e processo de qualificação; 13. Quadro de pessoal docente; 14. Infraestrutura necessária ao curso; 15. Anexos; Referências.

Fonte: Elaborado para o presente estudo (2020).

É importante evidenciarmos que os PPPs analisados são os que estavam disponibilizados nos sites institucionais de cada Universidade e, como podemos constatar, não estavam atualizados no momento da consulta, com exceção de P-4, que levando em consideração a data da busca (primeiro semestre de 2018), foi o mais atual. Aliás, dois PPPs, P-1 e P-2, apresentam termos que direcionam para supormos que a eventualidade de ser o documento encaminhado ao Ministério da Educação em atendimento ao Edital de seleção n. 02/2012 da SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012. A seguir expomos alguns desses trechos:

> Neste espaço estão implantados os laboratórios de solos, informática, biologia geral, genética, cinco salas de aula, laboratório de parasitologia, e tanques de piscicultura, sendo que essa infraestrutura poderá ser colocada à disposição do curso de Licenciatura em Educação do Campo ao ser implantado (P-1, 2014, p. 9, grifos nossos).

> Pode-se considerar que o processo de implementação do Curso tem o seu início com a publicação desta chamada quando, desde então, um grupo de docentes da UFERSA passou a se reunir para se articular no sentido da ***c***onstrução desta proposta de Projeto Político Pedagógico. Dentro dos limites e dificuldades impostos por nossas atividades cotidianas na Universidade, a proposta foi construída e será encaminhada à SECADI/MEC (P-2, 2013, p. 76, grifos nossos).

A constatação de que os projetos não foram atualizados e ainda trazem traços da proposta padrão que concorreu ao edital de seleção, mostram o quanto é preciso assumir como desafio o construir estruturas de trabalho mais coerentes, responsáveis e transformadoras. Uma observação interessante é que P-2 contém até o cronograma de execução, que especifica

ações para implantação do curso de LEdoC, prevendo que em 2016 já seria o ingresso da sexta turma, sendo as defesas de TCC da primeira turma esperada para 2017/1, mesmo assim, esse era o documento disponibilizado no site da instituição.

Acrescentamos que apenas um desses PPPs assumem a orientação teórica e política do materialismo histórico-dialético para o trabalho pedagógico escolar: P-1, como podemos observas nas citações abaixo:

> A fundamentação filosófica do curso de Licenciatura em Educação do Campo tem por base a concepção do materialismo histórico e dialético em que prima por compreender o contexto da realidade vivencial dos discentes, a totalidade dos fatos e fenômenos sociais, dentre outros aspectos relevantes que são considerados nesta perspectiva (P-1, 2014, p. 14, grifo nosso).

> Compreende-se que a concepção do Materialismo Histórico e Dialético sustenta a orientação filosófica deste curso, por se tratar de abordagem que se preocupa com as interconexões dos saberes nas diversas áreas do conhecimento e disciplinas do Currículo de ensino, buscando compreender e explicar a objetividade da natureza e da história e reciprocidade de influências entre a história da sociedade e a história da natureza (P-1, 2014, p. 15).

> Assim, o Materialismo Histórico e Dialético é a teoria por excelência de base epistemológica para a orientação da Alternância Pedagógica na Licenciatura da Educação do Campo (P-1, 2014, p. 16).

Em P-1, sua abordagem é fundamentada pelo diálogo com autores e obras importantes do materialismo histórico-dialético, como "A dialética da natureza", de Engels, "A ideologia alemã", de Marx e Engels, e outras obras de Marx. Bezerra Neto e Bezerra (2010, p. 253) defendem que "através deste método de análise devemos partir sempre do particular para o geral, partindo de um dado empírico, concreto, factual, daí sua importância para compreender os movimentos de luta pela terra e o processo educacional por estes desenvolvidos".

Apesar de não se posicionarem sobre o aspecto filosófico adotado, P-4 e P-5 deixam subentendidos que também adotam o materialismo histórico-dialético. P-4 afirma uma abordagem dialética: "Ao se considerar a realidade humana e social atual, caracterizada pelo avanço tecnológico e a informação instantânea, pela globalização e pela abordagem dialética de educação, será levada em conta, na metodologia do curso, a relação dialética entre teoria/prática/teoria" (P-4, 2014, p. 118-119, grifos nossos). Enquanto P-5 menciona um princípio marxista que nos direciona ao materialismo:

> Como estratégia para que este processo se consolide de forma cumulativa, os Seminários Integradores serão propostos para que avancem no sentido de envolver situações cada vez mais complexas e abrangentes, partindo de uma compreensão inicial do próprio sujeito para a compreensão cada vez mais ampliada de mundo (P-5, 2013, p. 42, grifo nosso).

Posteriormente no documento, cita um dos teóricos principais do materialismo, Marx:

> Para romper com a lógica que tem por base a subserviência ao capital, é preciso instaurar um projeto de formação-educação que facilite aos sujeitos colocarem-se em movimento, sendo capazes de pensar alternativas que criem novas relações a partir das condições existentes na sociedade (MARX), assumindo princípios omnilaterais, totalizadores (P-5, 2013, p. 124).

Assim, podemos sinalizar que para essa corrente filosófica é interessante relacioná-la à perspectiva freireana, uma vez que, segundo Bezerra Neto e Bezerra (2010, p. 264),

> Toda a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem por base a Pedagogia de Paulo Freire, neste sentido, é Roseli Caldart, quem afirma que existe uma relação entre a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia do Oprimido (teorizada por Paulo Freire), dado que segundo ela, ambas são materializações históricas da Pedagogia da Práxis e por isso, a Pedagogia do Movimento também é herdeira da Pedagogia do Oprimido.

A Pedagogia de Paulo Freire tem por base o existencialismo cristão, o qual acredita que "o homem se faz no mundo, ao longo de sua vida, através de suas experiências, seus conflitos suas conquistas e derrotas, não existindo uma essência do que seja o ser humano. Assim cada indivíduo é um ser particular, que constrói sua própria essência" (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2010, p. 265). Porém, há uma contradição nessas teorias, dizemos em relação ao marxismo e ao existencialismo, conforme discutido pelos autores supracitados:

> O marxismo se diferencia do existencialismo, por entender que a realidade existe independentemente da consciência sobre ela, dado que o homem tem uma essência, que é sua capacidade de transformar o mundo e criar, em última instância, seu próprio mundo. Já para o existencialista a realidade deriva da consciência sobre o mundo, a ponto de os filósofos existencialistas afirmarem que a "existência precede a essência" (p. 266).

Os autores (p. 265-266) ainda afirmam que é justamente essa relação contraditória que justifica o método do materialismo histórico-dialético para a Educação do Campo, considerando que

> Como a realidade é contraditória, histórica e dialética e não apenas uma questão de escolhas de um cientista e/ou de um filósofo, necessitamos de um método para entendê-la. Como a realidade é material, entendemos que o melhor método para o seu entendimento é o materialismo histórico e dialético, que vê a realidade como materialista histórica e dialética, buscando entendê-la em toda sua totalidade e complexidade.

Tendo isso em consideração, também observamos nos PPPs que todos adotam perspectivas humanistas de educação, principalmente a pedagogia de Paulo Freire. P-1 (2014, p. 19) declara:

> A orientação epistemológica que direciona o curso de Licenciatura em Educação do Campo inspira uma cumplicidade entre educandos e educadores no ato de ensinar e aprender. Tal afinidade rompe com a concepção tradicional, vista por Freire como concepção bancária da educação, em que a relação vertical que se estabelece entre ambos, nega a essência da existência do homem, em que a aprendizagem acontece em diferentes espaços da existência em que o processo produtivo tem lugar privilegiado.

P-2 (2013, p. 27) não apresenta um argumento explícito sobre esse aspecto pedagógico, mas direciona para tal ao afirmar que "as estratégias pedagógicas deverão pautar-se na ideia de que o foco da educação é o/a educando/a, como sujeito histórico, de forma contextualizada". Já P-3 (2017, p. 14-15) posiciona que

> [...] o PPP toma como princípios a dinâmica da Alternância, a relação da organicidade com os Movimentos Sociais e o contexto local, considerando como marco teórico/metodológico, entre outas, as perspectivas humanistas de educação (em especial Vigotski, Gramsci e Freire). A partir destas referencias concebe-se uma relação pedagógica onde os educandos não são pessoas genéricas, mas vinculadas às comunidades camponesas, inseridas nas práticas pedagógicas locais – prática que será o ponto de partida do processo formativo.

P-3 (2017, p. 83-84) reitera que "as atividades deverão respeitar os princípios da educação libertadora por meio de uma vivência coletiva, pautada no diálogo na troca de experiência e de saberes, no respeito mútuo, na discussão das dificuldades, nos estudos em grupo para a realização das atividades previstas". P-4 (2014, p. 41), da mesma forma defende as ideias de Freire,

> A formação do educador do Campo deve ser feita na perspectiva da educação libertadora, amparada nos princípios defendidos por Freire, que entende ser papel do educador contribuir para a inserção dos sujeitos oprimidos num contexto em que estes se coloquem no mundo de maneira ativa, consciente e questionadora. Por isso, esta proposta encontra respaldo em Freire (1977, 1979), pela necessidade de se estabelecer um diálogo com os sujeitos acerca da educação na perspectiva da práxis libertadora e dialógica.

Outro ponto relevante citado por P-4 (2014, p. 42) é uso da práxis educativa como meio para a consciência de classe:

> A práxis educativa (FREIRE, 1979), união 'teoria-prática', será estimulada através da reflexão da prática por meio da teoria, visando criar condições para que os sujeitos alcancem um nível de amadurecimento e de consciência de sua condição, das lutas de classe e que percebam que a conquista da terra não basta, que é necessário, portanto, desencadear outras lutas para que tenham condições de vida reais e dignas (GONZAGA, 2009).

Por fim, P-5 (2013, p. 31) defende que, na perspectiva freireana, "o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, requerendo a ação transformadora sobre a realidade, demandando a busca constante e reclamando a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer".

Como foram analisados PPPs das LEdoCs com habilitação em Ciências da Natureza (CN), para uma melhor compreensão dessa organização curricular, faz-se necessário analisar a carga horária (CH) das disciplinas relacionadas à área, assim no Quadro 3 apresentamos a organização curricular desses documentos, definindo o que cada PPP traz sobre o núcleo/domínio e a carga horária (CH) correspondente. Vale ressaltar que os componentes curriculares em P-1, P-2, P-3 e P-4 estão organizados em núcleos. P-5 organiza por domínios.

Quadro 3 – Organização e definição dos componentes curriculares apresentada nos PPPs das cinco LEdoCs brasileiras selecionadas.

	Organização curricular	**Definição**	**CH (%)**
P-1	Núcleo comum obrigatório	"estão as disciplinas que permitem embasamento teórico prático" (p. 42)	800 h (± 24%)
	Núcleo de estudos pedagógicos específicos	Estão as disciplinas específicas da área de habilitação e correspondem aos conhecimentos de Biologia, Química e Física	1760 h (± 52%)
	Núcleo de formação integrador	"estão as disciplinas destinadas à formação pedagógica para o exercício da profissão docente" (p. 42)	800 h (± 24%)
P-2	Núcleo de estudos comuns	"estão inseridas disciplinas nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Agrárias, Matemática, Ciências Humanas e Sociais (p. 29)	1605 h (50%)
	Núcleo de atividades integradoras	"estão inseridas as componentes de pesquisa, práticas pedagógicas, métodos de organização e educação comunitária, seminários integradores, estágios curriculares supervisionados e trabalho de conclusão de curso" (p. 29)	975 h (± 30%)
	Núcleo de estudos específicos	Estão as componentes que correspondem à habilitação Ciências da Natureza	630 h (± 20%)
P-3	Núcleo de estudos de formação geral, áreas específicas e interdisciplinaridade	"campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais" (p. 17)	1680 h (± 49%)
	Núcleo de aprofundamento e diversificação das áreas de atuação profissional	"conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino" (p. 18)	1060 h (± 31%)
	Núcleo de estudos integradores	"para enriquecimento curricular" (p. 19), compreende os seminários e estudos curriculares, atividades práticas e atividades de comunicação e expressão	680 h (± 20%)

P-4	Núcleo de estudos formador	"subsídios para a construção da formação intelectual, visando a reafirmação da identidade cultural da comunidade do Campo, articulando aspectos de docência, memória e práticas educativas na Educação do Campo como principais elementos da formação educador/licenciado" (p. 104)	1020 h (± 30%)
	Núcleo de estudos específicos	"Tem como objetivo possibilitar uma sólida formação teórico-prática do licenciando, por meio da oferta de componentes curriculares que objetivam o desenvolvimento de competências e habilidades para a sua atuação como professor, conforme a habilitação escolhida" (p. 104). São apresentadas as disciplinas da habilitação em Ciências da Natureza	1080 h (± 32%)
	Núcleo de estudos integrador	Composto por Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); atividades práticas curriculares; estágio curricular supervisionado; atividades acadêmico-científico-culturais	1260 h (± 38%)
P-5	Domínio comum	"Os componentes curriculares do domínio comum buscam assegurar que todos os estudantes da UFFS recebam uma formação ao mesmo tempo cidadã, interdisciplinar e profissional, possibilitando otimizar a gestão da oferta de disciplinas pelo corpo docente e, como consequência, ampliar as oportunidades de acesso à comunidade, com ênfase em fundamentos ontológicos, histórico-sociais e ético-epistemológicos" (p. 49)	540 h (16%)
	Domínio conexo	"compõe-se de um conjunto de disciplinas da área pedagógica, as quais têm por finalidades situar e habilitar o acadêmico do curso para a prática docente na área de formação prevista (Ciências da Natureza)" (p. 50)	300 h (9%)
	Domínio específico	"abordar as temáticas próprias do curso" (p. 51)	360 h (10,5%)
	Área de formação	"têm como objetivo o tratamento dos conhecimentos necessários para a formação do professor para atuar no Ensino Fundamental e Médio, que tem como foco a área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química)" (p. 52)	855 h (25,5 %)
	Trabalho de conclusão de curso		120 h (3,5%)
	Prática pedagógica como componente curricular	Seminários integradores	420 h (12,5%)
	Estágios		405 h (12%)
	Componentes curriculares optativos	Tópicos especiais	180 h (5%)
	Atividades curriculares complementares		210 h (6%)

Fonte: Elaborado para o presente estudo (2020).

Outra observação relevante é a carga horária total do curso, porque alguns deles integralizam-se com o cumprimento dos componentes curriculares dos núcleos, como é o caso de P-2, P-3 e P-4, que possuem 3.210 h, 3.420 h, 3.360 h, respectivamente. Já P-1 e P-5 se organizam diferentemente. P-1[7] é estruturado de maneira que os componentes curriculares (disciplinas) compõem os núcleos básicos, como descrito no Quadro 3. Mas para a integralização do curso é distribuída em: CH de disciplinas – 3.360 h; CH de estágio – 400 h; CH de atividades complementares – 200 h; seminários temáticos – 100 h, totalizando 4.060 h. E, P-5 dedica-se 3.390 h à integralização do curso, distribuídas conforme apresentado.

Ainda, afirmamos que a CH das disciplinas dedicadas às Ciências da Natureza para os PPPs analisados é distribuída de maneira distinta em cada documento: P-1 destina ± 52% da sua CH de disciplinas para os estudos nessa área de habilitação; P-2, ± 20% de sua CH total; P-3, ± 49% da CH total; P-4, ± 32% da CH total; P-5, 25,5% da CH total. Entretanto, isso não quer dizer que essa CH é disposta integralmente às disciplinas de Biologia, Física e Química, conforme podemos observar no Quadro 4, que especifica os núcleos/domínio específicos da habilitação em Ciências da Natureza.

Quadro 4 – Especificação dos núcleos/domínio que são ofertadas as disciplinas da habilitação em Ciências da Natureza das cinco LEdoCs brasileiras selecionadas.

	Núcleo/domínio	**Disciplina**
P-1	Núcleo de estudos pedagógicos específicos	Biologia geral
		Geopolítica das migrações (optativa)
		Química I, II
		Física I, II
		Matemática aplicada ao ensino de Ciências da Natureza
		Histologia e Citologia
		Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em Ciências da Natureza
		Agricultura camponesa e sustentabilidade
		Bioquímica
		Os agrotóxicos e o meio ambiente
		Genética animal
		Genética vegetal
		Reprodução e embriologia animal
		Biofísica
		Ecologia
		Reprodução e embriologia vegetal
		Agricultura alternativa
		Bioética
		Manejo e usos do solo
		Biotecnologia e as necessidades humanas

P-2	Núcleo de estudos específicos	Metodologia do Ensino das Ciências Naturais
		Fundamentos da matemática II
		Educação socioambiental
		Introdução ao estudo da química
		Instrumentação para o ensino de química
		Física na Educação Básica I, II
		Instrumentação para o ensino de física
		Biologia
		Olericultura e plantas medicinais
		Ambiente, tecnologia e sociedade
P-3	Núcleo de estudos de formação geral, áreas específicas e interdisciplinaridade	Biodiversidade e biomas brasileiros
		Biologia, biotecnologia e ensino de Ciências
		Desenvolvimento humano, meio ambiente e saúde
		Didática
		Diversidade morfofisiológica dos seres vivos I, II
		Educação socioambiental e sustentabilidade
		Energia e dinâmica nos ecossistemas
		Estatística aplicadas às questões do Campo
		Ferramentas matemáticas no ensino de Ciências
		Física aplicada à Educação do Campo
		Geociências
		História da África e afro-brasileira
		História indígena e educação étnico-racial
		Leitura e produção de textos
		LIBRAS
		Manejo ecológico dos sistemas de produção
		Meio ambiente e ecologia dos ecossistemas
		Meio ambiente e eletromagnetismo
		Métodos e técnicas de pesquisa em Educação do Campo
		Políticas públicas em Educação
		Políticas públicas, direitos humanos e cidadania
		Princípios básicos da Educação Especial
		Psicologia da Educação
		Química Ambiental I, II
		Química aplicada à Educação do Campo
		Sociologia da Educação

P-4	Núcleo de estudos específicos	Ecologia geral e estudo do meio
		Química e tecnologia do cotidiano
		Introdução à física
		Química do solo, da água e da atmosfera
		Zoologia de invertebrados no contexto do Campo
		Fundamentos de mecânica e artefatos tecnológicos do Campo
		Zoologia de vertebrados no contexto do Campo
		Fundamentos de termofísica e vida no Campo
		Química aplicada aos seres vivos
		Botânica geral
		Energia e temperatura na química
		Eletricidade e eletromagnetismo no contexto do Campo
		Genética e evolução
		Anatomia e fisiologia humana I, II
		Paleontologia
P-5	Área de formação	Fundamentos da matemática
		História e Filosofia das Ciências Naturais
		Biologia Geral
		Biologia na Educação Básica I, II, III, IV
		Física na Educação Básica I, II, III, IV
		Química na Educação Básica I, II, III, IV

Fonte: Elaborado para o presente estudo (2020). Legenda: Disciplinas da área CN (Biologia, Física e Química - em cor azul), disciplinas pedagógicas e/ou do campo educacional (em cor laranja); disciplinas relacionadas à realidade do Campo (em cor verde); às Ciências (em cor amarelo), de um modo geral; à Matemática (em cor vermelho).

Diante da breve análise, pois não era objetivo deste estudo analisar as ementas dos cursos, podemos supor que nesses núcleos/domínio são ofertadas, além das disciplinas relacionadas às CN, disciplinas pedagógicas e/ou do campo educacional; disciplinas relacionadas à realidade do Campo; às Ciências, de um modo geral; à Matemática. Logo, conseguimos dimensionar a quantidade de horas que são dedicadas às disciplinas da área de habilitação (aqui estamos falando apenas das disciplinas específicas da área Ciências da Natureza):

- Cada disciplina específica de P-1 tem CH igual a 80 h, assim são destinadas 1.200 h do curso às CN, sendo correspondente a 15 disciplinas;
- Cada disciplina específica de P-2 tem CH igual a 60 h, assim são destinadas 420 h do curso às CN, sendo correspondente a 7 disciplinas;
- Cada disciplina específica de P-3 tem CH igual a 72 h, assim são destinadas 936 h do curso às CN sendo correspondente a 13 disciplinas;
- Em P-4, 8 disciplinas específicas têm CH igual a 75 h, as outras 7, 60 h, assim são destinadas 1.020 h do curso às CN;

- Cada disciplina específica de P-5 tem CH igual a 60 h, com exceção das disciplinas Biologia na Educação Básica IV, Física na Educação Básica IV e Química na Educação Básica IV, que possuem CH de 45 h. Assim, são destinadas 735 h do curso às CN.

Dessa forma, temos valores reais da CH que é destinada à área de Ciências da Natureza: P-1 destina ± 29% da CH do curso às CN; P-2, ± 13%; P-3, ± 27%; P-4, ± 30%; P-5, ± 21%. Portanto, P-4, P-1 e P-3 são os cursos que distribuem uma maior CH para a área de habilitação em foco.

Para além dessa comparação, o Quadro 5 nos apresenta um enfoque nas disciplinas relacionadas às Ciências da Natureza classificadas em Biologia (em amarelo); Física (em vermelho); Química (em azul); Biologia e/ou Física (em laranja); Biologia e/ou Química (em verde); Física e/ou Química (em roxo). Nosso intuito foi identificar se os cursos analisados apresentam carga horária proporcional a cada disciplina dessa área de conhecimento ou se a formação é voltada especificadamente para alguma delas.

Quadro 5 – Classificação das disciplinas da área de CN em Biologia, Física e Química das cinco LEdoCs brasileiras selecionadas.

	Núcleo/domínio	**Disciplina**
P-1	Núcleo de estudos pedagógicos específicos	Biologia geral
		Química I, II
		Física I, II
		Histologia e Citologia
		Bioquímica
		Os agrotóxicos e o meio ambiente
		Genética animal
		Genética vegetal
		Reprodução e embriologia animal
		Biofísica
		Ecologia
		Reprodução e embriologia vegetal
		Bioética
P-2	Núcleo de estudos específicos	Introdução ao estudo da química
		Instrumentação para o ensino de química
		Física na Educação Básica I, II
		Instrumentação para o ensino de física
		Biologia
		Olericultura e plantas medicinais

P-3	Núcleo de estudos de formação geral, áreas específicas e interdisciplinaridade	Biodiversidade e biomas brasileiros
		Biologia, biotecnologia e ensino de Ciências
		Desenvolvimento humano, meio ambiente e saúde
		Diversidade morfofisiológica dos seres vivos I, II
		Energia e dinâmica nos ecossistemas
		Física aplicada à Educação do Campo
		Manejo ecológico dos sistemas de produção
		Meio ambiente e ecologia dos ecossistemas
		Meio ambiente e eletromagnetismo
		Química Ambiental I, II
		Química aplicada à Educação do Campo
P-4	Núcleo de estudos específicos	Ecologia geral e estudo do meio
		Química e tecnologia do cotidiano
		Introdução à física
		Química do solo, da água e da atmosfera
		Zoologia de invertebrados no contexto do Campo
		Fundamentos de mecânica e artefatos tecnológicos do Campo
		Zoologia de vertebrados no contexto do Campo
		Fundamentos de termofísica e vida no Campo
		Química aplicada aos seres vivos
		Botânica geral
		Energia e temperatura na química
		Eletricidade e eletromagnetismo no contexto do Campo
		Genética e evolução
		Anatomia e fisiologia humana I, II
P-5	Área de formação	Biologia Geral
		Biologia na Educação Básica I, II, III, IV
		Física na Educação Básica I, II, III, IV
		Química na Educação Básica I, II, III, IV

Fonte: Elaborado para o presente estudo (2020).

Legenda: Biologia (em amarelo); Física (em vermelho); Química (em azul); Biologia e/ou Física (em laranja); Biologia e/ou Química (em verde); Física e/ou Química (em roxo).

Como resultado, a maioria dos cursos discutidos nesse estudo dão maior ênfase ao estudo de conteúdos relacionados à Biologia (P-1, ± 53%; P-3, ± 54%; P-4, 50% e P-5, ± 39%), com exceção apenas de P-2, que enfoca mais para a Física (± 43%). Podemos inferir, sobre a maioria dos cursos terem maior CH para as disciplinas de Biologia, que seja por esta ser utilizada com mais frequência, principalmente na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental.

Para mais, em um estudo realizado por Almeida (2019), o autor faz um comparativo entre a CH das disciplinas de Química, Física e Biologia ministradas na LEdoC da UFGD e UFFS e a CH dos cursos de Licenciatura em Química, Física e Biologia oferecidos em ambas as IES, e conclui que a quantidade de horas trabalhadas na LEdoC é muito inferior ao que se é trabalhado na Licenciatura em Química, por exemplo, e argumenta:

> Tal situação por sua vez, permite ao egresso de um curso de Licenciatura em Química, melhor aprofundamento sobre os conteúdos a serem trabalhados no ensino de Química, pois sua formação inicial o prepara para compreensão de assuntos mais complexos relacionados a essa área do saber, e que de certo modo, são necessários para o desenvolvimento de alguns conteúdos a nível fundamental e médio (ALMEIDA, 2019, p. 46).

Porém, o autor ressalta que a intenção desse viés de argumentação não é inferiorizar as LEdoCs com habilitação em CN, "e sim considerar que um melhor aprofundamento dos conteúdos curriculares dessas áreas, por meio do aumento da carga horária, permitiria ao futuro egresso melhor compreensão de conceitos e suas aplicações durante a abordagem no Ensino Fundamental e Médio" (ALMEIDA, 2019, p. 46). Isso porque para ele é importante nos preocupar "com uma formação que permita ao sujeito do campo, ter direito a vir para o urbano sem perdas ou agravamento do processo de subalternização e demérito já dado a esse sujeito" (ALMEIDA, 2019, p. 46).

A intenção dessa discussão sobre as CH não é contradizer a formação por área, haja vista que as IES estão formando professores/as por área e não por disciplinas. Contudo, este tipo de formação é complexo, além de habilitar profissionais para trabalhar com os conteúdos da área, é preciso prepará-los pedagogicamente e para as especificidades da Educação do Campo, bem como da realidade camponesa da região.

Essa complexidade vai além disso, segundo Faleiro e Farias (2016, p. 93), existem grandes desafios para as LEdoCs e o ensino das Ciências da Natureza, como por exemplo:

> Há grande dificuldade em se ter professores formadores capacitados e familiarizados com ações específicas da Educação do Campo e com o trabalho interdisciplinar. Essa dificuldade é devida à própria estrutura e Currículos encontrados nos cursos de formação de professores, onde a padronização, disciplinarização, fragmentação e a homogeneização vigora na maioria das IES brasileiras. Outro desafio é articular interdisciplinarmente os conteúdos teóricos e as realidades sociais do Campo, que acontece pela falta de conhecimento e vivências sobre as especificidades do Campo.

Ademais, podemos acrescentar que a área em questão é considerada de difícil compreensão, a julgar por se tratar da junção de três disciplinas (supostamente difíceis), nas quais há grande déficit de formação e índice de evasão durante o Curso. Dessa forma, os Quadros 3 e 4 evidenciam como essas LEdoCs estão lidando com essas complexidades, ou seja, como elas estão organizando os componentes curriculares de modo a contemplar uma melhor formação docente.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção com essas análises não é propor uma maneira certa ou errada de se formar professores do Campo nem tecer comparações entre os PPPs dos cursos analisados, mas compreender como esses processos formativos, mesmo que parcialmente, contribuem para o fortalecimento da Educação do Campo. Realidade parcial, porque evidenciamos que, mesmo considerando a análise dos PPPs desses cursos, indispensáveis para compreensão do processo de construção, desenvolvimento e mudanças da LEdoC, nosso objeto de análise é limitado, não sendo possível inferirmos se as complexidades discutidas neste trabalho são observadas na prática ou se os princípios ausentes nos PPPs estão sendo praticados. Outra limitação do nosso estudo foi encontrar, nos sites institucionais, PPPs desatualizados, com exceção de P-4 (2017), o que nos leva inferir que pode acontecer de algum dado não corresponder à realidade do Curso.

Outro aspecto a considerar é como a LEdoC propõe a superação das tendências dominantes nas políticas de educação do meio rural para o desenvolvimento emancipatório no Brasil, é importante ter cautela com as aproximações dos princípios da Educação do Campo aos princípios escolanovistas e relativistas presentes em pedagogias não-críticas. Isso porque este tipo de proximidade pode implicar profundamente no desenvolvimento e organização individual e coletivo das lutas sociais. Além disso, é preciso compreendermos em que bases ideológicas pertencem esses princípios pedagógicos, porque, mesmo que colocadas como neutras, não existe neutralidade em práticas educativas e escolares, sempre há uma ideologia imersa. Nesse caso, o resultado pode ser interpretações e assimilações que comprometem os princípios da Educação do Campo, assemelhando-se mais ao discurso hegemônico.

Sobre isso, apenas P-1 assume o materialismo histórico-dialético como abordagem filosófica para o trabalho pedagógico escolar, sendo que P-4 e P-5 deixa isso subentendido. P-2 e P-3 não se posicionam quanto a esse aspecto. Vale destacar que os cincos documentos defendem uma perspectiva freireana da Educação, pautada em uma práxis libertadora e dialógica, na qual se reconhece que toda prática pedagógica é também política.

Com relação à questão curricular enfatizada nesse estudo, os cinco documentos analisados distribuem as disciplinas das Ciências da Natureza distintamente, sendo que a carga horária disposta entre as disciplinas de Biologia, Física e Química não é igual. A maioria dos cursos dão maior ênfase ao estudo de conteúdos relacionados à Biologia. Isso pode prejudicar a formação desse (a) futuro (a) docente, no sentido de que ele (ela) não tenha domínio científico de todas as disciplinas que correspondem sua área de habilitação. A apropriação do conhecimento científico é fundamental para a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade e de assuntos relacionadas a essa área.

Nossa intenção não é inferiorizar as LEdoCs com habilitação em CN, mas expor que um melhor aprofundamento do conhecimento historicamente já conquistado pode garantir que esse (a) uma compreensão mais ampla de conceitos e suas aplicações durante a abordagem no Ensino Fundamental e Médio. Ressaltamos ainda que essa discussão sobre as CH não

é para contradizer a formação por área, haja vista que as IES estão formando professores/as por área e não por disciplinas. Contudo, este tipo de formação é complexo, além de habilitar profissionais para trabalhar interdisciplinarmente com os conteúdos da área, é preciso prepará-los pedagogicamente e para as especificidades da Educação do Campo, bem como da realidade camponesa da região.

5 - REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juliano da Silva Martins de. **Egressos em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza**: enfrentamentos e diretrizes. 2019. 93 f. Relatório Preliminar de Pós-Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, 2019.

BEZERRA NETO, Luiz. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A importância do materialismo histórico na formação do educador do Campo. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, ago. 2010, p. 251-272. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639762/15002, acesso em 09/01/2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. [Edital n. 02/2012]. Edital n. 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012 (Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192, acesso em 25/03/2019.

BRASIL. Programa Nacional de Educação de Educação do Campo – Pronacampo – Documento orientador, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192, acesso em 07/01/2020.

FALEIRO, Wender. FARIAS, Magno Nunes. Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás. In: **Revista Brasileira em Educação do Campo**, v. 1, n. 1, p. 88-106, jan. / jun. 2016.

FARIAS, Magno Nunes. FALEIRO, Wender. **Princípios do movimento de Educação do Campo: análise dos Projetos Político-Pedagógicos das LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**, 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**, 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 468-474.

RIBEIRO, Geize Kelle Nunes. FALEIRO, Wender. ALMEIDA, Juliano da Silva Martins de. **Organização político-pedagógico na formação de professores do Campo em Ciências da Natureza no Brasil**. Goiânia, GO: Editora Kelps, 2020. Disponível em: https://www.kelps.com.br/wp-content/uploads/2020/10/A-organizacao-politico-pedagogica_ebook.pdf, acesso em 23/11/2020.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

O CUIDADOR DA PESSOA IDOSA: PROCESSO EDUCATIVO OU FORMAÇÃO PARA O MERCADO?

THE CARE OF ELDERLY PEOPLE: EDUCATIONAL PROCESS OR TRAINING FOR THE MARKET?

EL CUIDADOR DE PERSONAS MAYORES: ¿PROCESO EDUCATIVO O FORMACIÓN PARA EL MERCADO?

Alcione Assunção Correia Lima[1]
Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação- GESTEC- Universidade do Estado da Bahia-UNEB-BA-Brasil. E-mail: alcioneassuncaolima@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3815-3083

Fernando Luís de Queiroz Carvalho[2]
Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação- GESTEC- Universidade do Estado da Bahia-UNEB-BA-Brasil.
E-mail: fcarvalho@uneb.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1997-2881

José Raimundo Oliveira Lima[3]
Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial – PLANTER-Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)-Feira de Santana-BA-Brasil.
E-mail: zeraimundo@uefs.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3646-307x

Resumo: As estratégias de educação em saúde têm sido mecanismos bastante efetivos e promissores no cuidado com a pessoa idosa, cuja base é a articulação de um trabalho educativo entre cuidador, paciente e família. Este estudo objetiva discutir o ofício de cuidador da pessoa idosa no desenvolvimento de suas habilidades frente às novas relações de trabalho, bem como as configurações mercadológicas em que o cuidado com o outro passa assumir um "valor de troca" ou define-se num trabalho como outro qualquer oferecido no mercado. Trata-se de um estudo de campo, exploratório, de caráter qualitativo, realizado no município de Feira de Santana-BA, cuja população estima-se em 591.707 habitantes e a população idosa corresponde a 8,7%, conforme censo do IBGE (2010). Espera-se contribuir para a reflexão sobre as práticas do profissional "cuidador de pessoas idosas", cuja função tem se aproximado

1 Mestranda em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação pela Universidade do Estado da Bahia.

2 Prof. Dr. Titular da Universidade do Estado da Bahia.

3 Prof. Dr. Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana.

de uma tendência mercadológica, caracterizando-se como um serviço, uma mercadoria como outra qualquer, um valor de troca.

Palavras-chave: Pessoa idosa. Saúde e educação. Mercado de trabalho.

Abstract: Health education strategies have been very effective and promising mechanisms in caring for the elderly, whose basis is the articulation of an educational work between caregiver, patient and family. This study aims to discuss the profession of caregiver of the elderly in the development of their skills in the face of new work relationships, as well as the market configurations in which the care for others starts to assume an "exchange value" or is defined in a job any other offered on the market. This is a qualitative, exploratory field study carried out in the municipality of Feira de Santana-BA, whose population is estimated at 591.707 inhabitants and the elderly population corresponds to 8.7%, according to the IBGE census (2010). It is expected to contribute to the reflection on the practices of the professional "caregiver of elderly people", whose function has been approaching a market trend, characterized as a service, a commodity like any other, an exchange value.

Keywords: Caregiver of the elderly. Health education. Work process.

Resumen: Las estrategias de educación en salud han sido mecanismos muy efectivos y prometedores en el cuidado del anciano, cuya base es la articulación de una labor educativa entre cuidador, paciente y familia. Este estudio tiene como objetivo discutir la profesión de cuidador de personas mayores en el desarrollo de sus habilidades ante las nuevas relaciones laborales, así como las configuraciones de mercado en las que el cuidado de los demás comienza a asumir un "valor de cambio" o se define en un puesto de trabajo como cualquier otro ofrecido en el mercado. Se trata de un estudio cualitativo, exploratorio de campo realizado en el municipio de Feira de Santana-BA, cuya población se estima en 591.707 habitantes y la población anciana corresponde al 8,7%, según el censo del IBGE (2010). Se espera contribuir a la reflexión sobre las prácticas del profesional "cuidador de personas mayores", cuya función ha ido acercándose a una tendencia de mercado, caracterizada como un servicio, una mercancía como cualquier otra, un valor de cambio.

Palabras Clave: Mayor. Salud y educación. Mercado de trabajo.

Data de recebimento: 27/08/2020
Data de aprovação: 20/12/2020

1 - INTRODUÇÃO

Ontologicamente, o homem sempre foi responsável pela produção da sua existência material ou pela reprodução da vida. Neste particular, seu dispêndio de energia física ou intelectual configura-se como trabalho que tem assumido, ao longo dessa história, formatos diversos. Entretanto, esses formatos têm se consubstanciado em duas posições fundamentais: uma, enquanto se compreende o trabalho como um processo educativo e político, em que suas reflexões e orientações determinam uma dimensão em sua vida; outra, quando somos formados por outros, para compor um mercado de trabalho, que passa a ser avaliado a partir das dimensões de vida social livre, atendendo às determinações de mercado, enquanto ente subjetivo, em que tanto os ofertantes quanto os demandantes do trabalho o compreendem como uma mercadoria qualquer.

Nesse contexto, na concepção de Marx (1994), no processo de trabalho, a ação do homem diante da natureza opera uma transformação no objeto sobre o qual atua por meio de instrumentos de trabalho para a produção de mercadorias, e essa transformação está subordinada a um determinado fim. Assim, consideram-se três elementos componentes do processo de trabalho: a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho, em geral assumindo um formato de mercadoria; o objeto de trabalho, ou seja, a matéria a que a ele se aplica, e os instrumentos ou meios do trabalho, os recursos sobre os quais se adquire o direito de dominar e até mercantilizar o trabalho do outro.

Com efeito, é relevante ressaltar que o processo de trabalho e seus componentes constituem categorias de análise, portanto abstrações teóricas por meio das quais é possível abordar e compreender certos aspectos da realidade objetiva, do mundo material. No caso desta pesquisa, os processos educativos de trabalho que formam, naturalmente, o cuidador de idoso numa perspectiva de educação em saúde ou das práticas das escolas. Essas instituições conseguem formar trabalhadores que fazem do cuidado, habilidade inerente e solidária em respeito ao outro, um serviço administrado e/ou vendido no mercado por entidades ou empresas que se tornam, ao longo do processo histórico, instrumento de modificação e posse sobre o trabalho, como um produto qualquer que se leva ao mercado.

Assim, diante do exposto, faz-se a seguinte indagação: o cuidador da pessoa idosa nasce partir de um processo educativo solidário com "valor de uso" ou de uma formação específica para o mercado? Responder a essa indagação não é tarefa fácil, entretanto, pretende-se discorrer nesta pesquisa como tem se desenvolvido o trabalho do cuidador de idosos e, a partir de então, fazer reflexões e/ou inferências. Tem-se, dessa forma, como propósito nesta pesquisa discutir o ofício de cuidador da pessoa idosa no desenvolvimento de suas habilidades frente às novas relações de trabalho, bem como as configurações mercadológicas em que o cuidado com o outro passa assumir um "valor de troca" ou define-se num trabalho qualquer oferecido no mercado.

Metodologicamente, trata-se de um estudo teórico com sustentação em referências das áreas, com articulações interdisciplinares a partir das temáticas envolvidas em que o próprio trabalho assume a centralidade das discussões. Espera-se, ao final, inferir uma compreensão com base nas reflexões e práticas dos profissionais de saúde que acompanham o

cuidado em relação à pessoa idosa, sobre qual configuração o cuidado com o (a) idoso (a) tem mais se aproximado, se de um processo educativo e solidário de trabalho que apenas produz "valor de uso" ou de uma tendência mercadológica em que o cuidado como a pessoa idosa posta-se como um serviço, guardadas as suas devidas atenções.

2 - O CUIDADO COM A PESSOA IDOSA COMO UM ELEMENTO FORMATIVO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE

As estratégias de educação em saúde têm sido mecanismos bastante efetivos e promissores no cuidado com a pessoa idosa, seja pelo baixo custo agregado dos serviços, tendo em vista que se devem reunir responsáveis pelo cuidado, cuja base é a articulação de um trabalho educativo entre cuidador, paciente e família, seja pela atenção humanizada que se empreende às famílias e pacientes fragilizados com doenças de longa duração ou progressivas. Essas duas situações podem ser valoradas ou não, a depender de como se utilizam as habilidades em relação ao trabalho que se despende enquanto cuidador (BENJUMEA, 2004).

Nessa perspectiva, Freire (1987), afirma que a educação para a saúde é um processo que utiliza formas de aprendizagem que visam permitir aos indivíduos tomar decisões fundamentadas num processo ativo, crítico e transformador. Tem como intuito construir o saber de modo coletivo e não apenas transmitir informações, nem vislumbrar resultados onerosos para quem cuida. Visa também contribuir para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos e da comunidade na qual estão inseridos sem ter, necessariamente, interesses onerosos envolvidos.

Dessa forma, o processo de educação consiste também na perspectiva de mudanças do sujeito do processo, o cuidador, na busca de melhorias de um cuidado qualificado com a pessoa idosa dependente que vive em domicílio. Nessa esteira, já se vislumbra a possiblidade de um processo formativo de trabalho.

Assim, segundo o Estatuto do Idoso, artigo 1º, "Idoso é toda pessoa com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos". (BRASIL, 2003, p.7). A criação desse estatuto possibilitou a regulamentação dos direitos da pessoa idosa, algo que era e ainda é bastante desrespeitado. Compreendemos, entretanto, que não basta criar as Leis, pois sua relevância não garante aplicação. É preciso haver uma mobilidade social do seguimento diretamente interessado em torno da sua efetividade.

Durante o processo de envelhecimento, a pessoa idosa vivencia situações diversas de fragilidades específicas da faixa etária, marcado por várias modificações anatômicas, fisiológicas, psicológicas que devem ser compreendidas por pessoas que atuam diretamente no cuidar, ou seja, em geral, formadas para isso. Nesse contexto, o conjunto das alterações necessitam de cuidado humanizado, sistematizado e individualizado para cada pessoa idosa dependente de cuidador.

O presente estudo vislumbra dar continuidade e aprofundar conhecimentos adquiridos nas nossas experiências sobre a temática do cuidado da saúde da pessoa idosa, na perspectiva de conhecer os possíveis impactos sobre preservação da autonomia de pessoas idosas dependentes, a partir das estratégias educativas junto aos cuidadores, buscando contribuir

com a formação de pesquisadores e subsidiar ações e políticas de cuidado sistematizado e com atendimento qualificado a este grupo populacional (GOLDIN, 2002). Além disso, pretender-se discutir essa formação enquanto uma perspectiva de trabalho que ora se utiliza sem valor de uso, ora é levado ao mercado e produz valor de troca.

Entretanto, para além dessas discussões, destaca-se a sua relevância para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral, uma vez que permite verificar se os cuidadores de pessoas idosas dependentes desenvolvem os cuidados de maneira qualificada e se, conhecendo mais sobre seu envolvimento neste processo, bem como sobre as necessidades deste grupo, pode, a partir dos resultados, possibilitar mudanças necessárias, tais como uma formação mais profissional e socialmente valorizada.

Socialmente, é visível a necessidade de criação da rede de atenção para os cuidadores da pessoa idosa, uma vez que é fundamental assistir essa população que vem crescendo em seus diversos aspectos, durante a assistência domiciliar, a fim de proporcionar diretrizes para o cuidado necessário à pessoa idosa dependente de cuidados, enquanto um ambiente de conhecimentos e saberes articulados.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) a educação em saúde é entendida como sendo uma combinação de ações e experiências de aprendizado planejada com o intuito de habilitar as pessoas a obterem controle sobre fatores determinantes e comportamentos de saúde.

Nessa perspectiva, o Ministério da Saúde define educação em saúde como:

> Processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população [...]. Conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores, a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009. p. 22).

Reconhecendo que a educação é, antes de tudo, um processo de promoção humana, reafirmamos que é através das pessoas envolvidas no contexto educativo que se vislumbra mudança de hábitos e estilo de vida, a partir do aprendizado de práticas e orientações adequadas. De forma específica, nesse diálogo entre educação e saúde, está a relevância desta proposta no sentido de compreender que a educação em saúde, quando realizada permanentemente, se configura como mudança de hábitos e transformação no estilo de vida do indivíduo, de maneira que o mesmo passa a cuidar de si e, consequentemente, mudar o meio em que vive.

No entanto, para os limites da presente proposta, o processo de educação em saúde é de grande importância na prevenção de doenças e na melhoria da qualidade de vida das pessoas através das orientações necessárias capazes de influenciar mudanças de comportamentos, práticas e atitudes. No entendimento de Vasconcelos (2001), o termo educação em saúde vem sendo utilizado desde as primeiras décadas do século XX e, para sua melhor compreensão, um breve histórico sobre a saúde pública no Brasil contribui para esclarecer esse ponto.

Segundo Andrade (2001), a educação em saúde tradicional, inicialmente chamada de Educação Sanitária, surge no Brasil a partir da necessidade de o Estado brasileiro controlar as epidemias de doenças infectocontagiosas que ameaçavam a economia agroexportadora do país durante a República Velha (1891-1930). Nesse período, a população brasileira era acometida por doenças que estavam relacionadas às precárias condições sanitárias e socioeconômicas em que se vivia.

Nesse sentido, a educação em saúde como estratégia educativa tem como um dos pontos de partida a perspectiva que reconhece a micropolítica do trabalho em saúde. (MERHY, 2007). Para tal pesquisador, diversas tecnologias podem estar envolvidas no trabalho em saúde, como as leves, que se referem às tecnologias de relações do tipo produção de vínculo, autonomização, acolhimento, gestão como uma forma de governar processos de trabalho. Assim sendo, a proposta do uso de tecnologias em saúde representa uma estratégia fundamental de processo educativo para o cuidador realizador das demandas dos cuidados da pessoa idosa dependente.

Para Girondi (2011), a educação em saúde é entendida como prática para a transformação dos modos de vida dos indivíduos e da coletividade e, consequentemente, para promover qualidade de vida e saúde. Portanto, faz-se necessário conhecer as estratégias de educação em saúde que estão sendo utilizadas para melhorar a assistência às pessoas idosas dependentes, a fim de identificar determinadas lacunas acerca do envelhecimento, como a carência de estudos sobre as atividades realizadas nos serviços de saúde que respondam às necessidades dos idosos e visem à promoção da saúde.

O envelhecimento da população é apontado como um dos problemas cruciais do século XXI. (CABRAL et al., 2013). As alterações demográficas e o aumento da esperança média de vida da população impõem diversos desafios aos indivíduos e à sociedade, traduzindo-se, a nível individual, no aumento da longevidade, e a nível coletivo, nas mudanças e deficiências das relações sociais e familiares, bem como pelas implicações econômicas. (POCINHO, 2014).

O crescimento da população idosa é um fenômeno de abrangência mundial. Estudos demográficos sobre essa temática evidenciam um expressivo crescimento da população acima dos 60 anos, e as projeções para o ano de 2050 sugerem que haverá um total de, aproximadamente, dois bilhões de pessoas com 60 anos ou mais no mundo, sendo que 80% dessas pessoas se encontrarão nos países em desenvolvimento. (BRASIL, 2006).

Assim, a possibilidade da elevada prevalência de doenças crônico-degenerativas somada à decorrência de pluripatogenia (evidência de mais de uma doença concomitante) e à carência de respostas mais coerentes dos sistemas de saúde, uma vez que estes, de acordo com Mendes (2010), são as respostas sociais deliberadas às necessidades de saúde da população.

A Política Nacional de Saúde do Idoso (PNSI) – Portaria do Ministério da Saúde nº 1.395, de 1999, instrumento de que o setor saúde passa a dispor, tem como propósito basilar a promoção do envelhecimento saudável, a preservação e/ou a melhoria, ao máximo possível, da capacidade funcional dos idosos, a prevenção de doenças, a recuperação da saúde daqueles que adoecem e a reabilitação daqueles que venham a ter a sua capacidade funcional

restringida, de modo a garantir-lhes permanência no meio em que vivem, exercendo de forma independente suas funções na sociedade. (GORDILHO et al, 2000).

Segundo o Ministério da Saúde (2007), uma grande parcela de profissionais da área da saúde e cuidadores sem esclarecimentos enfrentam a dúvida do que fazer, bem como do tipo de apoio que necessitam para enfrentar as patologias decorrentes do processo de envelhecimento. Em se tratando de doença neurológica crônico-degenerativa, traz consigo dúvidas em relação ao manejo do doente, afetando aspectos de ordem pessoal, emocional, financeira e social do paciente e seus familiares.

O que se percebe é que as demandas dos cuidados da pessoa idosa são diversas, tendo em vista algumas particularidades desse público, esses cuidados incluem uma assistência qualificada por parte do cuidador que convive em seus lares e envolve até os familiares. Netto (1996) afirma que cuidar é o ato de assistir alguém ou prestar-lhe serviços quando necessita. É uma atividade complexa, com dimensões éticas, psicológicas, sociais e demográficas e que também tem seus aspectos clínicos, técnicos e comunitários.

Sabemos que existem Leis no Brasil que têm por finalidade proteger a pessoa idosa, bem como garantir sua participação na comunidade, além de defender sua dignidade, zelar pelo seu bem-estar e garantir o direito à vida. Entretanto, é percebido que o sistema terapêutico para essa população é deficitário, uma vez que a população citada depende em algum momento de cuidados de outras pessoas.

Nesse sentido, é necessário reunir ações de educação, promoção da saúde, prevenção de doenças evitáveis, cuidado precoce e reabilitação de agravos através de uma Rede de Cuidado, capacitação de pessoas que prestam cuidados à pessoa idosa com a finalidade de garantir qualidade na assistência, tendo em vista que se trata da articulação de cuidados que fazem parte de um processo em que o foco principal não é, necessariamente, a doença e sim a pessoa, através de proteção para melhoria do sofrimento vivido.

Sendo assim, justifica-se a necessidade de criação de Curso de Capacitação para os cuidadores da pessoa idosa dependente, uma vez que é fundamental assistir a essa população em seus diversos aspectos durante a assistência domiciliar, a fim de proporcionar diretrizes para o cuidado necessário à pessoa idosa dependente de cuidados, tendo em vista que sempre fazem parte da rotina do cuidador a assistência geral da saúde, o conforto, a higiene, a educação e a promoção da saúde.

Dessa forma, surge a necessidade de articular capacitações, orientações, oficinas para os cuidadores sobre a necessidade de cuidados direcionados à pessoa idosa dependente. Espera-se que essas ações possibilitem reflexão para melhoria dessa forma de cuidado, além de permitir conhecer os desafios enfrentados durante a realização do cuidado à pessoa idosa e elaborar um estudo junto ao processo de gestão do trabalho com o cuidador, visando o controle das ações de cuidado qualificado.

Assim, acreditamos que este estudo possa promover ou possibilitar mudanças positivas nas estratégias de saúde/educação para os cuidados com a pessoa idosa dependente por meio da transformação das práticas de cuidados relacionadas aos aspectos gerais da saúde, conforto, higiene, educação e promoção à saúde através do cuidado qualificado. Além disso,

torna-se necessário mobilizar a discussão em torno do contexto das classes hospitalares e domiciliares; promover a discussão da educação para a saúde em todas as áreas possíveis da sociedade, bem como sensibilizar as instituições públicas e privadas competentes e os meios de comunicação, sobre a necessidade de projetos que incentivem a educação para uma sociedade mais saudável.

Diante desse contexto, a assistência à pessoa idosa dependente deve ser vista para além da solidariedade das pessoas e das famílias, embora essas continuem sendo as bases necessárias da sensibilidade humana em relação ao outro, consubstanciando-se em uma relação de trabalho em que seja levada em conta a formação, as habilidades, os custos formativos, as diretrizes legais regulatórias e as políticas públicas. Além disso, é imprescindível a observância do Estado enquanto uma dimensão eivada de perspectiva para políticas públicas, em que pese o cuidado, enquanto serviço de saúde que possa ser executado, seja nos domicílios, seja nos empreendimentos de saúde públicos ou particulares a bem da população idosa.

3 - METODOLOGIA

A metodologia consiste no caminho que define uma lógica de raciocínio que possibilita compreender a forma científica a partir da qual a pesquisa é elaborada sob a égide de determinados critérios (GIL,1999). Ainda segundo o mesmo autor, os procedimentos metodológicos se valem de instrumentos diversos como levantamentos bibliográficos de referência da área para sustentação teórica da pesquisa, levantamento de dados e informações nos ambientes que arquivam e guardam prontuários dos procedimentos, bem como entrevistas semiestruturadas, além de outros procedimentos que se fizerem necessários no decorrer do processo de pesquisa. Assim, este trabalho consiste, em parte, das discussões que gerarem nossa proposta de pesquisa para o acesso ao Programa de Pós-Graduação GESTEC, embora esse tenha sido apenas um dos objetivos apontados na pesquisa inicial.

Trata-se, portanto, de um estudo de campo, exploratório, de caráter qualitativo. Nesse tipo de estudo, o pesquisador procura entender os fenômenos e compreender o significado das coisas segundo a perspectiva dos participantes e da situação estudada e, a partir daí, situa sua interpretação dos fenômenos estudados. (TURATO, 2005).

O campo do estudo define-se no município de Feira de Santana-BA, localizado a 110 km da capital Salvador. Considerada a segunda maior cidade do Estado da Bahia/Brasil com uma área territorial 1.363 km² e uma população estimada de 591.707 habitantes, sendo 8,7% a população de idosos, conforme censo IBGE (2011).

A Secretaria Municipal de Saúde, através da Atenção Básica, dispõe de 132 equipes atuando nas Unidades de Saúde da Família (USF). Esta pesquisa vem sendo desenvolvida no bairro Santo Antônio dos Prazeres no município de Feira de Santana, Bahia, onde constam duas equipes de Saúde da Família, que atuam desde 2003. As equipes têm 2.008 (dois mil e oito) famílias cadastradas, com uma média de 380 idosos (as) acompanhados (as) e, aproximadamente, 12 idosos (as) acamados (as) e domiciliados (as).

4 - ANÁLISES E RESULTADOS

A vida humana consubstancia-se em um processo contínuo em que as experiências vividas compõem a sua história e alimenta um processo existencial que possibilita facilitar a vivência das gerações que se sucedem. Dessa forma, o ser humano tal como os demais seres vivos tem um ciclo vital relevante na construção da memória social: nascem, crescem, desenvolvem-se, tornam-se adultos, envelhecem e morrem. O envelhecimento, especialmente, tem marcado relevantes desafios não somente para a memória social, mas, principalmente, para registros, estudos e pesquisas sobre a evolução e vida da pessoa idosa. O envelhecimento populacional é um fenômeno global.

Essa mudança demográfica é consequência do acentuado declínio na taxa de fertilidade e do aumento da expectativa de vida observados, principalmente, a partir de meados do século XX (LIMA, 2011), fato que vem se projetando a passos largos.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, Censo 2010), ao longo dos últimos 50 anos, a população brasileira quase triplicou: passou de 70 milhões, em 1960, para 190,7 milhões, em 2010. O crescimento do número de idosos, no entanto, foi ainda maior. Em 1960, 3,3 milhões de brasileiros tinham 60 anos ou mais e representavam 4,7% da população. Em 2000, 14,5 milhões, ou seja, 8,5% dos brasileiros estavam nessa faixa etária. Na última década, o salto foi grande, e em 2010, a representação passou para 10,8% da população (20,5 milhões).

Com a mudança no perfil demográfico da população, há um crescimento considerável na prevalência de doenças crônicas não transmissíveis (DNTs). O Ministério da Saúde afirma que as doenças crônicas tendem a se manifestar de forma mais expressiva nas pessoas idosas, podendo comprometer de forma significativa a qualidade de vida dessas, além de ser responsável pelas principais causas de morbimortalidade nessa população (BRASIL, 2006).

No processo do cuidar, identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações que demandam um reto agir (BOFF, 2000). Neste sentido, a ação de saúde focada na lógica da produção do cuidado traduz-se no processo baseado nos problemas, nas necessidades e na qualidade de vida dos usuários, pois além de produzir os procedimentos associados direcionam também a atenção nas relações humanas, na produção de vínculo, no acolhimento, e na cor-responsabilização do usuário no cuidado. (MATSUMOTO, 2012). Daí a necessidade da sistematização organizada do cuidado individualizado, em especial, na emergente assistência à pessoa idosa.

Compreendendo que os cuidados aos seres humanos são necessários, a fim de permitir a continuidade da vida das pessoas, dos grupos e das sociedades, pressupõe-se que sua origem esteja relacionada a qualquer pessoa que ajude outra a ter garantida a manutenção da sua vida e não a um ofício ou profissão (COLLIÈRE, 1999).

Essa pesquisa tem um relevo especial pelo crescimento da população acima dos 60 anos, sendo a faixa etária que mais cresce nas últimas décadas, e por saber que as demandas dos cuidados da pessoa idosa são diversas, tendo em vista algumas particularidades desse público. Esse processo de cuidar salta do acolhimento pessoal e familiar para uma

necessidade formativa como um processo de trabalho, cuja dinâmica e habilidades precisam ser desenvolvidas a partir de uma medida social necessária em trabalho despendido em favor do estado ou de outros usuários.

Nesse contexto, durante nossa experiência de três anos na referência do idoso, após registrar uma média de 30 visitas a pessoas idosas acamadas, pudemos observar que dentre todos os casos de visitas, apenas um se apresentava dentro do protocolo do cuidado, enquanto procedimento formativo de trabalho, seja para o cuidador seja para a pessoa idosa.

Com efeito, esse tema aponta para a necessidade de criação da rede de atenção para os cuidadores da pessoa idosa, uma vez que é fundamental assistir essa população em seus diversos aspectos durante a assistência domiciliar, em especial, aqueles de renda menor que se constituem na sua maioria, a fim de proporcionar diretrizes para o cuidado necessário à pessoa idosa dependente de cuidados, tendo em vista, que sempre fazem parte da rotina do cuidador os cuidados gerais da saúde, conforto, higiene, alimentação, educação e promoção da saúde.

A ocupação de cuidador de pessoas idosas e dependentes integra a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2017), um documento que retrata a realidade das profissões do mercado de trabalho brasileiro, como um profissional que "cuida a partir dos objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida". (CBO, 2017).

A profissão de Cuidador de Idosos, Crianças, Pessoa com Deficiência e Doenças Raras foi regulamentada e a proposta Projeto Lei da Câmara (PLC 11/2016) aprovada no dia 07 de fevereiro de 2018, pela Comissão de Assuntos Sociais (CAS), visando criar empregos e garantir os direitos trabalhistas da categoria. Essa regulamentação estabelece que a atividade deve ser exercida por pessoas com o ensino fundamental, com curso de qualificação na área, além de idade mínima de 18 anos, bons antecedentes criminais e atestados de aptidão física e mental. Entre as atribuições, o cuidador deve buscar a autonomia e a independência e zelar pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal e recreação da pessoa que acompanha e dá assistência.

De acordo com o Projeto de Lei do Senado (PLS) 284/11, cuidador de idoso é o profissional que, no âmbito domiciliar ou de instituição de longa permanência para idosos, desempenha funções de acompanhamento, como a prestação de apoio emocional e na convivência social do idoso; o auxílio e o acompanhamento na realização de rotinas de higiene pessoal e ambiental e de nutrição; os cuidados de saúde preventivos, a administração de medicamentos de rotina e outros procedimentos de saúde; e o auxílio e o acompanhamento no deslocamento do idoso.

Reconhecendo que o Parecer Técnico de nº 582, de 17 de julho de 2018, do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), normatiza a atuação do (a) enfermeiro (a) nos cursos de formação de Cuidadores de Idosos, esse parecer determina que cabe ao (a) enfermeiro (a) ministrar conteúdos relacionados a aspectos gerais da saúde, conforto, higiene, educação e promoção da saúde. A normativa proíbe que os (as) enfermeiros (as) ensinem práticas de

enfermagem que exijam a aplicação de conhecimentos técnicos-científicos, tanto em aulas teóricas como em atividade de estágios em cursos que visem a formação de cuidadores.

Percebe-se que a função do cuidador da pessoa idosa é de acompanhar e auxiliar a pessoa a se cuidar, por meio de orientações gerais da saúde, conforto, higiene, educação e promoção da saúde, fazendo pela pessoa somente as atividades que ela não consiga fazer sozinha, além de exercer seu trabalho com conhecimentos adequados e específicos na perspectiva de garantir cuidados especiais com segurança.

É preciso, sobretudo, entender que o trabalho realizado pelo cuidador é caracterizado como trabalho necessário para a sobrevivência desse indivíduo que carece de cuidados diários e para isso é importante ressaltar as demandas desses cuidadores que têm sua atividade como principal fonte de renda e/ou motivação financeira.

É fundamental compreender também que cuidar se trata de uma tarefa nobre, porém complexa, percebida em alguns momentos com déficit no conhecimento da terapêutica e manejo especializados.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões, reflexões e inferências proporcionadas por esta pesquisa, passamos a vislumbrar o cuidador da pessoa idosa não só como uma "pessoa" de compromisso individual ou coletivo resultante de um processo educativo solidário que traz em seu bojo não apenas "valor de uso" enquanto um trabalho ou ajuda desinteressada de remunerações ou promoções que não produz efeitos mercadológicos, porque as pessoas executam sem troca equivalente a um benefício qualquer.

Por outro lado, entretanto, observamos que a formação específica se torna cada vez mais necessária, o que acaba produzindo algo de valor mediado pela sociedade ou pelo mercado, com remunerações variadas designadas pelo nível de formação que se aloca em cada pessoa ou profissional cuidador.

A problematização sobre essa sensível profissão tão necessária não é uma questão das mais simples, entretanto, infere-se que o trabalho do cuidador de idosos ou o ofício de cuidador de idoso tem se desenvolvido com base nas habilidades de um contexto de amplas dimensões possibilitadas nas relações de trabalho, cuja dinâmica se observa nas configurações mercadológicas em que até mesmo a solidariedade das relações não consegue dar conta do cuidado com o outro. Paradoxalmente, o trabalho com o idoso formatado enquanto mercadoria, passa a assumir um valor de troca ou um trabalho como outro qualquer oferecido no mercado.

É mister que não se tem a pretensão de resolver discussões de tal relevância apenas com esta pesquisa, entretanto, espera-se contribuir para uma compreensão com base nas reflexões e práticas dos profissionais de saúde que acompanham o cuidado em relação ao idoso. Além de entender que o cuidado com a pessoa idosa tem cada vez mais se aproximado de uma tendência mercadológica que se configura como um serviço, guardadas as suas devidas atenções, uma mercadoria (serviço) como outra qualquer, um valor de troca.

6 - REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. M. de. **SUS passo a passo:** normas, gestão e financiamento. São Paulo -Sobral: Editora Hucitec: Edições Uva, 2001.

BOFF, L. **Saber Cuidar:** ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html.

BRASIL. Estatuto do Idoso. Lei nº 10.741, de 1 de Outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União. 3 Out 2003. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_idoso_3edicao.pdf.

BRASIL. **Política Nacional de Saúde do Idoso**. Portaria do Ministério da Saúde nº 1.395 de 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria-Executiva. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Glossário temático:** gestão do trabalho e da educação na saúde. Brasília: Editora do Ministério da Saúde; 2009. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

BRASIL. Ministério da Saúde (BR), Secretaria de Atenção a Saúde, Departamento de Atenção Básica. **Envelhecimento e saúde da pessoa idosa.** Brasília (DF); 2007. (Cadernos de Atenção Básica; 19). Disponível em: http://bvsms.saude. gov.br/bvs/publicacoes/abcad19.pdf.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Envelhecimento e saúde da pessoa idosa**. Brasília: MS; 2006.

BRASÍLIA. **Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal** – PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 284, DE 2011 - Dispõe sobre o exercício da profissão de cuidador de idoso. Brasília-DF OS: 12400/2011.

BENJUMEA C. C. Cuidado familiar en condiciones crónicas: una aproximación a la literatura. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, 2004 janeiro-março; 13(1): 137-46.

CABRAL. M. V. et al. **Processos de Envelhecimento em Portugal**: Uso do tempo, redes sociais e condições de vida. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES. **Ministério do Trabalho**, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Resolução Cofen** nº 582/2018. Veda a participação do Enfermeiro no ensino de práticas de Enfermagem que exija aplicação de conhecimentos técnico científicos em atividades de formação de Cuidador de Idosos. Disponível em: < http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-582-2018_64391.html>. Acesso em 28 jan. 2019.

COLLIÉRE MF. **Promover a vida**: da prática da mulher de virtude aos cuidados de enfermagem. 4a ed. Coimbra (Po): Ledil; 1999.

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

GIRONDI, J.B.R.; SANTOS, S.M.A. Deficiência física em idosos e acessibilidade na atenção básica em saúde: revisão integrativa da literatura. **Revista Gaúcha de Enfermagem,** 2011; 32(2):378-384.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDIN, JR. Bioética e envelhecimento. In: Freitas EV, Py L, Neri AL, Cançado FAX, Doll J, Gorzoni ML, organizadores. **Tratado de geriatria e gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2002.

GORDILHO A, et al. **Desafios a serem enfrentados no terceiro milênio pelo setor saúde na atenção integral ao idoso.** Rio de Janeiro (RJ): UnATI/UERJ; 2000.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010:** características da população e dos domicílios. Resultados do Universo. Rio de Janeiro, 2011.

LIMA. Costa, M.F. **Estudo de Coorte de Idosos de Bambuí (1997-2008).** Cad. Saúde Pública, 27(Sup 3): S324-S325. Rio de Janeiro (RJ), 2011.Recuperado em 20 junho, 2019, de: http://www.scielosp.org/pdf/csp/v27s3/pt_01.pdf.

MATSUMOTO, D. Y. Cuidados Paliativos: conceito, fundamentos e princípios. In: CARVALHO, R. T.; PARSONS, H. A. (Org.) **Manual de Cuidados Paliativos**. São Paulo: Academia Nacional de Cuidados Paliativos (ANCP), 2012. p.23-30.

MARX, K. **O Capital**. 14. Ed. São Paulo: Difel, 1994. V.1.

MENDES, E.V. As redes de atenção à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, 15, 2010. Recuperado em 20 junho, 2019.

MERHY, Emerson Elias. **Saúde:** a cartografia do trabalho vivo. São Paulo: Hucitec, 2007.

NETTO, M.P. **Gerontologia**. Editora Atheneu. São Paulo, 1996.

POCINHO, Ricardo, S. P. **Mayores en contextos de aprendizaje:** Caracterización y efectos psicológicos en los alumnos de las Universidades de Mayores en Portugal. Tese de doutoramento em Psicogerontologia. Universitat de València, 2014.

TURATO, E. R. **Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde:** definições, diferenças e seus objetos de estudo. Rev. Saúde Pública. V. 39, n3. 2005, p 507-514.

VASCONCELOS, E.M. **Educação popular nos serviços de saúde**. 3a Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2001.

PESQUISA DE CAMPO EM TERRITÓRIO TRADICIONAL NA FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI

FIELD RESEARCH IN TRADITIONAL TERRITORY ON THE BRAZIL/ PARAGUAY BORDER

INVESTIGACIÓN DE CAMPO EN TERRITORIO TRADICIONAL EN LA FRONTERA BRASIL/ PARAGUAY

Andréa L. Cavararo Rodrigues[1]
Ciências Sociais pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS.
E-mail: andreacavararo@hotmail.com

Antonio H. Aguilera Urquiza[2]
Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFMS e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UFMS) e Professor colaborador da Pós-Graduação em Educação (UCDB). Campo Grande, MS.
E-mail: hilarioaguilera@gmail.com

Resumo: Este texto traz um relato de experiência e reflexão acerca da importância do trabalho de campo na região fronteiriça envolvendo territórios tradicionais. O objetivo é descrever as vivências e experiências adquiridas no trabalho de campo no território tradicional kaiowá, na fronteira Brasil/Paraguai. Mesmo diante das dificuldades encontradas no Oguata, utilizando a terminologia guarani sobre o significado de caminhada, essa experiência foi muito rica, proporcionando momentos de reflexão, questionamentos e até mesmo indignação diante do panorama que se verifica a partir da convivência com a população Kaiowá - Paĩ Tavyterã, pois as dificuldades que já enfrentaram, e ainda enfrentam, para viver no território tradicional ainda persistem e estão longe de terminar. A base metodológica é própria dos estudos antropológicos, com interface no direito dos povos tradicionais e, além da pesquisa bibliográfica, manteve-se a preferência pelo trabalho de campo. O estudo permite concluir que o trabalho de campo e o envolvimento do pesquisador acadêmico com apoio do professor orientador favorecem a formação e consolidação do nível de excelência nos resultados alcançados.

Palavras-chave: Trabalho de campo, Povos tradicionais, Região fronteiriça.

1 Mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Especialista em Antropologia História dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: andreacavararo@hotmail.com

2 Professor Associado da UFMS, orientador da pesquisa. Pesquisador do CNPq. Bolsista Produtividade (PQ2). Possui Doutorado em Antropologia pela Universidade de Salamanca/Espanha; atualmente é docente do curso de Ciências Sociais.

ABSTRACT: This text brings a report experience and reflection on the importance of fieldwork in the border's zone of traditional territories. The objective is to describe the experiences acquired in the fieldwork in the traditional Kaiowá territory, on the Brazil / Paraguay border. Even with the difficulties found in Oguata, using the guarani terminology about the meaning of walking, this experience was extraordinarily rich, providing moments of reflection, questioning and even indignation at the panorama that can be seen from the coexistence with the Kaiowá – Paĩ Tavyterã population, because the difficulties they have already faced, and still face, to live in traditional territory persist and are far from over. The methodological basis is typical of anthropological studies, with an interface in the law of traditional peoples and, in addition to bibliographic research, the preference for fieldwork was maintained. The study allows us to conclude that the fieldwork and the involvement of the academic researcher with the support of the supervising professor favor the formation and consolidation of the level of excellence in the results achieved.

KEYWORDS: Fieldwork. Traditional peoples. Border's zone.

RESUMEN: Este texto trae un relato de experiencia y reflexión sobre la importancia del trabajo de campo en la región fronteriza involucrando territorios tradicionales. El objetivo es describir las experiencias adquiridas en el trabajo de campo en el territorio tradicional Kaiowá, en la frontera Brasil / Paraguay. Aún con las dificultades encontradas en Oguata, utilizando la terminología guaraní sobre el significado de caminar, esta experiencia fue muy rica, brindando momentos de reflexión, cuestionamiento e incluso indignación ante el panorama que se verifica desde la convivencia con la población Kaiowá - Paĩ. Tavyterã, porque las dificultades que ya enfrentaron, y aún enfrentan, para vivir en territorio tradicional aún persisten y están lejos de terminar. La base metodológica es propia de los estudios antropológicos, con interfaz en el derecho de los pueblos tradicionales y, además de la investigación bibliográfica, se mantuvo la preferencia por el trabajo de campo. El estudio permite concluir que el trabajo de campo y la implicación del investigador académico con el apoyo del profesor supervisor favorecen la formación y consolidación del nivel de excelencia en los resultados alcanzados.

PALABRAS CLAVE: Trabajo de campo. Pueblos tradicionales. Región fronteriza.

Data de recebimento: 23/11/2020
Data de aprovação: 20/12/2020

1 - INTRODUÇÃO

A pesquisa foi realizada com a população indígena que se autodenomina Kaiowá no Brasil e Paĩ Tavyterã no Paraguai, por isso irei me referir ao grupo como Kaiowá - Paĩ Tavyterã residentes na região de fronteira situada nos territórios tradicionais Ñande Ru Marangatu (Aldeia Campestre), no município de Antônio João, Estado de Mato Grosso do Sul/Brasil e, no Paraguai, na Colônia Pysyry, no Departamento de Amambay, Município de Pedro Juan Caballero.

A população Guarani é uma das mais numerosas no Brasil, e o povo Kaiowá - Paĩ Tavyterã são representantes do subgrupo Kaiowá e pertencem ao tronco Tupi, da família linguística Tupi-guarani, que no Brasil engloba os Kaiowá, os Ñandeva e os Mby'a (PEREIRA, 1999, p. 14). São na maioria bilíngues, ou seja, além do Guarani, falam o português (Brasil) ou castellano/espanhol (Paraguai), todavia, os mais idosos falam somente a língua materna. A língua guarani é utilizada cotidianamente entre eles, em conversas, reuniões e ensinamentos dos "mais velhos" para as crianças e jovens. O povo Guarani tradicionalmente possui uma concepção de territorialidade ampla, englobando países como Paraguai, Brasil, Argentina e Bolívia. Esse território é denominado por esta população como Ñande Retã - "Nosso Território" - espaço no qual os Guarani vivem e estabelecem as suas comunidades.

Pensar a temática indígena atualmente implica em desfazer os equívocos gerados pela historiografia desse povo, sedimentada em preconceitos, o que também impulsionou essa pesquisa pela necessidade de desconstruir esses equívocos. Há cerca de seis anos, tive oportunidade de conviver com povos indígenas (Kamba, Guató, Kaiowá, Kadiwéu, Kinikinau e Terena) residentes no Estado de Mato Grosso do Sul, inicialmente através de pesquisa no período da graduação e depois por trabalhar voluntariamente na Ação Saberes Indígenas na Escola, sendo eternamente grata por tamanha oportunidade de aprendizagem e troca de conhecimentos. Lidar com os povos indígenas me fez compreender que apesar da história brasileira buscar manter esses povos no "passado", em realidade o que existe é uma população guerreira, que vivencia um período de transição marcado pelo conflito entre velhas e novas concepções que os levou a fazer adaptações em seu modus vivendi. Sendo assim, no trabalho de campo foi possível perceber que a Constituição Federal de 1988 fez com que os povos indígenas se fortalecessem e saíssem da invisibilidade no que se refere à luta por seus direitos territoriais (período em que se iniciou a retomada do TI Ñande Ru Marangatu), valorização de suas línguas (conquistando espaços com Educação Indígena) e respeito às suas tradições.

O campo nos proporciona a prática do fazer antropológico, e pode-se dizer que esta ciência apresenta peculiaridades dentro das ciências humanas, trazendo a oportunidade de ampliar nossos conhecimentos através de fontes bibliográficas, mas, principalmente, através do trabalho de campo, que nos permite trazer aos leitores o que aprendemos sobre as diferenças culturais dos povos indígenas.

Cardoso de Oliveira (2006) retoma, e amplia, o tema da antropologia enquanto modalidade de conhecimento. O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever de Roberto Cardoso de Oliveira constitui-se em uma reflexão sobre o trabalho do cientista social, mais especificamente do/a antropólogo/a. O autor enfatiza o caráter constitutivo do olhar, do ouvir e do escrever na elaboração do conhecimento próprio das disciplinas sociais. Destaco a visão desse autor, que afirma ser mais importante no início do trabalho antropológico a domesticação do "olhar", pois devemos ter em mente um olhar sobre a realidade humana. E com a escrita temos a possibilidade em transmitir conceitos que permeiam a noção de igualdade quanto a direitos e dignidade que estejam embasados na valorização da diversidade cultural, desconstruindo o etnocentrismo existente na sociedade.

Cabe ressaltar que minha presença no trabalho de campo não foi de uma única estada prolongada junto ao grupo pesquisado, em comparação com os clássicos da Antropologia, como Boas (1883) e Malinowski (1922), que relatam ter convivido entre as populações estudadas por longos períodos. No entanto, minha convivência junto aos interlocutores foi suficiente para obtenção dos dados necessários para responder às indagações da pesquisa. Outro fator importante a destacar foi a resistência de alguns interlocutores durante a minha presença na comunidade, o que é perfeitamente compreensível, pois o estranhamento inicial entre as pessoas que não se conhecem é muito comum em qualquer ambiente. Apesar disso, obtive uma boa aceitação na comunidade principalmente após ir à campo, acompanhada pelo meu orientador, que outrora esteve presente na comunidade quando do confronto entre essa comunidade e a polícia em uma das retomadas do território tradicional, onde mais adiante explicarei melhor. Tal exemplo pode ser encontrado no episódio da Briga de Galos, descrita por Geertz (1989), em que vivenciou uma fuga impulsiva junto aos balineses diante da polícia javanesa em Bali/1958, e a partir daquele episódio, ganhou a confiança da comunidade.

Ao se abordar o estudo de grupos étnicos, a questão indígena se insere no pensar a identidade e, dentro de um panorama mais amplo, que seja capaz de abranger a construção da identidade de um povo como um processo dinâmico e segmentado, mas também ideológico e contraditório, justificando e legitimando as diferenças (DaMATTA, 1984). Nesse sentido, podemos dizer que os povos indígenas, em especial os fronteiriços, constantemente são questionados sobre sua verdadeira identidade étnica, entretanto o processo histórico-étnico de reconhecimento do povo Kaiowá não suscita quaisquer questionamentos sobre esse ponto, de tal modo que esta população não deveria passar por discriminação e muito menos qualquer dúvida quanto à sua identidade-étnica. “Guarani e Kaiowá: não se coloca em dúvida a sua identidade étnica indígena pois, apesar do longo período de contato com a sociedade nacional, eles mantêm sua língua e vários outros sinais diacríticos” (CAVALCANTE, 2014, p. 02).

Assim, podemos considerar que a prática da mobilidade dos Kaiowá - Paĩ Tavyterã, nas regiões de fronteira entre Brasil e Paraguai é mais um dos elementos que integram a dinâmica de sua constituição e permanência de sua identidade étnica, que os distingue dos grupos de matriz europeia e colonizadora, dos migrantes e dos nômades.

De acordo com Geertz, “[...] tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornarmos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (GEERTZ, 1989, p. 64). Dessa forma, compreendemos que a construção identitária faz parte da cultura de cada sociedade, e pode ser vista como um conjunto de mecanismos simbólicos erigidos para controlar e descrever o comportamento humano, mas na contrastividade cultural, onde a construção de uma identidade se dá ou afirma-se na negação de outra (BARTH, 2000), é que o grupo pesquisado se enquadra e enfrenta problemas por possuir na sua prática cultural e em sua identidade a mobilidade espacial, já que terminam por ser confundidos como simples migrantes ou até mesmo como povos nômades.

Nesse trabalho busco apresentar brevemente a tradição do oguata[3], atividade esta que faz parte da cultura tradicional do Kaiowá - Paĩ Taviterã, o conceito de territorialidade para o grupo pesquisado e, por último, minha experiência no campo.

OGUATA GUASU DOS KAIOWÁ - PAĨ TAVYTERÃ

> O fenômeno do oguata, ou seja, a mobilidade dos Guarani, costumam ocorrer dentro do mesmo território (tekoha guasu[4]), com intuito de buscar espaços que atendam às expressividades desta população, como regiões de mata, córrego e terras de agricultura (BRAND, 1997, p. 129).
>
> Um outro fator para a mobilidade ocorrer é quando um grupo dissidente migra para outra terra, deixando que seus parentes permaneçam no lugar de origem podendo, assim, manter relações entre o novo e o antigo território (EMGC, 2016, p. 10).

A vida cotidiana dos Kaiowá - Paĩ Tavyterã, é caracterizada pela liberdade por ser uma população indígena sem fronteiras, ou melhor, sem as mesmas fronteiras impostas pelos Estados nacionais, que se resume à liberdade de ir e vir dentro do seu território, seja para visitar seus parentes, na busca de novos territórios, ou até mesmo poderem trabalhar e garantir o acesso à educação e saúde. Infelizmente, por residirem em região fronteiriça, os Kaiowá - Paĩ Tavyterã passam por obstáculos para se auto afirmar e autodeterminar, porque a sociedade não indígena frequentemente questiona a sua nacionalidade ocasionando grandes embaraços quanto ao acesso às políticas públicas em ambos os países estudados, em especial, pela falta de documentação.

> Reiteramos que os povos indígenas fronteiriços por vezes sofrem dubiedade sobre sua identidade étnica, e os não indígenas os colocam em xeque quando se auto afirmam indígenas, dificultando a sua vida cotidiana no tocante ao acesso à educação, a programas de saúde e à previdência social.

Para a sociedade não indígena, é difícil compreender a prática cultural da mobilidade tradicional, visto que, inúmeras vezes, esse povo se depara com questionamentos sobre a motivação de seus deslocamentos, principalmente os residentes na fronteira, como é o caso do grupo pesquisado. Acrescenta-se a isso o fato de os Kaiowá - Paĩ Tavyterã falarem a língua Guarani, o que serve de justificativa para serem rotulados como "índios do Paraguai".

Importante destacar a dinâmica social dentro da comunidade, com a ocorrência de visitas entre os parentes e a participação das decisões envolventes nas famílias nucleares, inclusive entre a população transfronteiriça, como é o caso do território Ñande Ru Marangatu,

3 Significa "caminhada ou bonita caminhada" também podendo encontrar na literatura como Ojeguata, que, segundo Colman (2015) quer dizer genericamente na língua Guarani "caminhar".

4 Em Guarani significa território grande.

que foi divido ao meio quando da divisão dos Estados Nacionais (MELIÀ, 2016, p. 79).

O povo Kaiowá - Paĩ Tavyterã tem por tradição cultural a prática da mobilidade espacial. De acordo com Colman (2015, p. 20 apud VAINER E MELLO, 2012, p. 254), sua mobilidade espacial compreende os movimentos territoriais de uma população, englobando "a imigração e emigração de indivíduos, famílias ou grupos". O Oguata está vinculado ao direito consuetudinário[5], que privilegia as práticas costumeiras e as tradições no seio de uma sociedade. A mobilidade espacial ao longo do território ancestral é uma prática milenar muito conhecida dentre os povos indígenas, associada à cosmologia, que é um dos elementos centrais da cultura desses povos, possibilitando o entendimento do seu modo de vida.

Nessa ótica, a mobilidade espacial praticada entre os Kaiowá - Paĩ Tavyterã está vinculada ao princípio da ancestralidade na relação com o território. Eles são povos agricultores que utilizam um sistema rotativo das terras, de forma a se evitar o desequilíbrio ecológico. Eles também praticam visitação a seus parentes, podendo ficar por meses e até mesmo anos, mantendo assim suas redes sociais e políticas. Outra causa não menos importante é o deslocamento para outros territórios abrangidos nos limites do tekoha guasu devido a conflitos internos, doenças, acidentes e imprevistos com parentes como, por exemplo, o falecimento de algum membro da família.

Para nossos interlocutores, o oguata faz parte da sua própria cultura, pois identifica-os como povo. Senhor Salvador por exemplo, relata-nos que na língua materna, fala-se que é Ñande Reko, que significa "nosso modo de ser, nosso costume, nosso sistema e condição, nossa lei e hábito".

"Oguata para nós é caminhar, andar, passear e até mesmo ir encontrar trabalho". Essas narrativas descrevem que, com a caminhada, eles podem percorrer o tekoha guasu para caçar, pescar, trabalhar na roça, ajudar um parente na sua colheita, visitar um parente em outro tekoha, ou até mesmo ir até ao comércio na cidade de Antônio João, para comprar o que eles não conseguem plantar. Segundo narrativas, o hábito de caminhar se inicia ainda quando criança, pois elas costumam acompanhar os mais velhos, um dos momentos que é repassado as tradições culturais deste grupo.

TERRITÓRIO – *TEKOHA E TERRITORIALIDADE*

> O território é um ambiente ocupado e utilizado de acordo com o sistema simbólico-cultural, ou seja, um espaço em que os Kaiowá - Paĩ Tavyterã vivem de acordo com sua organização social, identificado pelo grupo pesquisado como tekoha. Neste espaço territorial as representações simbólicas são valorizadas pelo grupo que ali vive em decorrência de um processo histórico de ocupação, onde vão sendo produzidas as manifestações e tradições culturais deste grupo.

5 Direito baseado nos costumes e nas práticas tradicionais e milenares, nem sempre reconhecidos pelo ordenamento jurídico ou pela lei vigente em um país. (Nota dos autores)

> Assim, "o território depende da ação social promovida por determinada sociedade que, por meio de sua prática, transforma o ambiente físico em ambiente social" (CRESPE, 2015, p. 171). Logo, podemos afirmar que para a comunidade Kaiowá - Paĩ Tavyterã, território é também o local de moradia, englobando uma área onde é possível lavrar suas plantações, caçar e pescar, cultivar plantas medicinais, praticar o Oguata (caminhada) entre as parentelas e suas alianças; enfim, viver de acordo com suas tradições culturais. Também podemos reafirmar que o fator histórico e a memória coletiva fazem com que o grupo mantenha uma relação com seu território tradicional, mantendo vínculos com o espaço onde seus antepassados viveram.
>
> Segundo Cavalcante (2016, p. 33), os territórios não são construídos exclusivamente na relação de humanos com o ambiente, mas além destes há outros seres que habitam o território, podendo-se afirmar que os territórios tradicionais do Kaiowá - Paĩ Tavyterã são construídos em bases simbólicas, sociais e transcendentais.

Dentre as atividades do trabalho de campo, os momentos mais prazerosos eram aqueles em que estava sentada em frente à casa do Sr. Salvador, conversando com ele e rodeada por pessoas de sua família, sempre tomando um tereré que circulava pela roda. Durante uma dessas conversas, meu interlocutor falou sobre o significado deste importante conceito: de acordo com o Sr. Salvador "tekoha é o modo de ser, onde tem animais, plantio, remédio para qualquer doença que se tenha [...]". Ao ouvir tais palavras, e como descreveu seu território antes de seus parentes praticarem a mobilidade forçada para o Paraguai, foi possível compreender que tekoha para os Kaiowá - Paĩ Tavyterã é o lugar físico que contém matas (ka'aguy) e todo o ecossistema, como animais para caça, água fresca, matéria prima para casas e artefatos, frutos para coleta, plantas medicinais etc. Lugar este que sempre era lembrado por ele e por seus familiares no período em que viveram do outro lado da fronteira, na Colônia Pysyry, no Paraguai, próximo ao córrego Takuara e ao cerro Avaká.

Os estudos demonstram que tekoha é o lugar em que a comunidade Kaiowá - Paĩ Tavyterã vive de acordo com sua tradição cultural. Habitualmente este espaço não é muito populoso, podendo ser encontrado nele de duas a cinco famílias extensas. Em sua pesquisa, Lucas relata que "esse número de pessoas varia quanto ao número de parentelas e a quantidade de indivíduos que um chefe de prestígio consegue agregar em torno de si, seja os familiares ou os aliados" (LUCAS, 2017, p. 74).

> Para este povo, tekoha pode ser representado por terra ou território. Terra no sentido de reprodução de seus valores culturais, de importância para produção e manutenção do seu grupo, assegurando a existência material de seus familiares, mas não para acumular riqueza (EMGC, 2016).

Entende-se que, para os Kaiowá - Paĩ Tavyterã, a forma que um grupo social assume fisicamente no espaço não é algo definitivamente dado e imutável. Sua formação é um fato histórico, em contínua transformação e adaptação às condições do contexto territorial onde

tal grupo desenvolve suas atividades.

O surgimento de um território se dá através das condutas de territorialidade de um grupo social, partindo de um processo histórico, social e político (LITTLE, 2002). O autor nos afirma que, para uma análise antropológica da territorialidade, faz-se necessária uma abordagem etnográfica para que se possa compreender a diversidade de territórios, para tanto nos traz o conceito de cosmografia.

Lembrando Little (2002, p. 255), a "conduta territorial entra em choque" com a territorialidade de outros grupos, no momento que ocorre uma expansão de territórios, nesse sentido compreendemos os conflitos ocorridos ao longo dos últimos anos entre terceiros (colonização e agronegócio) e os povos tradicionais.

O povo Kaiowá - Paĩ Tavyterã se insere na abordagem de questões sobre a imposição de novas configurações territoriais a que esse povo foi submetido devido à colonização da área de fronteira, que impactou a forma organizacional dessa população e, mesmo assim, com base na sua territorialidade, continuam se organizando para manter a cultura tradicional.

2 - VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIA NO CAMPO[6]

As dificuldades no trabalho de campo junto aos povos tradicionais Kaiowá - Paĩ Tavyterã, foram inúmeras. A primeira delas foi a barreira linguística, afinal por mais que a maioria dos interlocutores seja bilíngue, ainda assim existe dificuldade na interpretação da língua portuguesa, pois há conceitos na língua guarani sem interpretação, ocorrendo o mesmo no lado paraguaio, em que a comunidade é trilíngue. Mesmo assim, ainda conseguiam compreender boa parte do que eu falava, entretanto, eu não compreendia quase nada do que eles falavam. A primeira ida a campo, também foi o primeiro contato com falantes da língua guarani, momento em que constatei que não conseguiria continuar a pesquisa sozinha, necessitando ajuda de alguém para me acompanhar no campo. Felizmente, consegui a companhia da pesquisadora Rosa Colman, a quem sou eternamente grata, a qual, além de pesquisar na mesma região, domina perfeitamente a língua guarani. Um outro fator de dificuldade foi o clima, pois tanto no início do trabalho de campo, como no final, ocorreram fortes chuvas na região, inviabilizando o acesso às comunidades, principalmente à Colônia Pysyry, cujo acesso se dá pela travessia do Córrego Takuara, impossibilitando atravessar com veículo devido a cheia, pois não há ponte no local.

Inúmeras vezes fui até a TI Ñande Ru Marangatu para buscar o senhor Salvador, interlocutor que me acompanhou em todas as vezes que fui até a Colônia Pysyry, do lado paraguaio. Ele viveu por mais de dez anos nesta região com sua família, após ser expulso do seu tekoha apenas com a roupa do corpo. Saiu de Ñande Ru Marangatu temendo a violência física e psicológica praticada pelas frentes agropastoris na região pesquisada no final da década de

6 Este relato é parte da dissertação de mestrado: KAIOWÁ-PAĨ TAVYTERÃ: ONDE ESTAMOS E AONDE VAMOS? Um estudo antropológico do Oguata na fronteira Brasil/Paraguai, defendida em fevereiro de 2019, junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Hilario Aguilera Urquiza.

1940 e início da década de 1950, e essa situação se estendeu até a década de 1970, forçando a mobilidade desta população, principalmente para o outro lado do rio Estrela, no Paraguai, onde está a Colônia Pysyry.

Nas inúmeras tentativas em ir para o campo no lado paraguaio, sempre ocorria algum impedimento ou problema: ora eram as questões climáticas, ora ocorriam outros infortúnios, como indisposição do senhor Salvador ou de algum parente, ou a perda de algum parente no território. Destaco que busquei sempre respeitar as tradições culturais, o tempo deles, aguardando a disponibilidade para contribuir com a minha pesquisa.

Com o passar dos meses e tantas idas e vindas, sem avançar com dados novos para a pesquisa, as aflições se afloravam, o desespero tentava me dominar, mas as contribuições dos clássicos da antropologia não me deixavam abater perante as dificuldades. Acredito que o grupo estava me testando para verificar se eu realmente tinha disposição para pesquisar no território, e poder me conhecer um pouco mais; não tiro a razão, pois também não abrimos as portas de nossa casa para qualquer pessoa.

Um outro fator foi que eu queria fazer o trajeto do oguata até as margens do rio Estrela que faz divisa entre os dois países. O trajeto seria para marcar a distância percorrida pelo povo local nas visitações ou até mesmo para a prática da pesca. Eles apontavam, é logo ali, próximo àquela morraria, mas em cada visita a alguma parentela dentro do território, percorríamos vários quilômetros de carro e, chegando ao local, a mesma situação se repetia "Está vendo a morraria? É logo ali o rio Estrela". Mesmo percebendo que era uma longa distância, ficava animada e me preparava, organizava a viagem de campo e chegando no local, ouvia, uma desculpa, "o dia está muito quente, a senhora não vai aguentar andar tanto, o sol vai queimar sua pele, vocês não estão acostumados a caminhar, o vento diz que vai chover, etc." No fundo não queriam me dizer que no meio da trilha que os levava ao rio através da prática do oguata, encontra-se fazendas e propriedades de particulares que os impedem de manter a prática milenar. Como já vimos anteriormente, o povo Kaiowá - Paĩ Tavyterã praticam o oguata para caça, pesca, visita a seus parentes consanguíneos e até para participação em reuniões políticas (Aty guassu) e festividades religiosas. Entretanto isso não é possível atualmente, pois eles têm receio e sofrem ameaças de invasão por parte dos fazendeiros que os expulsaram de seu território tradicional anos atrás como descrito anteriormente, fato este usado como desculpa para não me levarem até o rio, como forma de preservar minha integridade física.

Percebi que as dificuldades que eu enfrentava não eram por questões de gênero, mas simplesmente por eles ainda não confiarem na minha presença no território, o que é compreensível, até porque, às vezes deixavam escapar que alguns pesquisadores passaram pelo território e nunca mais voltaram. Por isso, é importante nós pesquisadores termos a ética de darmos o retorno dos resultados da pesquisa à comunidade após a conclusão, em significado de respeito ao grupo pesquisado e à comunidade acadêmica, pois uma má conduta do pesquisador pode fechar portas para futuros cientistas. Além disso, importante também, o comprometimento com a causa indígena e a defesa de seus direitos.

Mesmo percebendo que após inúmeras idas ao território tradicional e que ainda não havia conquistado plenamente a confiança da população local, persisti e continuei indo, e viajava

aproximadamente 410 km da capital até o TI Ñande Ru Marangatu. Em um dia agendado para ir ao TI o meu companheiro de viagem não poderia ir devido a outro compromisso e, sendo assim, convidei o meu orientador para me acompanhar no campo. Chegando na área, ele comentou que esteve no local em 2005, no dia em que o território recebeu um mandado judicial para desocupação da terra, local este que foi homologado como terra indígena Nhanderu Marangatu pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em março de 2005. Porém o TRF (Tribunal Regional Federal) da 3ª Região, em São Paulo, suspendeu a demarcação da área de 9.000 hectares e em setembro deste mesmo ano determinou a desocupação.

A reação dos indígenas foi imediata. Ao descrever que esteve junto deles naquele momento de grande violência (eram dezenas de militares da força anti distúrbios, soldados a cavalo, Polícia Federal, helicóptero, etc.), os mais velhos recordaram os fatos e sentiram confiança na "pesquisadora". A partir daí, passaram a nos levar em locais que antes eu nunca havia estado nos campos anteriores, e olha que não foram poucas, inclusive a margem do córrego estrelinha, um outro local que também não consegui chegar anteriormente. A partir deste dia, mesmo não estando em companhia do meu professor os moradores já não se sentiam tão intimidados com minha presença, sendo assim, eu deixava de ser o objeto de análise do grupo pesquisado, tornando-me ainda mais conhecida no território surgindo, assim, momento muito significativo no trabalho de campo, em que ocorria as rodas de conversa em cada tekoha que chegávamos.

Cada vez mais, nossos interlocutores me levavam para conhecer seus parentes, colaboravam com pequenas atividades familiares, inclusive em algumas visitas já podia participar das refeições junto com a parentela. Eu e meu esposo, companheiro de viagem, ganhamos apelidos na língua: eu Puku (ser alta), provavelmente por ter estatura bem acima das mulheres Kaiowá e, meu esposo Karape (baixo), apesar de não ser, e com sorrisos constantes eles tentavam nos ensinar algumas palavras em guarani, confesso que aprendi pouquíssimas.

Após essas experiências, sentindo-me mais integrada ao grupo, consegui dados para compor a pesquisa e sanar minhas dúvidas sobre o território. As inquietações eu não digo que sanei todas, pois ao longo da pesquisa sempre vão surgindo novos questionamentos que o período vigente do mestrado não dá conta por ser curto demais. Destaco que a vivência e experiência de campo foi, e sempre será, muito prazerosa, além de enriquecer nossos conhecimentos, eu aprendi com esse povo guerreiro o valorizar ainda mais a natureza, a família e amigos. De forma simples foi possível através de sua sabedoria proporcionar grande aprendizagem sobre suas tradições culturais. Foram responsáveis pela inspiração na produção do trabalho, cada sorriso, emoção, ensinamento, a força no olhar com quem tive oportunidade de conviver ficará eternizado em minha memória. Não tenho palavras para descrever tamanha admiração e gratidão, Aguyjé!

3- APONTAMENTOS FINAIS

Ao descrever alguns fatos cotidianos da experiência do campo e seus impasses, espero ter contribuído para as questões da metodologia aplicada ao trabalho de campo. Cabe ressaltar que, no trabalho de campo, os caminhos a serem seguidos devem ser bem delineados, respeitando o grupo pesquisado e suas tradições culturais, além de respeitar o tempo que a comunidade tem para nos conhecer. O território indígena oferece um amplo campo de investigações, seja quanto aos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. Assim, entendemos que com respeito e diálogo a etnografia nos proporciona contribuições relevantes que, em parte, buscamos apresentar e esperamos ter alcançado esse objetivo.

4 - REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BRAND, Antonio Jacó. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowa/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra**. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1997.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Trad. Celso Castro – 4. Ed. – Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2004.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Os Guarani Transfronteiriços: A Realidade de quem existesem existir**, 2014. Disponível em: <http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?-tb=artigos&id=264> Acesso em 15/10/2016.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 2º edição. Editora UNESP: SP, 2006.

COLMAN, Rosa Sebastiana. **Guarani Retã e Mobilidade Espacial Guarani: belas caminhadas e processos de expulsão no território Guarani**. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. 2015.

CRESPE, Aline Castilho Lutti. **Mobilidade e temporalidade Kaiowá: do tekoha à reserva, do tekoharã ao tekoha.** Tese (Doutorado em História) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS. 2015.

DaMATTA, R. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1984.

EMGC, Equipe Mapa Guarani Continental. **Caderno Mapa Guarani Continental: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai.** Campo Grande, MS. CIMI, 2016.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade.** Brasília: UnB, 2002. Série Antropologia n° 322. 32p. Disponível:http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871. Acesso em: 05/10/2018.

LUCAS, Sônia Rocha. **Crianças indígenas no acampamento Pakurity-MS: quem são, como vivem e como percebem a situação de moradias móveis**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2017.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia.** 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

PEREIRA, Levi Marques. **Parentesco e organização social Kaiowá**. Dissertação (Mestrado em antropologia) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 1999.

ENTREVISTA: EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: AVANÇOS, CONQUISTAS E DESAFIOS

Entrevistada: Mônica Castagna Molina

Nos últimos 22 anos a Educação do Campo se consolidou como uma conquista da classe camponesa e, também, de fortalecimento de práticas pedagógicas vinculadas às dinâmicas de seu território. Nesse sentido, a entrevistada do primeiro número da Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (RIET), possui uma contribuição relevante nesse debate por ter participado ativamente da construção da Educação do Campo enquanto produção de conhecimento efetivada pelos sujeitos do campo.

Isso significa dizer que os sujeitos do campo são sujeitos de produção de conhecimento, de uma produção de saber significativa que não pode ser apagada do processo educativo. Na sua peculiaridade cultural e social, os camponeses – a partir de uma luta incessante junto aos movimentos sociais e auto-organização – reivindicam seu lugar no mundo e a primazia das narrativas de suas trajetórias. Portanto, para Molina, a própria produção do conhecimento na Educação do Campo não pode se desvincular do protagonismo dos sujeitos coletivos e da alternância. Isso porque, para ela, é esse entrelaçamento entre terra x trabalho x educação x identidade que vai produzir a própria dinâmica da produção de conhecimento e sedimentar as bases de uma educação camponesa libertadora.

Ao historicizar a gênese da Educação do Campo e a relação da produção de conhecimento juntamente com os sujeitos do campo, Mônica Molina aponta para a realização do I ENERA, que ocorreu em 1997, e para a I Conferência Nacional da Educação do Campo, em 1998, em que ficou evidente a ativa participação "dos sujeitos da Reforma Agrária, dos acampados e dos assentados".

Desde esse período, há muitas conquistas efetivadas pela Educação do Campo, dentre as quais ela destaca: as Licenciaturas em Educação do Campo, a efetivação de marcos legais que legitimam a especificidade da Educação do Campo e a organicidade da Educação do Campo e sua relação com os movimentos sociais. Contudo, há retrocessos em curso, aos quais nossa entrevistada assertivamente aponta como preocupantes e que dizem respeito às mudanças dos marcos legais da educação brasileira – com a efetivação da BNCC -, a tentativa de desmobilização do patrimônio político-pedagógico que foi acumulado pela Educação do Campo e o fechamento das escolas do campo nos municípios brasileiros.

São sobre esses aspectos da Educação do Campo – avanços, conquistas e desafios – que a pesquisadora Mônica Molina nos leva a refletir.

Possui doutorado em Desenvolvimento Sustentável pela UnB (2003) e

Pós-Doutorado em Educação pela UNICAMP (2013). Atualmente é professora associada da Universidade de Brasília (UnB), da Licenciatura em Educação do Campo, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural.. Coordenou o PRONERA e o Programa Residência Agrária. Participou da I Pesquisa Nacional da Reforma Agrária (I PNERA) em 2003-2004, e Coordenou a II Pesquisa Nacional da Reforma Agrária (II PNERA), financiada pelo IPEA, em 2013-2015. Integra a pesquisa formação docente e a expansão do ensino superior, na coordenação do Sub 07: Educação Superior do Campo pelo Projeto Observatório da Educação do Campo da CAPES.

Desejamos uma boa e instigante leitura.

Quais foram as principais conquistas da Educação do Campo ao longo desses 22 anos?

Mônica Molina: Nesses 22 anos a Educação do Campo teve muitas e importantes conquistas. Conquistas no âmbito das políticas públicas, conquistas no âmbito do estabelecimento de Marcos legais, conquistas no âmbito da produção de conhecimento científico e especialmente da articulação na consolidação de um determinado patrimônio político-pedagógico materializado pelas suas práticas desenvolvidas no país inteiro.

Então, sem sombra de dúvidas, a Educação do Campo nesses 22 anos se territorializou em todo o nosso país e conseguiu, a partir das concepções educativas que ela defende, materializar práticas, articular práticas novas e articular práticas que já existiam, mas que passaram a se reconhecer nessa concepção formativa nos diferentes níveis da educação brasileira: na educação básica, na educação superior e, também, na pós-graduação. Então, nesses 22 anos a Educação do Campo se territorializou em todo o nosso país nas diferentes unidades da federação e, também, nos diferentes níveis de ensino. Essa intensidade se relaciona a diversos fatores, dentre os quais, podemos destacar um maior ou menor protagonismo dos movimentos sociais, a existência de governos mais sensíveis e progressistas, uma maior ou menor aproximação com universidades e docentes parceiros. Esse conjunto variado de fatores é o que faz com que se tenha avanços maiores ou menores, tanto na educação básica quanto na educação superior.

Essa diversidade de experiências é protagonizada pelos sujeitos coletivos do campo, sejam os sujeitos organizados nas Escolas Famílias Agrícolas, nas Casas Familiares Rurais, nos Sindicatos dos Trabalhadores através das federações dos trabalhadores rurais e da CONTAG, da sua associação nacional ou através do Movimento de Trabalhadores rurais Sem Terra - sem dúvida nenhuma um dos principais protagonistas de todo esse processo de construção da Educação do Campo com sua enorme experiência das Escolas Itinerantes, das Escolas dos Assentamentos e das escolas de formação do próprio movimento. Enfim, através de uma enorme e ampliada rede de formação e de ação educativa no Brasil que o movimento dos Sem-Terra tem, não é? Mas, também, que além dessas práticas têm as políticas públicas que essas práticas materializam. Assim, a primeira política pública de Educação do Campo que vai surgir é o próprio PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que nasce do ENERA - do primeiro Encontro Nacional

dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, que inclusive á está bastante escrito e registrado em muitas publicações da Educação do Campo no nosso país.

Então, além do PRONERA, há o programa Saberes da Terra, outra política pública relevante. Depois, temos o Residência Agrária – uma política fundamental na área do apoio e organização da produção para a classe trabalhadora -, com os cursos de especialização do Residência Agrária em todo país. O Residência Agrária teve um primeiro edital e, depois, um segundo edital com mais de 37 universidades. Finalmente, há as próprias licenciaturas em Educação do Campo, que também são uma política pública importante.

Entendo hoje que as licenciaturas do campo têm um papel fundamental na consolidação das compreensões defendidas pela Educação do Campo porque elas se territorializaram em todo o nosso país. Atualmente, temos 46 licenciaturas em Educação do Campo em todo o país, com mais de 600 educadores nessas licenciaturas e cerca de 7000 educandos. Há, também, os vários programas de pós-graduação específicos para a Educação do Campo, como um mestrado territorial na UNESP que é uma experiência relevante no nosso país, também linhas de pesquisa em Educação do Campo em várias universidades, como na própria UNB, com mestrado e doutorado. Além disso, outra conquista da Educação do Campo foi a criação do mestrado em educação profissional do campo na UFRB. Essas conquistas são todas muito importantes e se materializam de forma significativa por meio da produção do conhecimento que tem sido gerado pelos camponeses.

Isso é relevante porque durante muito tempo o apagamento da ciência campesinato foi parte do apagamento do campesinato na história, como também nos lembra aquela coleção do Campesinato Brasileiro produzida pelo NEAD com vários pesquisadores da Unesp – juntamente com o coletivo do CPDA no Rio de Janeiro. Portanto, esse avanço na produção do conhecimento é significativo na medida em que se torna um patrimônio da Educação do Campo, e que essa produção do conhecimento tem se materializado exatamente não só por pesquisadores de fora, por pesquisadores das universidades, mas principalmente pelos próprios sujeitos camponeses que a partir dessas lutas e da conquista dessas políticas públicas, se inserem na educação superior e se transformam em pesquisadores da sua própria realidade, podendo narrar suas histórias dos acampamentos, dos assentamentos, das cooperativas, dos desafios da organização da produção a partir da agroecologia enfim, da transformação dos seus territórios. Esse é um grande diferencial da Educação do Campo enquanto protagonista da produção do conhecimento, tendo como ação central os próprios sujeitos camponeses. Digo isso fundamentada em pesquisas científicas que viemos fazendo nos últimos anos.

Ao realizar uma análise dos trabalhos de teses e dissertações produzidas pelo PRONERA sobre as licenciaturas em Educação do Campo, constatamos nessas produções um número extremamente relevante, significativo dos próprios sujeitos camponeses que participaram nesses processos formativos tanto dos cursos do PRONERA, quanto das licenciaturas em Educação do Campo. Isso significa que eles estão produzindo conhecimento científico, que estão produzindo dissertações e teses sobre os seus territórios a partir dessa formação acadêmica que esses sujeitos alcançaram. Eu penso uma das grandes conquistas é que há uma mudança epistemológica na produção desse conhecimento. Veja, esses sujeitos

têm sido capazes de conseguir produzir esse conhecimento de uma maneira nova e transformadora ao dialogar com os conhecimentos científicos que acessam na universidade, mas sem hierarquizá-los, sem desprezar e minimizar todos os conhecimentos que esses sujeitos já têm da produção material da vida que fazem seus territórios. E isso tudo a partir do diálogo com os saberes ancestrais e do diálogo com práticas enraizadas em suas comunidades rurais de origem.

Nessa pesquisa que realizamos, vale destacar que várias dessas teses e dissertações analisadas tanto do PRONERA quanto da Licenciatura em Educação do Campo, tiveram como foco a especificidade dos processos de produção do conhecimento científico feito por esses sujeitos, exatamente analisando essa relação do conhecimento científico com os saberes populares.

Essa conquista deve ser valorizada, e foi isso que fizemos no seminário dos 20 anos da Educação do Campo, que ocorreu no ano de 2018, na UNB. Nós refletimos que hoje a Educação do Campo não é mais só Educação do Campo, é do campo, da floresta, das águas e das geazeiras, dos cerratenses, é das comunidades de fundo de pasto, dos quilombolas, enfim, de uma imensa diversidade de sujeitos que ocupam a Educação do Campo e que hoje estão nas Licenciaturas em Educação do Campo.

Essa diversidade de sujeitos presentes na licenciatura em Educação do Campo faz com que a própria universidade ao acompanhar o denominado "tempo comunidade", que ocorre nessas licenciaturas, vá descobrindo e conhecendo as especificidades da produção material da vida desses diferentes sujeitos coletivos e passe a ressignificar, dessa forma, os seus processos de produção de conhecimento. Portanto, reafirmo que uma das grandes conquistas da Educação do Campo é também ajudar a própria educação superior, e os docentes que atuam na educação superior das diferentes áreas do conhecimento, a ressignificarem os olhares que possuem para esses territórios.

Há diferenças nessas conquistas quando pensamos a Educação do Campo em nível Básico e Superior?

Mônica Molina: Sim, penso que há diferenças quando pensamos nas conquistas da Educação do Campo no âmbito da educação básica e da educação superior, e essas diferenças dizem respeito a vários fatores, entre eles a própria diferença do tamanho dessas redes: da rede de educação básica no nosso país, da rede da educação superior, da distribuição espacial dessas redes e dos sujeitos que a frequentam.

Penso que a Educação do Campo avançou bem mais na educação do superior do que na educação básica. Poderíamos dizer que nós temos hoje, de uma maneira consolidada, experiências relevantes no âmbito da educação superior em nosso país e que envolve um número significativo de universidades, de centros de pesquisa, de docentes, de educadores e de educandos. Temos também experiências relevantes na educação básica no nosso país, mas em número bem menor se comparado ao tamanho da rede da educação básica. Quer dizer que não temos experiências consolidadas, temos, porém, em vários estados experiências fundamentais de transformação da forma escolar na educação básica a partir dos

princípios da Educação do Campo. De certa forma, há experiências riquíssimas no Pará, em Pernambuco, no Ceará, no Mato Grosso, no Paraná e no Rio Grande do Sul. Enfim, em diferentes unidades federadas temos importantes experiências no âmbito da educação básica na Educação do Campo, temos muito mais escolas hoje no território rural que nós poderíamos dizer que elas continuam sendo escolas rurais do que escolas nos territórios rurais que foram transformadas, ainda que não na sua totalidade, mas que poderíamos chamar essas unidades escolares de escolas do campo, ou seja, escolas que têm alguns -pelo menos alguns- daqueles pressupostos que configuram essa categoria forjada na própria luta da Educação do Campo e definido no dicionário da Educação do Campo, que são as escolas do campo, escolas que têm um protagonismo dos movimentos sociais camponeses, escolas em que os conteúdos são trabalhados a partir de uma profunda vinculação com a realidade, com a ligação da escola com a vida, na qual as relações sociais são transformadas nesse espaço, onde há uma vinculação com a luta pela Terra com a produção da agroecologia e da soberania alimentar, enfim, em que há toda uma dimensão vinculada à superação, ao papel da escola nas contribuições para a superação da sociedade capitalista.

Escolas do campo há muitas, mas, sem dúvida, há mais escolas rurais do que escolas do campo no nosso país. Esse é, ao mesmo tempo, uma constatação e um grande desafio. Precisamos nos aproximar muito mais das escolas básicas do campo, precisamos avançar no trabalho geral com a formação de educadores e com os educandos como sujeitos camponeses que estão nessas escolas em todo o território rural do nosso país.

Como o processo de formação de educadores do campo pode auxiliar na transformação social?

Mônica Molina: O processo de formação de educadores pode auxiliar na transformação social na medida que ele tem um papel fundamental na constituição da visão de mundo que os sujeitos têm. Veja, essa é uma das principais tarefas dos educadores, contribuir com a construção de uma determinada visão de mundo que os sujeitos que passam pela escola vão ter. Então, os educadores podem contribuir para formar sujeitos que sejam capazes de compreender a totalidade dos processos sociais, de desvelar a aparência dos fenômenos e chegar a sua essência, e conseguir realizar essa distinção entre aparência e essência. Os educadores têm o papel de formar sujeitos que sejam capazes de olhar para a realidade e entender que a realidade não é exatamente tal qual ela se aparenta para os sujeitos, mas que tem as múltiplas determinações dessa aparência da realidade que fazem com que ela se apresenta tal qual nós a vemos, e que sejam capazes de chegar à essência dessa realidade. Entender essas contradições que estão por trás das aparências dos fenômenos e formar sujeitos que tenham capacidade não só de compreender a realidade, de enxergar essas contradições da realidade, mas, principalmente, de agir para transformar essa realidade, de agir nessa realidade no sentido de desencadear processos que promovam sua transformação, essa é a sua função. Por isso que os educadores têm um papel tão importante de contribuir com a transformação social, visto que os educadores podem formar sujeitos que tenham esta capacidade de leitura crítica da realidade e de atuação nessa realidade no sentido de sua transformação. É por isso que na Educação do Campo trabalhamos tanto

com Pistrak, pois queremos despertar a ideia de que a escola tem um papel de formar lutadores e construtores do futuro, ao invés de a escola formar - como nos diz o professor Luiz Carlos de Freitas - um "rebanho disciplinado". Portanto, ao invés de a escola formar sujeitos cuja inspiração vem do exército, da igreja - é por isso que ele diz ser um "rebanho disciplinado"-, pacífico, que não pensam e que só cumprem ordens, pretendemos formar sujeitos que lutem e se organizem e que sejam construtores do futuro - como diria Pistrak.

Nesse sentido, os educadores podem, nos tempos e nos espaços educativos que têm com os seus educandos, desenvolver processos que promovam a autonomia dos sujeitos, e formar educadores que possam pensar criticamente por si só – e não ser um rebanho disciplinado- e, assim, formar sujeitos que pensem e que sejam capazes de ação, que sejam capazes de ação coletiva e promover processos de auto-organização. Então, entra aí uma outra categoria fundamental da própria Educação do Campo, a auto-organização dos educandos, é por isso que o papel dos educadores é tão importante.

Então uma outra categoria muito importante do porquê a formação de educadores pode contribuir com a transformação social, é se ela for capaz de formar sujeitos críticos, se for capaz de formar sujeitos de ação, se for capaz de formar sujeitos que se auto-organizem e trabalhem coletivamente. Onde se ancora toda essa concepção de formação de educadores que podem contribuir com a transformação social? Exatamente na ideia da epistemologia da práxis. Formar sujeitos capazes de práxis, que sejam capazes de não só pensar criticamente sobre sua realidade, de agir sobre ela, mas de transformá-la. Em uma palavra: sujeitos que sejam capazes de voltar para a teoria refazendo a teoria, ressignificando a teoria. Então, formar sujeitos que exatamente tenham as condições necessárias, tenham desenvolvidas as habilidades para o exercício da práxis, para viver aquilo que Gramsci propõe na filosofia da práxis, visto que, na verdade, Gramsci segue o pensamento de Marx que é quem idealiza essa ideia da filosofia da práxis e depois Gramsci dá sequência à essa concepção. Por isso, na Educação do Campo, trabalhamos na perspectiva da formação de educadores a partir da ideia da epistemologia da práxis, então o processo de formação de educadores pode, e deve, auxiliar na transformação social na medida em que forma sujeitos que sejam capazes de contribuir com a transformação social.

Porque a Educação do Campo pode ser considerada como uma práxis contra-hegemônica?

Mônica Molina: Porque a hegemonia na nossa sociedade é a hegemonia do capital, e a Educação do Campo tem como principal fundamento a compreensão de que é necessário superar a lógica da sociedade capitalista. A lógica da sociedade capitalista é uma lógica que destrói a humanidade, que destrói a vida e os seres humanos, e a Educação do Campo tem como sua essência a defesa da vida, a defesa da valorização da vida de todos os sujeitos, da igualdade e da justiça social. E é impossível a igualdade e a justiça social na sociedade capitalista, portanto, ela é contra-hegemônica porque ela parte dessa compreensão, de que é necessário superar a lógica da sociedade capitalista que é fundada em duas grandes leis: a) da exploração do homem-pelo-homem; b) da exploração da natureza. Assim, a Educação do

Campo é contra-hegemônica porque visa construir práticas educativas, práticas formativas que busquem um outro ethos societário, que busque uma sociedade não da exploração do homem-pelo-homem, não da exploração insana da natureza, mas uma lógica de solidariedade, de cuidado, de respeito da vida humana, de distribuição de produção e distribuição igualitária da riqueza gerada pela classe trabalhadora. Que busque superar a essência do capitalismo que é a produção de mais-valia, que é a exploração do sobretrabalho. Então, a Educação do Campo é contra-hegemônica porque compreende que é necessário construir uma sociedade de trabalhadores onde todos trabalham, e não onde uns vivam do trabalho dos outros. Ao afirmarmos e defendermos o trabalho como princípio educativo, ao trabalharmos na Educação do Campo com a ideia da necessidade imperiosa da emancipação humana, portanto, não só da emancipação política, nos colocamos exatamente no polo da contra-hegemonia, tentando superar os fundamentos que estruturam a lógica da sociedade capitalista.

Podemos considerar a Educação do Campo como um novo paradigma educacional? Por quê?

Mônica Molina: A grande novidade da Educação do Campo é que ela coloca em cena sujeitos que nunca haviam protagonizados o cenário educacional brasileiros, os próprios camponeses, os trabalhadores que vivem e que garantem a produção material da vida a partir do território rural de nosso País. Essa é sua maior novidade histórica, mas ela não inaugura um paradigma. Por quê? Porque ela é herdeira e se coloca no leito das pedagogias emancipatórias, das pedagogias que buscam a emancipação humana, a pedagogia socialista, a pedagogia do oprimido. A Educação do Campo é herdeira de várias concepções pedagógicas e o seu grande diferencial é exatamente trazer à cena pública brasileira os camponeses, os trabalhadores com o seu protagonismo e assim como essas outras pedagogias sempre se pautou por perguntas fundamentais que são: que sociedade queremos? Que ser humano queremos formar para construir essa sociedade que queremos? E que concepções de educação podemos materializar para formar esse ser humano para essa sociedade que queremos? E a isso ela responde: queremos formar uma sociedade que supere a sociedade capitalista, uma sociedade socialista, uma sociedade de trabalhadores e, portanto, precisamos de uma concepção e de uma prática educativa que nos ensine a formar sujeitos, a formar trabalhadores, a formar a república do trabalho. Então, uma sociedade que compreenda a centralidade do trabalho para a manutenção da vida humana. Somos seres de necessidades e qual a própria essência da categoria trabalho: trabalho é a ação do homem sobre a natureza para suprir as suas próprias necessidades e não vida sem trabalho. Então, somos seres que necessitamos nos alimentar, morar, nos educar, produzir cultura, enfim, e para suprir as nossas necessidades precisamos do trabalho e é nesse sentido que queremos formar uma sociedade de trabalhadores, uma sociedade onde sejamos todos capazes de reorganizar o nosso tempo de trabalho para suprir as necessidades de todos os seres humanos. Isso que está em questão. Então, a Educação do Campo considera e entende que, exatamente pela sua compreensão da humanidade, pela sua compreensão do direito humano, é necessário que o homem tenha condições, a partir de seu trabalho e da sua compreensão da própria ideia de totalidade,

de suprir as necessidades com a organização das forças produtivas que já temos condições de fazer hoje, de suprir as necessidades de todos os seres humanos. Então, nesse sentido a Educação do Campo é herdeira e se coloca junto às pedagogias socialistas.

Como podemos avaliar quais são os desafios para a Educação do Campo atualmente?

Mônica Molina: O primeiro grande desafio e a tarefa de todos os militantes, pesquisadores da Educação do Campo é lutar em defesa da própria democracia. Enfrentamos um momento complexo do avanço muito grande de forças extremamente perigosas na sociedade brasileira, dentro do Estado brasileiro, forças que desprezam a democracia, que desprezam os valores humanos, que desprezam a vida. Temos vistos crescer nesses últimos dois anos, a necropolítica, a política do extermínio, a política da eliminação dos camponeses, a política da morte, a política que nega a diversidade social, a política que mata deliberadamente. Então, penso que uma grande tarefa que temos, todos nós, é debatermos à exaustão com o conjunto da sociedade brasileira, esse imenso retrocesso que temos vivenciado, essa negação dos direitos humanos, essa negação dos direitos da própria natureza. Então, esse avanço avassalador do capital sobre os territórios camponeses e essa destruição da natureza que temos enfrentado nesses últimos dois anos nos coloca esse imenso desafio: pensarmos a partir da própria totalidade social, da complexidade, do que é esse momento histórico que enfrentamos. O primeiro desafio da Educação do Campo é entender que está em risco a própria democracia. Assim, é importante recuperar uma ideia central de Marilena Chauí, quando ela nos ensina que "a democracia é o único regime político onde o conflito é legítimo". A essência da democracia é a ideia do direito a ter direitos. A Educação do Campo se estruturou nesses últimos 22 anos no direito a ter direitos. O fato dos camponeses se colocarem em luta organizados pelo direito a terra, pelo direito a educação está fundamentado nessa ideia. Esses direitos estão estabelecidos, mas não estão materializados. E a Marilena Chauí nos alerta: quando os direitos estão positivados, mas não estão concretizados na democracia, tem se o direito e o dever de lutar por eles. É exatamente essa ideia do direito a ter direitos que fez com que a Educação do Campo avançasse tanto. Foi essa concepção que possibilitou os sujeitos camponeses, organizados em luta de disputarem os fundos públicos do Estado para conquistarem políticas públicas específicas para garantir o direito à educação dos camponeses. Eles já têm direito à educação porque o direito à educação é um direito humano, independente do lugar onde se vive, os sujeitos humanos têm direito à educação; os camponeses em luta buscam o direito à educação exatamente fundado nessa ideia em que os direitos estão positivados mas não materializados, então, o fazem através daquilo que eu colocava anteriormente: a democracia é o único regime político onde o conflito é legítimo. Por isso, a luta pela terra através das ocupações, através dos processos de mobilização, a luta pela conquista de políticas públicas especialmente da educação, nesse sentido da compreensão de que a educação é fundamental para o desenvolvimento dos territórios e onde o campesinato se coloca, é que dão materialidade a essa compreensão da Educação do Campo. Desse modo, retomando a ideia da indissociabilidade da Educação do Campo a partir do que a gente chama de tríade estruturante: campo, política pública e educação, de uma maneira extremamente articulada e pensar a relação dos conflitos que

existem entre essas três dimensões, e as contradições existentes em cada um desses três polos é que dão a materialidade da origem da Educação do Campo. As contradições na disputa de projetos de campo, as contradições na educação e as contradições na concepção de quem são os protagonistas das políticas públicas, é que materializam essa compreensão da Educação do Campo. Assim, no momento, seu maior desafio seria manter a democracia em toda a sociedade brasileira diante de um governo extremamente autoritário e que nega a democracia como um valor.

O segundo desafio é a luta em defesa da própria educação pública exatamente associada à ideia anterior da perda dos valores democráticos, do avanço desses forças conservadoras, privatistas e negacionistas, a gente vive nesse momento um grande ataque à educação pública, como nos alerta o professor Luis Carlos de Freitas, de que os reformadores empresariais da educação estão avançando com muita força sobre o estado brasileiro, disputando os fundos públicos e transformando a educação em mercadoria, tirando a educação do âmbito público e do Estado, e colocando a educação no privado, privatizando-a e transformando-a em mercadoria. A gente tem visto isso em um conjunto grande de políticas educacionais, na formação de educadores, na produção de materiais didáticos, na política de formação inicial e continuada, enfim, há um movimento orquestrado daqueles que entendem a importância da educação nessa perspectiva própria do capitalismo. Nesse sentido, a educação tem uma função sócio metabólica do capital, sendo transformada e concebida a partir de seus interesses e, nessa compreensão, há a apropriação dos fundos públicos que eram direcionados à educação pública. Esse é um grande desafio e tarefa da Educação do Campo. Se no período anterior foi possível avançarmos em defesa da especificidade da Educação do Campo, agora a nossa tarefa é lutar pela própria garantia da existência da educação pública. Não há Educação do Campo sem educação pública e nesse momento a educação pública está em risco em nosso país e em risco acelerado; e esse risco se dá, especificamente, por esse avanço das forças privatistas sobre o estado brasileiro, conseguindo articular um conjunto grande de políticas e transformando o acesso e a permanência na educação. Por isso devemos estar alertas para manter a educação como direito e manter a educação no âmbito do público, sendo esse o grande desafio para que a Educação do Campo possa continuar existindo. Não podemos deixar envolver por esse conjunto de concepções e paradigmas que reduzem profundamente o direito à educação, com essas pedagogias que haviam sido enterradas há mais de 40 anos e que retornam com muita força, me referindo nesse caso à pedagogia das competências e a outras tantas questões que estão sendo colocadas nesse momento histórico.

O terceiro desafio, junto com a luta em defesa da democracia e em defesa da educação pública, é nos articularmos com os outros setores e com as outras organizações em defesa da educação do nosso país, para barrarmos os imensos retrocessos que estão sendo impostos à classe trabalhadora a partir da mudança dos marcos legais da educação brasileira. Estão em curso, de uma forma extremamente acelerada e articulada, as mudanças das principais políticas educacionais do nosso país: a política da formação de educadores, da produção de material didáticos, de gestão escolar, dos conteúdos que são ensinados, enfim, de uma maneira muito forte esses reformadores empresariais da educação estão

transformando os marcos legais que havíamos construído com muita luta na história da educação brasileira. Um dos principais exemplos que podemos dar, é no âmbito da política nacional da formação de educadores. Nós vimos nesse período recente a substituição do grande marco que tínhamos para a formação de educadores que eram as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores da educação básica através da resolução 2/2015 que foi construída com muita participação da sociedade civil - com amplo diálogo com as organizações de pesquisa como a ANPED, como a ANFOPE, CNTE- e a sua substituição de maneira absolutamente abrupta e desrespeitosa pela resolução 2/2019, sem diálogo com as comunidades científicas e com os pesquisadores da área da educação. Esse é um grande desafio que temos na Educação do Campo, nos articularmos com outros setores da educação brasileira, da educação progressista, e trabalharmos no sentido da revogação dessa resolução 2/2019. Por quê? Porque esta resolução impõe imenso retrocesso à política nacional de formação de educadores no nosso país, pois retoma princípios e práticas extremamente conservadoras, enterrando toda uma construção teórica que foi construída coletivamente e que, em grande medida, estava materializada na resolução 2/2015. Portanto, falamos aqui de uma concepção de formação de educador que a resolução 2/2015 trazia, e que diz respeito a concepção da relação entre teoria e prática, a articulação indissociável da formação inicial e continuada, da autonomia do trabalho docente e, também, da possibilidade da necessidade da articulação dos conteúdos curriculares com os diferentes territórios e sujeitos envolvidos no processo educativo, visto que tudo isso é enterrado nessa resolução recente de 2/2019 que acabou por revogar a resolução 2/2015, retomando um debate que já havíamos superado na teoria pedagógica no nosso país a partir do debate da "pedagogia das competências". Isso veio com muita força e é extremamente grave porque é articulado não só à política de formação de educadores, mas também articulado a outras políticas educacionais: a política de material didático e a política de formação continuada. Enfim, são paradigmas educacionais extremamente conservadores que estão se colocando novamente no cenário da educação brasileira. Daí precisarmos compreender que os elementos que estão presentes nessa resolução de 2/2019 estão articulados intrinsecamente à BNCC e à Base Nacional de Formação. A articulação desses elementos coloca a escola e a educação a partir dos princípios embutidos nessa legislação a serviço do capital, e busca eliminar os espaços da formação política, da formação emancipatória e da formação questionadora, e coloca no lugar uma proposta de formação docente limitadora. Coloca, pois, como princípio e como diretriz fundamental a epistemologia da prática, o saber-fazer e uma amarra na prática educativa, limitando cada vez mais a partir de uma articulação intensa com a BNCC sobre o que deve ser ensinado nas escolas e tira do docente sua função essencial, que é a capacidade da formação da crítica, do pensamento autônomo e da capacidade de leitura e avaliação da realidade. Esse é um grande desafio que a Educação do Campo enfrenta nesse momento, que é barrar o retrocesso que está sendo imposto a partir dos marcos legais. Mas a Educação do Campo não pode fazer isso sozinha. É preciso que, cada vez mais, nós pesquisadores, e militantes da Educação do Campo, estejamos articulados com todas as outras instituições que lutam pela educação no nosso país para enfrentarmos esse acelerado processo de privatização da educação brasileira, junto om a ANFOPE, com a ANPED, com o CNTE, com a ANPAE, e com a própria ANDIFES e outras organizações que lutam pela

educação popular.

Um quarto desafio que também é importante para a Educação do Campo nesse momento, é conseguir colocar todo esse imenso patrimônio político-pedagógico que foi acumulado pela Educação do Campo nesses 22 anos uma luta contra todos esses retrocessos que vimos enfrentando. Então, penso que um desafio nesse momento é compor estratégias para mobilizarmos todos os educadores, educandos e envolvidos nas Licenciaturas em Educação do Campo, nessas lutas. Veja, nós temos hoje cerca de 7 mil educandos nas Licenciaturas em Educação do Campo, e isso é uma força material significativa juntamente com os 600 educadores, vários mestrandos e doutorandos pesquisando sobre o tema. Portanto, é preciso que nós ampliemos essa capacidade de articulação e de mobilização de luta desses sujeitos. Acredito que um passo importante tem sido dado pelo FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo), que nesse ano de 2020 avançou muito na sua capacidade de organização e na sua organicidade interna, criando as várias frentes de mobilização do Fórum Nacional de Educação do Campo em defesa das escolas do campo e das licenciaturas, e em defesa do PRONERA. Enfim, essas frentes criadas no FONEC são espaços importantes de luta e de auto-organização, e entendo que um dos desafios da Educação do Campo é avançar na organicidade interna, na nossa mobilização e no envolvimento dos estudantes da Educação do Campo e dos egressos da Educação do Campo, seja nos cursos do PRONERA, seja nos cursos de Pedagogia da Terra, em defesa da democracia, em defesa da educação pública numa concepção crítica e emancipatória de educação.

O quinto e último desafio da Educação do Campo nesse momento é retomar, especialmente nos cursos das Licenciaturas em Educação do Campo, a vinculação e o protagonismos dos movimentos sociais nesses espaços formativos. Isso porque, ao mesmo tempo que nós avançamos muito construindo toda uma institucionalização da Educação do Campo, avançando para termos hoje 46 cursos permanentes de licenciatura com um número significativo de docentes concursados na educação superior para tal, nós também, contraditoriamente, vivenciamos um afastamento dos movimentos sociais do campo desses espaços, e isso é fundamental porque é a essência da Educação do Campo. Portanto, acredito que precisamos, como um desafio coletivo, avançar na reconstrução dessa organicidade, desse vínculo que deve ser permanente, dos movimentos sociais do campo com esses espaços formativos. E isso nos coloca um outro desafio fundamental para a Educação do Campo, junto com esses movimentos, que é a luta contra o fechamento das escolas do campo, pela manutenção das escolas existentes e pela ampliação das escolas existentes. A gente sabe muito bem que um dos primeiros passos para desterritorializar uma comunidade é fechar a escola, e para o latifúndio e para o agronegócio isso é uma condição fundamental, visto que eles precisam para a implementação dessa lógica de organizar a agricultura enquanto um negócio, portanto, como produção de mercadoria e de mais-valia, eles precisam de um campo sem sujeito, de uma ruralidade de espaços vazios, e fechar as escolas e desterritorializar os sujeitos é a condição sine qua non para a implementação dessa lógica de acumulação do capital no campo. Nisso se coloca um outro desafio que temos junto com a reaproximação dos movimentos sociais do campo nesses espaços formativos, que é a luta contra o fechamento das escolas do campo, como muito bem tem dito aquela campanha

do MST do Paraná “fechar as escolas é crime” e, também, a ideia de que “a escola é vida na comunidade”. Esse é um outro desafio muito importante da Educação do Campo nesse momento.

Organizadores:

Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel[1]

Rodrigo Simão Camacho[2]

Cássio Knapp[3]

Daniel Valério Martins[4]

Andréia Sangalli[5]

1 Profa. Dra. da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Editora da Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (RIET).

2 Prof. Dr. da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Editor da Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (RIET).

3 Prof. Dr. da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Editor da Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (RIET).

4 Professor visitante no Programa de Pós Graduação em Educação e Territorialidade, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Editor da Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (RIET).

5 Profa. Dra. da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Editora da Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (RIET).

LUNA GARCÍA, ROSA Y SANCHEZ TAFUR, CLAUDIA. DICCIONARIO BÁSICO DE EDUCACIÓN E INCLUSIÓN LINGÜÍSTICA PERUANA. PRIMERA EDICIÓN. LIMA: UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN, 2019. 183 PP. ISBN 978-612-4296-05-5.

Gerardo Manuel Garcia Chinchay[1]
Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV)
Lima, Perú
ggarcia@unfv.edu.pe
ORCID: 0000-0002-6272-9011

Mercedes Elvira Mere Chávez[2]
Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV)
Lima, Perú
E-mail: 2016019515@unfv.edu.pe
ORCID: 0000-0001-8851-5882

Este diccionario, elaborado por las traductoras Luna y Sánchez, tiene como objetivo informar al público especializado y al no especializado sobre la terminología básica de la realidad lingüística del país, buscando también servir como herramienta política que empodere y sensibilice a los hablantes de las 48 lenguas indígenas u originarias peruanas. De hecho, previamente las autoras han mostrado interés por la diversidad lingüística del Perú desde la traducción e interpretación de lenguas indígenas, tal como se aprecia en Luna (2015), así como la labor de Sanchez en los cursos de formación de traductores desarrollados por el Ministerio de Cultura. Es así que para las autoras resulta importante destacar la diversidad lingüística que se encuentra presente en todas las lenguas que se hablan en el territorio peruano, ya sea el castellano o español peruano, las lenguas indígenas u originarias o la lengua de señas peruana (LSP). Por ello, la terminología presente en el diccionario está relacionada a todas estas lenguas.

El diccionario está dividido en ocho secciones: prólogo (p. 7), introducción (p. 9), normas de uso (p. 13), organización temática (p. 14), lemario (p. 15), anexos (p. 65), lista de códigos y referencias (p. 142) e índice temático (p. 149), conformando 154 páginas de contenido. El Prólogo constituye una primera mirada del contenido del libro (definiciones de 375 términos relacionados a la realidad lingüística nacional, la problemática lingüística y las intervenciones pertinentes), así como al impacto del libro como herramienta informativa y de consulta, brindándose así una mirada general que ubique al lector en lo que será la temática del diccionario. En la Introducción, las autoras manifiestan las razones académicas y sociales que las motivaron a elaborar un diccionario de este corte, entre ellas la concientización del vínculo entre el uso de

1 Doctorado en Gestión Pública y Gobernabilidad por la Universidad César Vallejo: Trujillo, PE.

2 Estudiante de pregrado en la Escuela Profesional de Lingüística y Literatura.

las lenguas y el ejercicio de los derechos humanos; además, señalan que el material presentado es el resultado de la exhaustiva revisión de publicaciones sobre diversos temas relacionados a lenguas indígenas u originarias de tipo académicas, lexicográficas, gubernamentales y legislativas, entre ellas el Documento Nacional de Lenguas Originarias (2013) del MINEDU, la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1998) y el Diccionario de la lengua española: edición del tricentenario (2018) de la Real Academia Española.

En las Normas de uso se brindan las indicaciones para que el lector pueda hacer uso adecuado del diccionario, explicando las abreviaturas y otros elementos lexicográficos que aparecen en cada una de las entradas. En la Organización temática, se indican las tres grandes áreas temáticas que aborda el libro: Realidad lingüística nacional[3], Problemática lingüística nacional e Intervenciones requeridas; las autoras presentan un esquema arbóreo con las subdivisiones de cada una de las áreas con el fin de ilustrar los 18 temas señalados en el libro y que se relacionan a las lenguas originarias desde la perspectiva lingüística y gubernamental.

El Lemario (o conjunto de términos) abarca 50 páginas, y es en esta sección donde se encuentran listadas en orden alfabético las 375 entradas léxicas que conforman el diccionario. Estas entradas, que constituyen en su totalidad sustantivos primitivos y derivados, refieren a diversos campos semánticos: alcance geográfico, competencia lingüística, contacto de lenguas, empleo de código, identidad lingüística, lenguas peruanas, parentesco lingüístico, patrimonio, variación lingüística (Realidad lingüística nacional), desigualdad lingüística, dominancia lingüística y vitalidad lingüística (Problemática lingüística nacional), derechos lingüísticos, didáctica de lenguas, inclusión comunicativa, mediación, política lingüística y roles lingüísticos (Intervenciones requeridas).

Las entradas léxicas se organizan de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el término o entrada léxica en negrita y debajo de esta, el área temática. A continuación, se enumera en caso la palabra tuviese más de una definición, se señala el género gramatical y luego se presenta la definición del término. Esta va seguida de un código entre corchetes para diferencias aquellas elaboradas por las autoras ([DA]), aquellas adaptadas de otras fuentes ([DTA]) y aquellas tomadas textualmente de fuentes bibliográficas ([DT]). Finalmente, si el término está relacionado con otro(s), se agrega la abreviatura V. (véase) junto dichos términos. En caso la palabra cuente con sinónimos, estos se presentan en la parte inferior como entradas independientes, también en negrita y antecedidos de la abreviatura Sin. La organización mencionada se ilustra a continuación:

> **Lengua indígena**
> Lenguas peruanas
>
> 1. f. Idioma hablado por los pueblos indígenas, anterior a la difusión el español, que se preserva y emplea en el ámbito del territorio nacional. [DT]
>
> V. lengua amazónica, lengua originaria

3 Se puede obtener información relevante sobre la diversidad lingüística en el Perú revisando la Base de Datos de Pueblos Indígenas (BDPI): https://bdpi.cultura.gob.pe/

La sección de Anexos está conformada por 15 subsecciones designadas desde la letra A hasta la letra O, siendo esta la sección más extensa de todo el libro. Aquí se presentan diversos documentos oficiales, nacionales e internacionales, como la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de 1966 y la Ley N° 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. En esta sección se adjuntan también tablas con información sobre las lenguas originarias peruanas extintas y vitales. Sobre estas últimas, también se encuentran listadas las resoluciones de sus respectivos alfabetos oficiales aprobados por el Ministerio de Educación del Perú, así como aquellas lenguas originarias peruanas que, hasta la fecha de la publicación del diccionario, se encontraban en proceso de normalización. También se presenta el Mapa Etnolingüístico del Perú elaborado en 2010 por el Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos - INDEPA y el Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro, también del año 2010. En cuanto al mapa elaborado por INDEPA, debido al año de publicación y a que se ha recopilada nueva información desde entonces por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura, ya no cuenta con datos que se aproximen a la realidad lingüística actual. Para acceder a datos más actuales sobre las lenguas indígenas u originarias peruanas, recomendamos revisar el Decreto Supremo N° 011-2018-MINEDU que aprueba el Mapa Etnolingüístico: lenguas de los pueblos indígenas u originarios del Perú. Como anexo final, las autoras presentan un extracto de un libro de Juan Carlos Moreno Cabrera (2000) con el fin de resaltar aquellos prejuicios que, en su opinión, la población castellanohablante del Perú manifiesta hacia las lenguas originarias del Perú, en especial hacia sus hablantes; esto con el fin de que, a partir de la información presentada, estas concepciones puedan ser dejadas de lado.

La Lista de códigos y referencias contiene todas las publicaciones académicas, lexicográficas y gubernamentales y los portales digitales que sirvieron de fuentes para la recolección y comprobación de los términos que terminaron siendo incluidos en este libro. Finalmente, en el Índice temático se aprecia de manera mucho más detallada las subdivisiones de cada área temática, así como las entradas relacionadas a cada una de estas. Esta sección contiene los 375 términos agrupados según su filiación conceptual, seguidos del número de página en el que se encuentra cada uno.

Dada su estructura dinámica y el tipo de información que alberga, este diccionario es uno de los pocos materiales que le permite a un lector no especializado (e incluso a uno que sí lo es) contextualizar de manera óptima los términos brindados a partir de los documentos anexados. Esta estructura, creemos, permite que la consulta brinde una respuesta más amplia y completa de lo que pudo haber sido en un diccionario que contuviera sólo las entradas léxicas. Los campos temáticos seleccionados para este diccionario y la organización de las entradas léxicas son particularmente interesantes, pues permite ver cómo se relacionan los diversos términos lingüísticos y culturales, tanto en la teoría como en la realidad, por lo que se hace evidente el porqué de la elección de los términos "educación lingüística" e "inclusión lingüística" en el título. Asimismo, nos asombra gratamente la línea de investigación intercultural de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón al haber publicado un trabajo de este tipo que, hasta el momento, no hemos visto por parte de autores del ámbito lingüístico nacional.

REFERENCIAS

Luna, Rosa. (2015). Lineamientos para la elaboración de un diagnóstico preliminar de la traducción de lenguas indígenas y originarias peruanas. Revista de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas, 18 (1), 71-88.

Moreno, J. (2000). La dignidad e igualdad de las lenguas: crítica de la discriminación lingüística. Madrid: Alianza.

Data de recebimento: 13/10/2020

Data de aprovação: 20/12/2020